

HEZKUNTZAREN IKERKUNTZARAKO EREDUAK
XIII. BILTZAR NAZIONALA
XIII CONGRESO NACIONAL
DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Coordinadores:

Felipa ETXEBERRIA SAGASTUME

Lander SARASOLA ITUARTE

José Francisco LUKAS MUJIKA

Juan ETXEBERRIA MURGIONDO

Aitor MARTXUETA PÉREZ

ERAKUNDE eta ENTITATE LAGUNTZAILEAK /
INSTITUCIONES Y ENTIDADES COLABORADORAS



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea



Donostiako Udala
Ayuntamiento de San Sebastián



© Obra colectiva

© EREIN. Tolosa Etorbidea 107 - 20009 Donostia

Maquetación: IPAR, S.L.

I.S.B.N.: 978-84-9746-382-9

D.L.: SS-838-2007

Queda prohibida, salvo excepción previa en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva del delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). Cedro (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

COMITÉ DE HONOR / OHOREZKO BATZORDEA

- Excmo. y Magfco Sr. D. Ignacio PÉREZ IGLESIAS *Jna.*
– Rector de la UPV/EHUko *Errektoea*
- Excma. Sra. Dña. Mercedes CABRERA CALVO-SOTELO *And.*
– Ministra de Educación del Gobierno de España / Espainiako Gobernuko Ministroa
- Excmo. Sr. D. José Antonio CAMPOS GRANADOS *Jna.*
– Consejero de Educación del Gobierno Vasco / *Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailburua*
- Excma. Sra. Dña. Miren AZKARATE VILLAR *And.*
– Consejera de Cultura y Portavoz del Gobierno Vasco / *Eusko Jaurlaritzako Kulturako Sailburua eta Bozeramailea*
- Excmo. Sr. D. Alejandro TIANA FERRER *Jna.*
– Secretario de Estado de Educación / *Estatu-idazkaria*
- Ilma. Sra. Dña. Cristina URIARTE TOLEDO *And.*
– Vicerrectora del Campus de Gipuzkoa de la UPV/EHUko *Gipuzkoako Errektoreordea*
- Excmo. Sr. D. Odón ELORZA GONZÁLEZ *Jn.*
– Alcalde de la Ciudad de Donostia-San Sebastián / *Donostia Hiriko Alkatea*
- Ilma. Sra. Dña. Begoña ASUA BATARRITA *And.*
– Decana de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la UPV/EHU *Filosofía eta Hezkuntzako Fakultateko Dekanoa*
- Sr. D. Ricardo ECHEPARE ZUGASTI *Jna.*
– Director de los Cursos de Verano de la UPV/EHUko *Uda Ikastoroetako Zuzendaria*

COMITÉ CIENTÍFICO / BATZORDE ZIENTIFIKOA:

Junta Directiva de AIDIPEko *Zuzendaritza-batzordea*

- Presidenta / *Zuzendaria*: Dña. Felipa ETXEBERRIA SAGASTUME *And.*
- Secretario / *Idazkaria*: D. Daniel GONZÁLEZ GONZÁLEZ *Jna.*
- Tesorero/ *Diruzaina*: Dña. Pilar MARTÍNEZ CLARES
- Vocales / *Kideak*: José Miguel ARIAS BLANCO *Jna.*, Dña. Esperanza CEBALLOS VACAS *And.*,
Dña. María Ángeles MARÍN GRACIA *And.*, Dña. Maria Jesús PERALES MONTOLÍO *And.*
- Delegados Territoriales / *Lurralde-ordezkariek*: D. Francisco ALIAGA ABAD *Jna.*, D. Rafael BISQUERRA ALQUIZA *Jna.*,
D. Rafael CARBALLO SANTAOLALLA *Jna.*, Dña. Remedios GUZMÁN ROSQUETE *And.*,
D. José Francisco LUKAS MUJICA, D. Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ *Jna*

COMITÉ ORGANIZADOR / BATZORDE ANTOLATZAILEA:

Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea*

- Presidenta / *Zuzendaria*: Dña. Felipa ETXEBERRIA SAGASTUME *And.*
- Secretario / *Idazkaria*: D. Lander SARASOLA ITUARTE *Jna.*
- Tesorero / *Diruzaina*: D. Juan ETXEBERRIA MURGIONDO *Jna.*
- Representante de AIDIPEko *Ordezkariek*: D. José Francisco LUKAS MUJICA *Jna.*
- Administración / *Administrazioa*: D. Aitor MARTXUETA PÉREZ *Jna.*
- Coordinadores / *Koordinatzaileak*: Dña. Rabel DEL FRAGO ARBIZU *And.*, D. Ignacio DENDALUZE SEGUROLA *Jna.*,
D. Karlos SANTIAGO ETXEBERRIA *Jna.*
- Colaboradores / *Lankideak*: Dña. Beronika AZPILLAGA LARREA *And.*, Dña. Isabel BARTAU ROJAS *And.*,
Dña. M.A. DE LA CABA COLLADO *And.*, Dña. Eider GAMBOA RUIZ DE EGUILAZ *And.*,
D. Luis LIZASOAIN HERNÁNDEZ *Jna.*, Dña. Juana Maria MAGANTO MATEO *And.*,
Dña. Begoña ORDEÑANA GARCIA *And.*, Dña. Noelia MOYANO RUBIALES *And.*

HITZAURREA

Beste behin ere Ikerketa Pedagogikorako Unibertsitate arteko Elkarteak bere konpromisoa erakusten du Hezkuntzaren ikerkuntzan eginiko aurrerapenak aurkezteko eta eztabaidatzeko foroa antolatzeke. Asmo honekin, AIDIPEk Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Sailarekin lankidetzan, Hezkuntzaren Ikerkuntzarako Ereduak XIII. Biltzar Nazionala antolatu du, zeina Unibertsitate berberak Donostian antolatzen dituen Udako ikastaro prestigiotsuen baitan kokatzen den.

Espainiako unibertsitateren batean bi urtero antolatzen diren Kongresu hauen ibilbideak erakusten du daukan deialdirako gaitasuna. Hitzordu honek giro egokia bultzatzen du pertsona arteko erlazioak garatzeko, eta halaber, hezkuntza ikerkuntzaren arlo desberdinetan egiten diren ekarpen desberdinak mahai gainean jarri eta eztabaidatzeko baliagarria da.

Kongresu honetan “*Bizikidetz, Ekitatea, Kalitatea*” gaia landu dugu. Izan ere, egun, hezkuntzari erronka berriak sortu zaizkio globalizazioa, mundu elkar lotuagoa eta teknologia berriak, migrazio mugimenduak nahiz gizarte kultura anitz eta eleanitzak bezalako prozesuen ondorioz.

Neurri batean, gizarte edo komunitate batean gizarte kohesioa lortze bidean kultura aniztasuna eta hizkuntza aniztasuna nola integratu pentsatzeak kulturazintasunaren erronka aintzat hartzea eskatzen du, zeina defentsarako erreakzioa bilaka daitekeen, kultura berezitasuna aldarrikatuz homogeneousotasunaren aurrean. Gaur egun, hezkuntzaren garrantzia handia da eleaniztasuna eta **elkarbizitzari** dagokionean, pertsonen gizarte integrazioa lortzeko.

Gizarte integrazioa hezkuntza integrazioarekin bat dator. Batetik, harrera gizarteko baloreen eta kulturaren baitako integrazioa bultzatu beharra dago, baina, era berean, desberdintasun kulturalak errespetatu behar dira, eta jatorrizko kulturak balioetsi, elkarriketa eta negoziazioa bultzatuaz, berdintasun eta errespetu egoera batean.

Kalitatea ez da bakarrik hezkuntzaren eduki eta emaitzekin lotu behar, ez da hainbeste helburuei begiratzea, prozesuari baizik. Kalitatezko hezkuntza gizarte batean bizi diren pertsona guztiengana iristen den hezkuntza hura da. Honela, giza eskubideen kontzientzia berri batek adieraziko du pertsona guztiengazko bizitza kalitate hobeko baten bilaketa. Genero sistemaren, hezkuntza behar berezien nahiz gizarte bazterketaren ondorioz desabantaila egoeran dauden pertsona talde hauen kasuen aurrean, beharrezkoa da gaingitzea desberdintasunean oinarritzen diren haserako egoerak. Honela, honek, aukera berdintasuna gaingitu eta **ekitateaz** aritzeko aukera eskainiko luke.

Kongresu honek, beste behin ere, ikerlariak eta adituak biltzeko aukera eskainiko du, Hezkuntza arlo desberdinetako pertsonak ikerketa, orientabidea, esku-hartze psikopedagogikoa, aniztasunaren tratamendua, teknologia berriak eta kulturazintasunaren azken berriak eztabaidatzeko eta elkarbanatzeko.

Ponentziak, mahai inguruak, sinposioa, komunikazioa eta bestelako jarduerak ondorengo arloen inguruak izango dira: Eleaniztasuna eta Multikulturalitatea, Bizikidetasuna eta Ekitatea, Hezkuntzaren Kalitatea, Teknologia Berriak Hezkuntzan, Aniztasuna Hezkuntzan, Hezkuntzarako Berrikuntza, Orientazioa Unibertsitateko Hezkuntzan, Hezkuntzarako eta Lanbiderako Orientazioa Ikasketa ez unibertsitarioetan, Metodologia estrategiak Hezkuntzan, Ebaluazioa Hezkuntzan, Diagnostikoa Hezkuntzan eta Neurketa Hezkuntzan.

Publikazio honetan jasotzen dira ikerketa eta gogoeta gai ugari dituzten sinposioak, komunikazioak, posterrak eta tailerrak, bai perspektiba kualitatibo eta kuantitatibo batetik.

Eskertu nahi nituzke, batetik, kongresu hau ospatzea ahalbidetu duten parte hartzaile eta hizlariak, eta bestetik, bere laguntzarekin kongresua hau egitea posible egin duten pertsona eta Erakunde guztiak, denei eskerrik asko.

Feli Etxeberria Sagastume
AIDIPEko Lehendakaria

PRÓLOGO

Una vez más la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica pone de manifiesto su compromiso de organizar un foro de discusión y presentación de los avances de la investigación educativa. Con este propósito AIDIPE conjuntamente con el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) ha organizado el XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa y desarrollado en el marco de los prestigiosos Cursos de Verano de la citada Universidad en Donostia-San Sebastián.

La trayectoria de los Congresos celebrados cada dos años en alguna universidad española ha mostrado su gran capacidad de convocatoria. Es una cita que propicia un buen clima para las relaciones interpersonales como para la puesta y debate de las aportaciones de los diferentes ámbitos de la investigación educativa.

En este Congreso hemos abordado el tema de “*Convivencia, Equidad, Calidad* Hoy día a la educación se le plantean nuevos retos derivados de los procesos de globalización, del mundo interconectado y las nuevas tecnologías, el movimiento migratorio, y la presencia de sociedades multiculturales y plurilingües. En alguna medida, el tema de cómo integrar la diversidad cultural incluida la lingüística para la cohesión social de una sociedad o comunidad, nos remite al desafío del multiculturalismo que puede derivarse en una reacción defensiva que reclama la particularidad cultural frente a la homogeneización. Actualmente, se hace presente el papel de la educación en el desarrollo del plurilingüismo y en la *convivencia* para la integración social de las personas.

La integración social va de la mano de la integración escolar. Se debe fomentar la integración en la cultura y valores de la sociedad receptora pero a la vez respetar las diferencias culturales, y valorar las culturas de origen, promoviendo el diálogo y la negociación en una situación de igualdad y respeto.

La *calidad* no se asocia sólo con contenidos o resultados en la educación, no tanto con los fines sino con el proceso. Educación de calidad es aquella que llega a todas las personas que constituyen una sociedad. De modo que el desarrollo de una nueva conciencia de los derechos humanos pueda expresar la búsqueda de una mejor calidad de vida para todas las personas. Ante la situación de desventaja de grupos humanos, con relación a los sistemas de género, necesidades educativas especiales, exclusión social... es necesario exceder las situaciones desiguales de partida, lo cual lleva consigo la superación de igualdad de oportunidades por el de *equidad*.

Evidentemente existe la necesidad de que la Universidad responda a nuevas necesidades y demandas en las dimensiones de formación, investigación, e intervención. Este *Congreso* va a proporcionar, una vez más, la oportunidad de reunir a investigadores y expertos de todos los niveles del campo de la Educación para debatir e intercambiar las últimas novedades en investigación, orientación, intervención psicopedagógica, atención a la diversidad, nuevas tecnologías y multiculturalismo. Las ponencias, mesas redondas, simposio, comunicaciones y otras actividades serán de gran interés para el campo educativo.

Las ponencias, mesas redondas, simposio, comunicaciones y otras actividades serán de gran interés para el campo educativo: Plurilingüismo y Multiculturalidad, Convivencia y Equidad, Calidad en Educación, Nuevas tecnologías en Educación, Diversidad en Educación, Innovación Educativa, Orientación en la Enseñanza Universitaria, Orientación Educativa y Profesional en la Enseñanza no Universitaria, Métodos de Investigación en Educación, Evaluación en Educación, Diagnóstico en Educación, Medición en Educación.

Los simposios, comunicaciones, posters y talleres publicados responden a diversos temas de investigación y reflexión desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Todos ellos son resultado de trabajos de investigación con la finalidad de contribuir al beneficio de la comunidad científica y de la sociedad.

Quisiera agradecer por una parte a todos los ponentes y participantes que han hecho posible la celebración de este congreso y por otra, a todas las personas y Entidades que han colaborado con su ayuda para su realización.

Feli Etxeberria Sagastume
Presidenta de AIDIPE

AURKIBIDEA / ÍNDICE

SIMPOSIA

	<u>Orr./Pág</u>
• EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA <i>Cabrera, F., Bisquerra, R., Maizte, C., y Soriano, E.</i>	15-30
• IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS TICs EN LA EDUCACIÓN <i>Boza A., Orellana, N., Díaz García M. I., Saez García, A., Colás, P., Tejedor, J., Rodríguez Machado E. R., Abalde Paz, E., Muñoz Cantero J. M., Monescillo Palomo, M., Méndez Garrido, J. M., y Toscano Cruz, M.</i>	31-47
• EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA <i>Otero, J. M., Benito Gómez, M., Del Rincón Igea, D., y González Moro, V.</i>	48-60
• LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA: UN RETO PARA EL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA <i>Timoneda Gallart, C., Pérez Álvarez, F., Mayoral Rodríguez, S., y Hernández Figuerola, J.</i>	61-72
• DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL Y ACCIÓN ORIENTADORA PARA EL ALUMNADO DEL 2º CICLO DE E.S.O. <i>Fernández Rey, E., Sobrado Fernández, L. M., y Lobato Martínez, J.M.</i>	73-78
• EL DIARIO COMO INSTRUMENTO TRANSVERSAL DE INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y FORMACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIA <i>López Gorriñ, I., Gabari Gambarte, I., Vega Navarro, A., y Jurado Jiménez, M. D.</i>	79-91
• HACIA UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO BASADO EN CRITERIOS, NORMAS Y PROCEDIMIENTOS PÚBLICOS Y COHERENTES <i>Ibarra Saiz, M. S., Rodríguez Gómez G., González González D., López Fuentes, R., Álvarez Rojo, V. B., Gil Flores J., Aliaga Abad, F., Jornet Meliá, J., Lizasoain Hernández, L., y del Frago Arbizu, R.</i>	92-104
• CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS. <i>Gaviría Soto, J. L., Biencinto López, Ch., Ruiz de Miguel, C., Jornet Meliá, J., Castro Morera, M., y Gozález Barbera, C.</i>	105-114

COMUNICACIONES/KOMUNIKAZIOAK

PLURILINGÜISMO Y MULTICULTURALIDAD/ELEANIZTASUNA ETA MULTIKULTURALITATEA

• HIZKUNTZEN IKASKUNTZA ETA GAZTEEN BIZIPENAK. <i>Pikabea, I., Etxeberria, F., Dendaluze, I., Bereziartua, J., Laskibar, I. eta Mendiá, P.</i>	119-123
• DIFERENCIAS EN EL DISCURSO SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA. <i>Etxeberria, F., Torres-Gúzman M., y Martxueta A.</i>	124-129
• DIFICULTADES ESCOLARES Y RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO INMIGRANTE HISPANOAMERICANO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA. <i>Feliciano García, L. A., Jiménez Llanos, A. B., Guzmán Rosquete R., Leal Hernández E., y Sosa Álvarez B.</i>	130-134
• LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN ADOLESCENTES <i>Vilá Baños, R.</i>	135-138
• LA CONVIVENCIA DEL EUSKARA Y EL CASTELLANO EN EUSKAL HERRIA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA OFICIAL DE LA ÉPOCA DE FRANCO <i>Murua Cartón, H.</i>	139-143
• LA ESCUELA Y LAS EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES. EL REFERENTE COGNITIVO-SOCIAL <i>Barreiro Fernández, F., Lorenzo M., y Santos Rego, M. A.</i>	144-148
• LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA PARA COMPRENDER Y MEJORAR LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL: INFANCIA ECUATORIANA A LA ESPERA DE REAGRUPACIÓN <i>Robalino, D., Bernal, A., y Gabari, M. I.</i>	149-154
• RESPONDER A LA MULTICULTURALIDAD EN LAS AULAS DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO <i>Jiménez Llanos A. B., Guzmán Rosquete, R., y Feliciano García, L.</i>	155-161
• UNA EXPERIENCIA SOBRE INTERCULTURALIDAD EN CASTILLA-LA MANCHA <i>Lara Guijarro, E., y Riopérez Losada, N.</i>	162-169
• LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ANTE EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE <i>Aguadez Ramírez, E. M.</i>	170-174

CONVIVENCIA Y EQUIDAD/BIZIKIDETASUNA ETA EKITATEA

• BIZIKIDETASUNA IKASTETXEETAN <i>Jiménez, O., Lukas, J. F., eta Santiago, K.</i>	175-179
• AJUSTE FORMACIÓN-EMPLEO PARA MUJERES EN SITUACIÓN DE PARO DE FERROL <i>Méndez Lois, M.J., y Sanjuán Roca M. M.</i>	180-183
• CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LOS AGRESORES/AS DEL BULLYING EN EL GRUPO DE IGUALES <i>Avilés Martínez, J. M.</i>	184-188
• EL CUESTIONARIO DE "COMPETENCIA SOCIAL PARA EL PROFESORADO". ANÁLISIS DE SUS CREENCIAS ACTITUDES Y ACTUACIONES A LA HORA DE EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA <i>López de Dicastillo, N., González-Torres, M. C., Iriarte, C., y Sobrino, A.</i>	189-193
• EL DESARROLLO DEL JUICIO CRÍTICO EN EL ALUMNADO DEL 3ER CICLO DE LA ESO <i>Massot, M. I., y Taveras N. A.</i>	194-199

• EL ESTADO DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD DE ORIGEN MAGREBÍ EN CATALUÑA <i>Marin M. A., y Palou, B.</i>	200-204
• ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR EL ESTADO DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD MAGREBÍ DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUVENTUD DE OTRAS PROCEDENCIAS <i>Marin M. A., Palou, B., y Sabariego M.</i>	205-210
• EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR <i>Maganto Mateo, J. M.</i>	211-215
• LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS LABORAL <i>Pérez Herrero M., y Martínez González R. A.</i>	216-220
• LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA: UNA METODOLOGÍA VÁLIDA PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS NO FORMALES <i>Folgueiras Bertomeu, P.</i>	221-225
• PUBLICIDAD Y SEXISMO: LA MIRADA CRÍTICA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO <i>Espín, J. V., Folgueiras, P., Massot, I., Rodríguez, M., Rodríguez, M. L., Sabariego, M., y Vilà, R.</i>	226-230
• VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE SERVICE-LEARNING PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA EN EL 2º CICLO DE LA ESO <i>Luna E., y Cabrera F. A.</i>	231-236
• LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS <i>Alfonso Fernández</i>	237-241

CALIDAD EN EDUCACIÓN/HEZKUNTZAREN KALITATEA

• IRAKASLEEN DESBERDINTASUNAK, HIZKUNTZA BERRI BATEN IRAKASKUNTZARAKO PROGRAMA BAT GAUZATZERAKOAN: PENTSAMENDUA, BIZIPENAK ETA EKINTZA <i>Azpillaga Larrea, B.</i>	242-244
• ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS. FORMACIÓN CONTINUA Y VÍAS DE ACCESO AL EMPLEO <i>Ruiz Carrascosa, J., Contreras Gallego, M., Peña Hita, M. A.</i>	245-249
• AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO PARTIENDO DEL MODELO CIPP <i>Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Bellón, E. M., y Casar Domínguez S.</i>	250-254
• COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: VALORACIÓN DE LOS PROFESORES PARA EL TÍTULO DE PEDAGOGÍA <i>Arias Blanco, J. M., y Burguesa Condón, J. L.</i>	255-261
• DIMENSIONES DE LA CALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. UN INSTRUMENTO FIABLE PARA SU MEDICIÓN <i>Casar Domínguez, L. S., Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Bellón, E. M., y Rios de Deus, M. P.</i>	262-268
• DISPONIBILIDAD Y ACCESO A LA CULTURA ESCRITA EN LAS CLASES DE HISTORIA DEL BACHILLERATO: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD <i>López Bonilla, G., Pérez Fragozo C., y Tinajero Villavicencio, G.</i>	269-273
• ESTUDIO CIENTÍMETRICO SOBRE INVESTIGACIONES INTERNACIONALES EN HABILIDADES MULTICULTURALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO <i>Bueno Sánchez, A., Ester Ayzemberg, C., Díaz Costa, E., y Fernández Cano A.</i>	274-278
• EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO ED. INFANTIL <i>Belvis Pons, E., y Moreno Andrés, M. V.</i>	279-285
• EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA LENGUA INGLESA DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE FILOLOGÍA INGLESA <i>Rodríguez Conde M. J., Elorza Amorós, I., Nieto Martín, S., Olmos Miguelañez, S.</i>	286-288
• EVALUACIÓN Y MEDIDA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO <i>Díez Gómez, S., y Hernández Franco, V.</i>	289-295
• EVALUACIÓN Y MEJORA DE UN CENTRO EDUCATIVO MULTICULTURAL <i>Hidalgo Hernández, V.*, y Hidalgo Diez, E.</i>	296-301
• GÉNERO, EMOCIONES Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN <i>Rebollo M. A., y Hornillo, I.</i>	302-307
• LAS PREMISAS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA A PARTIR DE UN MODELO DE INDICADORES DE EVALUACIÓN <i>González López, I., García García, J. D., y Corpas Reina, C.</i>	308-312
• PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD <i>Hernández Pina F., García Sanz, M. P., Maquillón Sánchez J. J., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D.</i>	313-320
• EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE CALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO <i>Quintanal Díaz J., Martínez García M. M., y García Domínguez, M.B.</i>	321-328

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN/TEKNOLOGIA BERRIAK HEZKUNTZAN

• ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UNA WEBQUEST PARA LA CLASE DE L-2 <i>Errazkin, N. eta Martínez, A.</i>	329-333
• HASIERAKO URRATSAK HIZKUNTZEN PORTFOLIOAREKIN <i>Bereziartua Zendoia, J.</i>	334-339
• PROPOSAMEN METODOLOGIKO BERRIA IRAKURKETA OZENA EUSKARAZ LANTZEKO <i>Gaminde, I., Bilbao, B., eta Pérez Urraza, K.</i>	340-345

• APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE CENTROS DE ESPAÑA Y BRASIL <i>Pantoja Vallejo, A., Campoy Aranda, T. J., Díaz Linares, M. A., Jiménez Hernández, A. S., y Villanueva Roa, C.</i>	346-350
• EL USO DE INTERNET EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO <i>Lareki, A.</i>	351-356
• EVALUACIÓN Y COMPARATIVA DE DOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: AULA VIRTUAL Y MOODLE <i>Almerich, G., Belloch, C., Fuster, I., y Orellana, N.</i>	357-361
• FORMACIÓN EN INTERNET DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS DE A CORUÑA <i>Rodríguez Machado, E. R., y Abalde Paz, E.</i>	362-367
• IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN Y LAS ACTITUDES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE USO DE LAS TIC <i>Díaz, M. I., Belloch, C., Suárez, J. M., y Gragallo B.</i>	368-373
• LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS VASCO <i>León Guereño, M.</i>	374-377
• LA INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS POR PARTE DEL PROFESORADO EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON EL USO PERSONAL-PROFESIONAL <i>Almerich, G., Suárez, J. M., Bo, R. M., Gastaldo, I., y Fuster, I.</i>	378-384
• LA INTEGRACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CANARIAS <i>Area Moreira, M., Hernández Rivero, V., Castro León, F., González Salamanca, D., Sanabria Mesa, A. L., y Vega Navarro A.</i>	385-390
• LAS ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO HACIA EL USO DE LAS TICS E INTERNET <i>Rodríguez Machado, E. R., Abalde Paz, E., y Muñoz Cantero, J. M.</i>	391-395
• LOS CURSOS EN LA LÍNEA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES <i>Pérez Fragoso, C., López Bonilla G., y Tinajero G.</i>	396-401
• PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LOS OBSTÁCULOS PRESENTES EN LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC. EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA <i>Bo, R. M., Sáez, A., Aliaga, F., Gastaldo, I.</i>	402-408
• PROCESOS DE APROPIACIÓN E INNOVACIÓN: LA TECNOLOGÍA HIPERMEDIA EN LAS ESCUELAS <i>Sagástegui Rodríguez D.</i>	409-413
• REGULACIÓN DEL “TERCER ESPACIO” EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DESARROLLO E INVESTIGACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN UN CENTRO TICS <i>Espigares Pinazo, M. J., y García Pérez, R.</i>	414-420

DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN/ANIZTASUNA HEZKUNTZAN

• ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS DE ROL DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA <i>Porto Castro, A. M., y Mosteiro García, M. J.</i>	421-426
• ANÁLISIS DEL PERFIL DE COMPETENCIA MATEMÁTICA BÁSICA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DEL TEMA-3: ESTUDIO DE CASOS <i>Nuñez del Río M. C.</i>	427-432
• APROXIMACIÓN ECOLÓGICA AL ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA <i>Pulido Valero, R., Martín Seoane, G., y Vera Gómez, R.</i>	433-437
• COMPETENCIAS PROFESIONALES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS <i>Rabasco Soler, J. M.</i>	438-443
• CONTINUIDAD DE ESTUDIOS DE LA 2ª GENERACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN MADRID <i>Gil Gómez, R.</i>	444-449
• DIFERENCIAS DE GÉNERO E INTERESES Y EXPECTATIVAS EN SECUNDARIA <i>Mudarra Sámches, M. J., Lázaro Martínez, A., de la Osa Escudero, Z., y Domínguez, S.</i>	450-454
• EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN ALUMNOS CON PREMIO EXTRAORDINARIO DE BACHILLERATO. RESULTADOS DE UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA COMUNIDAD DE MADRID (CURSO 2004-05) <i>Gil Pascual, J. A.</i>	455-457
• ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y ACADÉMICO: ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE ALUMNADO NO INMIGRANTE E INMIGRANTE? <i>Gil Gómez, R., y Blanco R. M.</i>	458-462
• ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN ADAPTATIVA Y MEJORA DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS DE 4º DE ESO <i>Arteaga Martínez, B., García García, M.</i>	463-468
• ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO AUTOCONCEPTO SEGÚN SU ESTILO DE APRENDIZAJE <i>Hervás Avilés R. M.</i>	469-474
• FACTORES QUE DIFICULTAN LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE ESO: PERCEPCIONES DE LOS PSICOPEDAGOGOS Y DEL PROFESORADO <i>Moliner García, O., Sales Ciges A., Traver Martí, J., y Ferrández Berruero, R.</i>	475-480
• IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES AMBIENTALES, MOTIVACIONALES, SOCIOLÓGICAS, PERCEPTIVAS Y FÍSICAS PARA LA INDIVIDUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA <i>Hervás Avilés R. M.</i>	481-486
• INFLUENCIA DE LA DINÁMICA FAMILIAR EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO EDUCATIVO <i>Díez Gómez, S., y Cagigal de Gregorio, V.</i>	487-492

• INTERVENCIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE PAMPLONA <i>Zabalza R.</i>	493-497
• LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON CEGERA Y BAJA VISIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS <i>Cardona Moltó, M. C., Chiner Sanz, E., Roig Vila, R. I., y Pomares Jiménez, C.</i>	498-502
• LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS CON RIESGO DE ABANDONO ACADÉMICO: LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y DE LAS FAMILIAS <i>Martínez González, R. A., Álvarez Blanco, L., Iglesias Muñiz, J. C., y Cao Fernández M. A.</i>	503-507
• LA INTERVENCIÓN INTEGRADA EN EL LENGUAJE Y LA LECTURA EMERGENTE CON NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA <i>Axpe, M. A., Acosta, V., Moreno, A., Quintana, A., González, A., Pérez N., y Díaz, Y.</i>	508-512
• LAS MADRES BRASILEÑAS Y SU PARTICIPACIÓN EN LA ATENCIÓN TEMPORAL <i>Bolsanello, M. A., y Pérez-López, J.</i>	513-517
• LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL COMO FACILITADORES DEL PROCESO DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGONISTAS <i>Aparicio Ágreda M. L., y Galarreta Lasa, J.</i>	518-522
• PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN Y TALENTO <i>Sánchez, C., Ferrando, M., y Ferrandiz, C.</i>	523-528
• PREDICCIÓN DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN GAYS Y LESBIANAS. BULLYING RETROSPECTIVO Y FACTORES PSICOSOCIALES <i>Martxueta, A. Vergara, A., y Marín, G.</i>	529-537
• PRESENCIA DE ESTEREOTIPIA DE ROL DE GÉNERO EN ALUMNADO DE FORMACIÓN OCUPACIONAL <i>Mosteiro García, M. J.</i>	538-542
• RACISMO Y ADOLESCENTES: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA <i>Téllez, J. A., Aguado T., Ballesteros B., Gil I., Hernández, C., Malik, B., Mata, P., y del Olmo M.</i>	543-548
• LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA UNA REVISIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS 15 AÑOS DESPUÉS DE LA LOGSE <i>Cardona Moltó M. C., Herrero Ortín, J. M., Sanhuesa Henríquez, S. V., y Rabasco i Soler, J.</i>	549-554

INNOVACIÓN EDUCATIVA/HEZKUNTZARAKO BERRIKUNTZA

• DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES CON EL PROYECTO JÓVENES NEGOCIADORES (PYN). UN ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE BUENOS AIRES <i>De Martín Talucci, N. A., y Tojár Hurtado, J. C.</i>	555-558
• DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO AL PROFESORADO-TUTOR DE GUIPÚZCOA <i>Guridi, R., Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R.</i>	559-564
• ELABORACIÓN DE GUÍAS DOCENTES DE ASIGNATURAS Y EVALUACIÓN DE SU DISEÑO EN EL MARCO DEL EEES <i>García Sanz, M. P., Parra Martínez, J., García Sánchez, F. A., Maquilón Sánchez, J. J., Martínez Segura M. J., Gomariz Vicente, M. A., y Sánchez López, C.,</i>	565-569
• EVALUACIÓN CONTINUADA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN CASO PRÁCTICO <i>Pérez Martínez J. E., Muñoz Fernández, I., y García Martín J.</i>	570-575
• FACTORES DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA <i>Navarro Asencio, E., y Redondo Duarte, S.</i>	576-580
• LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA HACIA EL EEES <i>González Ramírez, T.</i>	581-585
• PERCEPCIONES DEL ALUMNADO EN LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE LA ADAPTACIÓN AL EEES <i>De Salvador González, X., y Santos González, M. C.</i>	586-592
• PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LAS DIFICULTADES DESDE LA PERSPECTIVA EN LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE LA ADAPTACIÓN AL EEES <i>Santos González, M. C.</i>	593-598
• RESOLUCIÓN DE TAREAS COTIDIANAS EN CONTEXTOS VIRTUALES <i>Buendía Eisman L., Olmedo Moreno, E. M., González Gijón, G., y Pegalajar Moral, M.</i>	599-602
• UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EVALUATIVA CON ESTUDIANTES DE INGENIERÍA <i>García García, M. A., González Torre, P. L.</i>	603-608

ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA/ORIENTAZIOA UNIBERTSITATEKO HEZKUNTZAN

• ACTIVIDADES DE AUTOFORMACIÓN INCLUIDAS EN EL PLAN ACCIÓN TUTORIAL DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA <i>Filella, G., Soldevila, A., Cristóbal, E., Gordillo, A., Capell, M. A., Farré, C., y Jurschik, P.</i>	609-612
• EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL INTEGRADA EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO <i>Romero Rodríguez, S., y Rodríguez Diéguez, A.</i>	613-618
• EXPERIENCIA DE TUTORÍA DE CARRERA <i>Álvarez Pérez, P. R., y González Afonso, M. C.</i>	619-622

• INFORMACIÓN NECESARIA PARA LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD <i>Pérez C., y Vieira M. J.</i>	623-627
• LAS CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITO EUROPEO <i>Molero López-Barajas D.</i>	628-631
• LOS VALORES EN ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA <i>Cortés Pascual, P. A., Arraiz Pérez, A., Sabirón Sierra, F., Bueno García, C., y Escudero Escorza, T.</i>	632-635
• NECESIDADES Y FORMACIÓN DE LOS CENTROS ORIENTADORES LABORALES EN GALICIA <i>De Salvador González, X., Perea Vega, G., y Arza Arza, N.</i>	636-639
• RECURSOS PARA LA TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL EEES <i>García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, R., García M., y Guardia S.</i>	640-645
• TOMA DE DECISIONES EN LOS PROCESOS DE ELECCIÓN DE CARRERA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN <i>Matas Terrón, A., Serrano Angulo, J., Martín Jaime, J. J.</i>	646-651
• VALORACIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO Y SU UTILIDAD PARA EL ACCESO AL TRABAJO ACTUAL EN LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO <i>Burguera Condón, J. L., y Arias Blanco, J. M.</i>	652-659

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA/ HEZKUNTZARAKO ETA LANBIDERAKO ORIENTAZIOA IKASKETA EZ UNIBERTSITARIOAN

• UNIBERTSITATEKO IKASGELAN APLIKATUTAKO LAN-EKIPOEN METODOLOGIAREN ANALISIRAKO HEZKUNTZA BERRITZEKO “EKIDO” PROIEKTUA, TALDE DINAMIKA IKASGAIAN APLIKATUTA <i>Marko Juanikorena, J. I.</i>	660-667
• ANÁLISIS DE LAS VARIABLES IMPLICADAS EN LOS INTERESES PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA <i>Martín Seoane, G. *, Mudarra Sánchez, M. J., y Pulido Valero, R.</i>	668-672
• DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO ON-LINE PARA LA EVALUACIÓN DE LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO <i>Hernández Franco, V.</i>	673-681
• ELECCIONES ACADÉMICO-VOCACIONALES Y VALORES VITALES DE LAS CHICAS AL FINAL DE LA ESO <i>Padilla Carmona, M. T., García Gómez, S., y Suárez Ortega, M.</i>	682-687
• EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA E INTERESES PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA <i>Lázaro Martínez, A., Zuñiga Sánchez, M., y León Amado L.</i>	688-692
• GRUPOS EDUCATIVOS PARA LA MEJORA DE LOS MENORES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN SOCIAL Y SUS FAMILIAS <i>De la Caba, M. A., y Bartau, I.</i>	693-697
• IMPLICACIONES GEOMÉTRICAS DE LOS MÉTODOS DE ORIENTACIÓN NO UNIVERSITARIA BASADOS EN LA TEORÍA TIPOLOGICA DE J. L. HOLLAND <i>Ríos Garcés, J.</i>	698-703
• LA DIETA TELEVISIVA DE LOS JÓVENES: VENTAJAS Y DESVENTAJAS EDUCATIVAS <i>Medrano Samaniego, C., Palacios Navarro, S., y Aierbe Barandiarán, A.</i>	704-706
• LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, EL CURSO ACADÉMICO, Y LA DEDICACIÓN A LA LECTURA <i>Pena Garrido, M.</i>	707-711
• MADUREZ PARA LA CARRERA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO DE SECUNDARIA: UNA APROXIMACIÓN CORRELACIONAL <i>Vila Couñago, E., y Pérez-González, J. C.</i>	712-717
• PERCEPCIONES ADOLESCENTES A CERCA DEL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN Y LA INFORMACIÓN SEXUAL <i>Lázaro, M. L., Jornet, J., Ancheta, A., Perales, M. J., y Gómez, D. I.</i>	718-723
• PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA-LABORAL “ATRÉVETE”. EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN SEGUNDO CICLO DE LA ESO <i>Corpas Reina, C., García García, J. D., y González López, I.</i>	724-727
• UN MODELO DIALÓGICO Y COLABORATIVO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL <i>Téllez Muñoz, J. A., Ibarra Sáiz, M. S., y Gómez Ruiz, M. A.</i>	728-731
• VALIDEZ CONCURRENTES DE DOS CUESTIONARIOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS-24 Y EII) Y SU VALIDEZ PREDICTIVA RESPECTO A LA VARIABLE DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES NO UNIVERSITARIOS <i>Pena Garrido, M.</i>	732-736

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN/METODOLOGIA ESTRATEGIAK HEZKUNTZAN

• PSIKOMOTRIZITATEA BEHATUZ: “JAUZIA PSIKOMOTRIZITATEAN BIZIAREN HIRUGARREN URTEAN ZEHAR” LANDA FORMATEAREN ERAIKUNTZA PROZESUA <i>Herrán Izagirre, E.</i>	737-741
• PSIKOMOTRIZITATEA BEHATUZ: “JAUZIA PSIKOMOTRIZITATEAN BIZIAREN HIRUGARREN URTEAN ZEHAR” LANDA FORMATUAREN OSAGAIEN DEFINIZIOAK <i>Herrán Izagirre, E.</i>	742-747

• ANÁLISIS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DE UN ENFOQUE ONTOSEMIÓTICO <i>Contreras, M., Abril, A. M., y Contreras, A.</i>	748-752
• ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DE LAS TIC EMPLEADAS POR LOS ORIENTADORES ESCOLARES Y PROFESIONALES <i>Sobrado Fernández, L. M., Ceinos Sanz, M. C., y García Murias, R.</i>	753-757
• COMPLEJIDAD DEL PROCESO METODOLÓGICO Y FORMATIVO EN EL DESARROLLO DE UNA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN <i>Jurado Jiménez, M. D.</i>	758-762
• ESTUDIO LONGITUDINAL DE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS Y DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y POST-OBLIGATORIA <i>Joaristi Olariaga, L., y Lizasoain Hernández,</i>	763-768
• EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA Y DE LA SALUD EN LOS NIÑOS HOSPITALIZADOS <i>González-Gil, F.*, Jenaro, C., Gómez-Vela, M., y Flores, N.</i>	769-773
• EXPECTATIVAS, INTERESES Y METAS DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL ÁREA ESTADÍSTICO-CUANTITATIVA. UN ANÁLISIS CAUSAL <i>Blanco Blanco, A.</i>	774-778
• LAS HISTORIAS DE VIDA COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE <i>Ocaña Fernández, A., y Pozo Llorente, M. T.</i>	779-783
• LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN ON-LINE <i>Fernández Olaskoaga, L., Correa Gorospe, J. M., Fernández Díaz, E., Gutiérrez Cuenca, L. P., Ibáñez Etxeberria, A., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E., y León Gereño, M.</i>	784-787
• METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DESARROLLO DE UNA CIUDAD EDUCADORA <i>Santiago, K., Basurko F., Lukas, J. F., y Jiménez, O.</i>	788-792-
• MODELO MULTINIVEL DE FACTORES EXPLICATIVOS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS <i>Ruiz de Miguel, C.</i>	793-798
• REDES ASOCIATIVAS EN DISCAPACIDAD. UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DESDE EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES (ARS) <i>Jiménez Simón, J. R.</i>	799-803
• ROLES Y RELACIONES ENTRE MIEMBROS DE UNA COMUNIDAD E INVESTIGADORES UTILIZANDO METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS DEL ALTO ORINOCO <i>Tójar Hurtado, J. C., Mena Rodríguez, E., y Díaz Durán, D.</i>	804-808
• SOFTWARE PARA ÁRBOLES DE SEGMENTACIÓN: WEKA VERSUS ANSWER-TREE. EJEMPLOS DE APLICACIÓN <i>Gil Pascual, J. A. ...</i>	809-813
• USO DE METODOLOGÍAS DOCENTES CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE CALIDAD AL AMPARO DEL EEES EN ASIGNATURAS DE CONTABILIDAD EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS <i>Muñoz San Roque, I., Muñoz Ocera, R., Fullana Belda, C., García Domonte, A., Marquez Vigil, J., y Martínez Felipe, M.</i>	814-817
• VALORACIÓN DE ASPECTOS LIMITADORES Y POTENCIALES EN EL USO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO CUALITATIVO AQUAD PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS MULTIMEDIA (VIDEOGRÁFICOS) <i>Giner Gomis, A., y Lapeña Pérez, C.</i>	818-823
• WEBQUEST COMO ESTRATEGIA DE TRABAJO EN EL AULA <i>López Fuentes, R., y García Aivar, J.</i>	824-828

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN/EBALUAZIOA ETA KALITATEA HEZKUNTZAN

• ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LAS TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS EN PEDAGOGÍA (1976-2006) <i>Fernández Cano, A., Vallejo Ruiz, M., y Torralbo Rodríguez, M.</i>	829-832
• ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA: RESULTADOS DE UNA AUTOVALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO <i>Martínez Segura, M. J., y García Sánchez, F. A.</i>	833-837
• CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN: LA OPINIÓN DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS <i>Serván Núñez, M. J.</i>	838-842
• DESARROLLO DE HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE <i>Gil Flores J., Ibarra Saiz, M., Rodríguez Gómez, G., y Calvo Pérez, C.</i>	843-848
• DISEÑO DE UN SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN PARA CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICOS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO <i>Bezies Cruz, P., y Pérez Maya, C.</i>	849-855
• DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA DETERMINAR LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA. UN ESTUDIO DE CASO <i>Rivas Borrel, S.</i>	856-860
• EL DESARROLLO DE PLANES DE MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU PARTICIPACIÓN, Y SOBRE LOS BENEFICIOS Y DIFICULTADES ENCONTRADAS <i>Santana Bonilla, P. J., Quesada Frigolet, C., y Hernández Rivero, V.</i>	861-867
• EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS SOCIALES A PARTIR DE LA VALORACIÓN DE SUS BENEFICIARIOS: UN MODELO DE ANÁLISIS <i>Cabrera, F., Aneas, A., del Campo, J., y Donoso, T.</i>	868-872

• EVALUACIÓN DEL PROYECTO STOPDROGAS EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS <i>Clares López, J., Boza Carreño, A., Toscazo Rúiz, M., Monescillo Palomo, M., Méndez Garrido, J. M, e Illán Campos, M. J.</i>	873-878
• EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS EGRESOS DE LOS AÑOS 2003 Y 2004 DE LOS CURSOS DE GRADUACIÓN DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CEARÁ (BRASIL) <i>Bandeira Andriola, W.</i>	879-884
• EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA PARA LA IMPLANTACIÓN DEL ECTS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA <i>García Lupión, B.</i>	885-889
• FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO <i>Galán González, A., Muñoz San Roque, I. Martínez Mediano, C., y García Llamas, J. L.</i>	890-896
• LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: DESARROLLO Y VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN <i>González-Vela, M., Verdugo, M. A., González-Gil, F., y Jenaro, C.</i>	897-900
• LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA ACADÉMICA. LA LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS. UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE BACHILLERATO <i>Peredo Merlo, M. A.</i>	901-905
• LA VALORACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA POR EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EXPERIENCIAS PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITO EUROPEO <i>Molero López-Barajas, D.</i>	906-909
• PERFIL VOCACIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ESPAÑOL <i>Galán González, A., Pérez Juste, R., Fernández Díaz, M. J., y González Galán, M. A.</i>	910-915
• PLANES DE MEJORA E INICIATIVAS INNOVADORAS EN CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN PROCESOS DE EVALUACIÓN EXTERNA <i>Santana Bonilla, P. J., Leal Hernández, E., Padrón Frago, J., y Vega Navarro, A.</i>	916-921
• TENDENCIAS EN EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: EL MODELO ARIMA <i>Expósito López, J.</i>	922-928
• UNA APROXIMACIÓN AL BENCHMARKING DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Vieira, M. J., y Pérez, C.</i>	929-933
• VALIDACIÓN DE LA TASA DE ESFUERZO RECOMPENSADO. ¿PUEDEN GENERALIZARSE LAS BUENAS PRÁCTICAS DIRIGIDAS A LA MEJORA DE UN INDICADOR? <i>Fernández, R., Murdoch, J., Moliner, O., y Sales, A.</i>	934-941
• CONVERGENCIA EUROPEA: SEGUIMIENTO EN LA UCLM <i>Bayot Mestre, A., del Rincón Igea, B., y González Geraldo, J. L.</i>	942-946
• DISEÑO, ESTRATEGIAS Y RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIAL PARA LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN (EQUAL-SEMILLA) <i>Álvarez Pérez, P. R., Castro de Paz, J., Gobantes Ollero, J.M., González García, D., y Martín Fernández, A. M.</i>	947-951

DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN/DIAGNOSTIKOA HEZKUNTZAN

• NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS EN UNA FAMILIA: UN ESTUDIO DESDE ENFOQUE SOCIOCULTURAL <i>Salmerón Vilches, P.</i>	952-957
• DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS CON E-PORTAFOLIOS: REGULACIÓN DE APRENDIZAJES BLENDED-LEARNING Y NUEVOS ROLES DEL ALUMNADO <i>Barragán Sanchez, R., Buzón García O., y García Pérez, R.</i>	958-964
• ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS: DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN A TRAVÉS DEL TEST TEMA-3 <i>Núñez del Rio, M. C.</i>	965-970
• EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA: ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE AUTODETERMINACIÓN ARC <i>Peralta, F., Zulueta, A., Sobrino, A., y González-Torres, M. C.</i>	971-976
• IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES PARA EL FOMENTO DE CULTURA EMPRENDEDORA EN EL MEDIO RURAL DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA <i>García-Fuentes de la F., C. D., González Galán, M. A., y Monelos Muñiz, M. E.</i>	977-980
• PARADOJAS INTRÍNSECAS AL USO DE ALTERNATIVAS DIAGNÓSTICAS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EL PORTAFOLIO COMO PRETEXTO <i>Arraiz Pérez, A. Sabirón Sierra, F., y Cortés Pascual, A.</i>	981-985
• RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL STRENGTHENING FAMILY PROGRAM <i>Orte, C., March, M. X., y Ballester, Ll.</i>	986-992

MEDICIÓN EN EDUCACIÓN/NEURKETA HEZKUNTZAN

• ANÁLISIS FACTORIAL DE UNA ENCUESTA DE VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA <i>Tierno García, J. M.</i> ..	993-997
• APLICACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA SUBESCALA DE ESTRESORES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS <i>González Cabanach, R., Arias Rodríguez, A., García Gerpe, M., Mendiri Ruiz de Alda, P., y Piñeiro Aguín, I.</i>	998-1003
• ESTUDIO ACERCA DE LA EFICACIA DE CUATRO MÉTODOS DISTINTOS EN LA DETECCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DEL ÍTEM (DIF) <i>Bandeira Andriola, W.</i>	1004-1009

• OPINIÓN DE LA ESTADÍSTICA, DEDICACIÓN DEL ALUMNADO Y LABOR DEL PROFESORADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE ESTADÍSTICA <i>Rodríguez Sabiote, C., Gutiérrez Pérez, J., y Pozo Llorente, T.</i>	1010-1015
• CUESTIONARIO DE ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (CADEU): CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURA <i>Cabrera Pérez, L., Álvarez Pérez, P. A., Bethencourth Benítez, J. T., y González Afonso, M.</i>	1016-1022
• ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE CLIMA DOCENTE (ECDO-28). RESULTADOS PRELIMINARES <i>Agustín Bayot Mestre, Benito del Rincón y Igea Enrique Lázaro López.</i>	1023-1026

POSTERRAK

• KOMUNIKAZIOAN OINARRITUTAKO PROGRAMA BATEN GAUZAKETAREN ANALISIA <i>Azpillaga Larrea, B.</i>	1029
• LANBIDE EKINTZEN GAITASUNEN ANALISITIK ORIENTAZIO PSIKOPEDAGOGIKO PRACTICUMA: KALITATEA HELBURU <i>Del Frago, R., Irazu, G., López, J., Mujika, A.</i>	1030-1032
• LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y SU APLICACIÓN A UN PERFIL PROFESIONAL EN GALICIA <i>Zamora Rodríguez, E. T., Méndez Lois M. J., y Barreiro Fernández, F.</i>	1033-1035
• LOGOPEDIA ESCOLAR: NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LA C.A.V. Y ÁREAS DE INVESTIGACIÓN <i>Zapirain Martín-Mora, M.</i>	1036-1039
• ANÁLISIS SEMÁNTICO Y DE CONTENIDO DE LA VIOLENCIA EN EL SUPLEMENTO DE EDUCACIÓN DEL PAÍS <i>Fraille Terreno, A., Lucas Benito, M. G., y Prieto Morales, M.T.</i>	1040-1044
• EDUCACIÓN CONZIENTIZADORA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: INTERSECCIONES EN LA ÓPTICA DE PAULO FREIRE Y DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA LIBERACIÓN <i>Quintal de Freitas, M. F.</i>	1045-1048
• LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO MEDIADORA INTERCULTURAL ESCOLAR <i>Aguaded Ramírez, E. M.</i>	1049-1051
• ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LAS INFRAESTRUCTURAS DE LOS CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS DEL AYUNTAMIENTO DE PONTEVEDRA <i>Abeal Pereira, C., Estévez Baquero, V., y García Antelo, B.</i>	1052-1053
• CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN ESTUDIOS DE POSTGRADO. EFICACIA DE LA INTEGRACIÓN DE LAS SESIONES PRÁCTICAS DE DOS ASIGNATURAS <i>Lara, S., y Rivas, S.</i>	1054-1058
• ELABORACIÓN DE LA GUÍA DE RECURSOS EDUCATIVOS DEL AYUNTAMIENTO DE PONTEVEDRA: ANÁLISIS DE NECESIDADES <i>Abeal Pereira, C., Estévez Baquero, V., y García Antelo, B.</i>	1059-1062
• FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO VERSUS CALIDAD <i>Pérez Curiel, M.J.</i>	1063-1065
• INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL <i>López Martín, E., y Castro Morera, M.</i>	1066-1071
• COVCELL, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA NUEVA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS <i>Gallardo, F., y Gamboa, E.</i>	1072-1076
• E-LEMA: USO DE SOFTWARE LIBRE PARA LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO LIBRE ON-LINE <i>Arroyo, A., Gabantxo, M., Gamboa, E., González, E., Irigoras, A., Larrañaga, I., Usabiaga, M., y Zumarán, M.</i>	1077-1081
• ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE LA MUJER EN LAS RAMAS INDUSTRIALES DE GALICIA <i>Mariño Fernández, R.</i>	1082-1083
• CUERPO, SALUD Y ENFERMEDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ESO <i>Sánchez Gómez, M.C., Revuelta Domínguez, F. I., y García Carrasco, J.</i>	1084-1090
• CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO HACIA LA DIVERSIDAD (CACPD) <i>Pérez Jorge, D., Correa Piñero, A. D., y Alegre de la Rosa, O. M.</i>	1091-1096
• DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL PERCIBIDA POR LAS FAMILIAS <i>Gómez Puerta, M.</i>	1097-1099
• EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO: EL CASO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO "EDUCAR EN LA DIVERSIDAD" <i>Pérez Jorge, D., Correa Piñero, A. D., y Alegre de la Rosa, O. M.</i>	1100-1105
• LAS NECESIDADES ESPECIALES EN LA UNIVERSIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DIFERENCIA <i>Ceretta Moreira, L.</i>	1106-1110
• PROPUESTA DE CREACIÓN DE SERVICIOS DE APOYO Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL ON LINE PARA LAS UNIVERSITARIAS DE TITULACIONES CON MAYOR PRESENCIA DE ALUMNADO MASCULINO <i>Ceinos Sanz, M. C., y Mariño Fernández, R.</i>	1111-1112
• CRÉDITOS ECTS PARA UNA EVALUACIÓN CONTINUADA EN APRENDIZAJE POR PROYECTO <i>García Martín, J., Pérez Martínez, J. E., y Muñoz Fernández, I.</i>	1113-1115
• LOS EFECTOS SECUNDARIOS DE LA INNOVACIÓN <i>Herrera García M. E., y Martín Izard, J. F.</i>	1116-1118
• ACEPTACIÓN Y UTILIDAD DE LA ORIENTACIÓN PROPORCIONADA A ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA SALUD PRÓXIMOS A EGRESAR DE LA UNIVERSIDAD <i>Leyva García, A., y Muñoz Moreno, J.</i>	1119-1120

	<u>Orr./Pág</u>
• EL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL: CARACTERÍSTICAS Y SENTIDO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES <i>Sanjuán Roca, M. M.</i>	1121-1122
• ACOMPAÑAMIENTO QUE CONLLEVA LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES AUTOBIOGRÁFICAS QUE GENERAN TRANSFORMACIONES EXISTENCIALES <i>López Górriz, I.</i>	1123-1126
• COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA EN LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL <i>Muñoz de Morales Ibáñez, M.</i>	1127-1129
• EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ADAPTACIÓN AL EEES: ANÁLISIS COMPARATIVO <i>Gabari, I., Apalategi, M. J., y Jimeno, M. M.</i> ..	1130-1135
• MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE EN ESO: DISEÑO DE UN ESTUDIO MULTIMÉTODO <i>Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, E., Nieto Martín, S., Sánchez García, M. C., Martín Izard, J. F., Olmos Miguelañez, S., Sánchez García A. B., González López, I.</i>	1136-1139
• PROMOVER LA AUTONOMÍA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS <i>Pedro Rosário, Fuensanta Hernandez Pina, Pilar Martínez Clares, Jose David Cuesta Saez de Tejada, Encarna Ruiz Lara</i>	1140-1141

TAILERRAK

• EL ENTORNO VIRTUAL PARA LA GESTIÓN Y LA DOCENCIA DEL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN <i>Eva María Olmedo Moreno y Gracia González Gijón</i>	1145-1149
• RECURSOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO CIENTÍFICO: APLICACIONES INFORMÁTICAS <i>Luis Carro Sancristóbal</i>	1150-1161





**SYMPOSIUMAK
SIMPOSIUM**

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Flor Cabrera (coord.)
Universidad de Barcelona

Rafael Bisquerra
Universidad de Barcelona

Concha Maiztegui
Universidad de Deusto

Encarna Soriano
Universidad de Almería

La Educación para la Ciudadanía debe impregnar el quehacer y los espacios educativos más allá de los límites de una asignatura. El centro educativo en su globalidad y cada profesor y profesora en particular son fuentes inagotables para la creación de espacios y oportunidades para desarrollar una ciudadanía intercultural, crítica, activa y responsable. Se educa en ciudadanía desde un centro abierto y democrático, desde una clase cooperativa, desde un grupo de profesorado que actúa de manera cohesionada, desde un sistema de relaciones abierto al diálogo y a la transparencia, desde procesos de decisiones que facilita la participación y el reconocimiento de las distintas voces y miradas de la realidad..

Este es el posicionamiento general de las contribuciones que se presenta en esta Symposia. El que exista una asignatura relativa a la Educación para la ciudadanía es importante, puesto que supone contar con un espacio específico para su aprendizaje, pero a todas luces es insuficiente si no trasciende los límites del aula. Además, el contenido de esta materia, su enfoque metodológico, el uso del espacio escolar y la formación del profesorado responsable constituyen temas de preocupación. En este sentido las aportaciones de los diferentes grupos de investigación confluyen en apuntar algunos elementos para la reflexión y debate en esta Symposia.

El grupo de investigación sobre Educación emocional de la Universidad de Barcelona, nos apunta la necesidad de trabajar las competencias emocionales dentro de un programa de educación para la ciudadanía. Las emociones juegan un papel importante en la vida, en la convivencia,

en la prevención de la violencia y en la ciudadanía efectiva. Puede pensarse en una convergencia entre educación emocional y educación para la ciudadanía, en el sentido de que las competencias emocionales son un aspecto importante de la *ciudadanía efectiva*.

El grupo de investigación en Educación intercultural de la Universidad de Barcelona (GREDI) nos ofrece una noción de ciudadanía intercultural, crítica, activa y responsable puesto que se hace necesario preguntarse ¿qué educación para qué ciudadanía? como paso previo. También nos presenta un Modelo de Educación para la ciudadanía que identifica las dimensiones que deberían ser objeto de atención en un programa de formación ciudadana: (a) el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad cívica; (b) el aprendizaje de competencias ciudadana para la práctica de los derechos y deberes, vivir en democracia, utilizar el juicio crítico y establecer una comunicación intercultural efectiva; y (c) el desarrollo de habilidades para el ejercicio activo de la ciudadanía para una participación ciudadana efectiva. En este grupo se han elaborados un conjunto de programas y materiales para la educación de la ciudadanía en Educación Secundaria como resultado de las distintas investigaciones realizadas.

El grupo de investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Almería nos presenta una investigación que pretende analizar las competencias de los y las jóvenes de familia inmigrante de Educación Secundaria, la percepción que tienen los propios jóvenes y el profesorado sobre ellas. A partir de los resultados que se obtengan

pretenden elaborar distintos programas de actuación para una educación ciudadana intercultural, activa y crítica.

Desde la Universidad de Deusto se propone “educación en la ciudadanía” como noción más amplia que la “educación para la ciudadanía” en la medida que engloba tanto la formación como la educación desde el propio proceso, esto es, acentuar el ejercicio ciudadano como un proceso educativo en sí mismo. Además de la educación formal, se señala el ámbito de la educación no formal y la educación de adultos como escenarios deseables para la educación ciudadana. Se enfatiza el sistema de relaciones efectivas entre las personas, la participación conjunta de personas de diferentes entornos (culturales, generacionales, etc.), la construcción de un proyecto común como espacios que facilitan el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas.

Conclusiones que pueden extraerse de las distintas aportaciones realizadas son las siguientes:

- a) Democracia y ciudadanía son dos términos estrechamente imbricados e interdependientes. De la misma forma que los procesos democratizadores favorecen la participación de los ciudadanos y el reconocimiento de sus necesidades e intereses, la democracia se fortalece cuando las personas se sienten y ejercen como ciudadanos y ciudadanas.
- b) Se utiliza el término de ciudadanía en un sentido amplio y complejo. Es así que se prefiere adjetivar como intercultural, activa, afectiva, responsable y crítica a fin de acentuar aquellos valores y prácticas ciudadanas que subyacen bajo el significado del término: diálogo intercultural, respeto mutuo, responsabilidad, equidad, justicia social son valores asociados a la práctica ciudadana.
- c) Se acentúa la dimensión de la ciudadanía como proceso que se construye desde su práctica, desde el encuentro, el trabajo conjunto y el ejercicio de la ciudadanía.

- d) El centro educativo se constituye en un espacio privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía cuando promueve la implicación del alumnado en tareas y actividades que requieren su participación y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones.
- d) Disponer de un Modelo comprensivo sobre los elementos y aspectos que deberían comportar la Educación para la ciudadanía proporciona un marco de actuación que daría sentido y coherencia al conjunto de objetivos, contenidos y actividades que desde distintas instancias se reclaman para un programa de formación ciudadana; se trataría de ofrecer algo más comprensivo que un “listado” o “catálogos” de tópicos a tratar.
- d) Se reclama una forma de educación de la ciudadanía que vaya más allá de los aspectos cognitivos. La educación debe ser más práctica que teórica, más significativa que memorística, más responsable y comprometida con la transformación social que trasmisora de información.
- e) El reto que supone la formación ciudadana ineludiblemente lleva a contemplar nuevos espacios educativos. La necesidad de participar de forma activa en la colectividad para generar el sentimiento de identidad y pertenencia que implica ser y sentirse ciudadano, requiere más que nunca el diálogo y la participación entre la educación formal y los ámbitos educativos informales como son el barrio, la escuela, la empresa, el ocio, etc. Más que nunca la educación ciudadana exige una red de actores y protagonistas plural y compleja que desborda los muros de la escuela

Desde estas reflexiones sin duda la educación para la ciudadanía supone uno de los retos más importante que la educación afronta en la actualidad

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra

La educación para la ciudadanía es una propuesta de los gobiernos de diversos países que tiene el propósito de educar para una ciudadanía activa y responsable que haga posible la convivencia en democracia.

Las reacciones a esta propuesta no se han hecho esperar. Las opiniones varían desde los que piensan que puede ser un adoctrinamiento político, una especie de asignatura “maría” (como lo eran la religión, la política y la gimnasia), “una cosa más”; otros que piensan que no debería ser una asignatura evaluable, sino estar presente en la educación como un tema transversal; hasta los que lo ven como una oportunidad.

Consideramos que la educación para la ciudadanía se puede concebir como un reto y una oportunidad. Este trabajo pretende aportar elementos de reflexión para avanzar hacia una puesta en práctica que tenga las mayores probabilidades de lograr los objetivos de una convivencia pacífica, en democracia, que haga posible el bienestar personal y social.

Los resultados de las investigaciones han puesto en evidencia que con los conocimientos no es suficiente para hacer posible una ciudadanía activa, efectiva y responsable. Se requiere el desarrollo de competencias que se apliquen en las situaciones de la vida diaria. Esto requiere una serie de requisitos como la metodología didáctica, la coordinación entre los agentes implicados, una cultura escolar participativa, la implicación de la sociedad, etc.

Consideramos que el éxito o fracaso de la educación para la ciudadanía va a depender de los elementos que inciden en su puesta en práctica. Entre ellos están los contenidos, el enfoque, la metodología, el profesorado implicado, la dinamización de recursos, la coordinación entre agentes y materias, la formación del profesorado, etc.

Nuestro razonamiento tiene como punto de partida que la educación para la ciudadanía debe orientarse hacia la

convivencia en democracia. Puede que esto requiera unos conocimientos sobre historia de la democracia y su funcionamiento, la constitución como carta magna de los derechos y deberes de los ciudadanos, unos principios éticos que la hacen posible, etc. Pero con los conocimientos no es suficiente. Se requiere el desarrollo de unas competencias que se pongan en práctica para la convivencia en democracia. En este sentido, es lógico que la educación para la ciudadanía recoja las aportaciones de las investigaciones sobre educación para la convivencia. Las cuales han puesto de manifiesto que las competencias que contribuyen a hacerla posible son las habilidades sociales, el respeto y la tolerancia, la prevención y resolución positiva de conflictos, las competencias emocionales, etc.

Uno de los graves obstáculos a la convivencia es la violencia. A tal efecto se ha desarrollado una línea de investigación centrada en el diseño, aplicación y evaluación de programas para la prevención de la violencia. Los contenidos y competencias que se desarrollan en estos programas tienden a coincidir con los de educación para la prevención de la violencia. De tal forma que, en cierta medida, se puede afirmar que la educación para la convivencia y la prevención de la violencia constituye un mismo marco de referencia y son un referente de la educación para la ciudadanía.

Uno de los factores esenciales en la activación de la violencia es la ira. Con la palabra ira nos referimos a una emoción básica que incluye una serie de matices como rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, etc. Una estrategia efectiva para la prevención de la violencia es la regulación de la ira, que se enmarca en una competencia más amplia que es la regulación emocional. Esto contribuye a reforzar la importancia del desarrollo de competencias emocionales para la ciudadanía.

El desarrollo de competencias para la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas (ira, odio,

miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión, etc.) es importante para la ciudadanía efectiva. Pero debe completarse con el desarrollo de las emociones positivas que contribuyen a la convivencia y resolución positiva de conflictos. La experimentación de emociones positivas es la esencia del bienestar hacia el que debe orientarse la ciudadanía. Las aportaciones de la psicología positiva ofrecen un nuevo marco de referencia para la intervención.

Hay una tendencia general en incluir en los programas actuales orientados al desarrollo personal y profesional, tales como educación para la convivencia, prevención de la violencia, competencias básicas para la vida, etc., el desarrollo de competencias emocionales. Por lo tanto, las aportaciones de la educación emocional son elementos esenciales en el desarrollo de la ciudadanía para el bienestar.

Las competencias emocionales se pueden estructurar de la forma siguiente (Bisquerra, 2000, 2003):

1. CONCIENCIA EMOCIONAL

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Incluye: *Toma de conciencia de las propias emociones, Dar nombre a las emociones, Comprensión de las emociones de los demás.*

2. REGULACIÓN EMOCIONAL

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Incluye: *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; Expresión emocional; Regulación emocional; Habilidades de afrontamiento; Competencia para autogenerar emociones positivas.*

3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Incluye: *Autoestima; Automotivación; Actitud positiva; Responsabilidad; Auto-eficacia emocional; Resiliencia.*

4. COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. Incluye: *Dominar las habilidades sociales básicas; Respeto por los demás; Practicar la comunicación receptiva; Practicar la comunicación expresiva; Compartir emociones; Comportamiento pro-social y cooperación;*

Asertividad; Prevención y solución de conflictos; Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

5. COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales así, como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Incluye: *Fijar objetivos adaptativos; Toma de decisiones; Buscar ayuda y recursos; Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; Bienestar subjetivo; Fluir en la vida y en la profesión.*

Las emociones juegan un papel importante en la vida, en la convivencia, en la prevención de la violencia y en la ciudadanía efectiva. Esta argumentación se propone justificar la convergencia entre educación emocional y educación para la ciudadanía, en el sentido de que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva. La mayoría de programas sobre convivencia y prevención de la violencia incluyen la dimensión emocional como un aspecto importante. Como consecuencia, la educación para la ciudadanía debe incluir la educación emocional como uno de sus elementos integrantes, junto con la historia de la democracia y la ética.

Para poner en práctica una educación para la ciudadanía que cumpla con los requisitos que posibiliten su efectividad se requiere una formación del profesorado en profundidad. La selección del profesorado que va a impartir la materia es otro factor a considerar. De esto va a depender el éxito de la puesta en práctica.

El propósito de este trabajo es aportar elementos de reflexión para favorecer una buena puesta en práctica de la educación para la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía* (pp. 163-181). Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria - Marcombo.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Chicago, IL: autor.
- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconéctate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., y Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Iglesias Cortizas, M. J., Couce Iglesias, A., Bisquerra, R., y Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2005). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. En la web: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [Consultado el 12 de agosto de 2006]
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Martínez Muñoz, M. (1996). El clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Martínez Muñoz, M. (2001). Programa de orientación del clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprende a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI)
Universitat de Barcelona

1. UNA NOCIÓN DE CIUDADANÍA COMO PUNTO DE PARTIDA

El grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona viene trabajando desde el año 2000 en un modelo de educación para la ciudadanía que sirviera de marco referencial para sus trabajos de investigación y creación programas y materiales educativos. Los acontecimientos actuales exige más que nunca unas cualidades, virtudes y actitudes a la ciudada-

nía que hagan posible el proceso colectivo de construir una sociedad donde la diversidad cultural se viva como encuentro creativo y enriquecedor, donde se luche contra la exclusión social que fragmenta nuestro sistema de relaciones y donde se fomente la participación y responsabilidad social como cimientos de un desarrollo humano solidario y sostenible.

Es así que entendemos que el ciudadano y ciudadana de hoy tienen que ser personas:

- **activas** que ponen en juego la participación ciudadana como valor cívico, desarrollando un comportamiento participativo, libre, de implicación y compromiso con la comunidad desde los principios y ejercicio de la Democracia.
- **responsables** que hacen de la responsabilidad social un valor cívico superando la posición de ciudadano como receptor de unos derechos para transformarse en actor de esos derechos en la medida que participa en su promoción y defensa y asumes los deberes que ellos implican con una actitud y un modo de hacer responsable
- **abiertas a la interculturalidad** desde donde la diversidad y el diálogo se viven como valores cívicos, construyendo su identidad y sentimiento de pertenencia a una comunidad a partir de aprender a convivir, a dialogar y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que, en algunos casos, pueden representar culturas muy diferentes a la suya.
- **críticas y solidarias** situándose en espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad y solidaridad, contribuyendo a la lucha contra la exclusión facilitando el acceso a los bienes y servicios y a la participación social de los sectores sociales tradicionalmente más marginados: minorías culturales, personas con dificultades físicas o psíquicas, o con dificultades socio-económicas, o laborales, etc.
- **comprometidas con la equidad de género** en el espacio público espacio público y privado en términos de igualdad, combatiendo y superando tradicionales prejuicios y estereotipos.
- **respetuosas y defensoras del medio ambiente** y la promoción de un desarrollo sostenible como valores cívicos que garantice la protección del medio ambiente como un bien público muy apreciable; personas conscientes del despilfarro y los abusos sobre el medio ambiente que amenazan la calidad de vida del presente y fundamentalmente del futuro.

Atendiendo a estas cualidades que deberían caracterizar al ciudadano y ciudadana de hoy, nuestro grupo de investigación, como ha descrito en otras ocasiones (Bartolomé et al. (2002), Cabrera (2002), Bartolomé y Cabrera (2003) (Marín, 2005) se sitúa en la línea de trabajar por una ciudadanía intercultural, activa, responsable y crítica. Esto es,

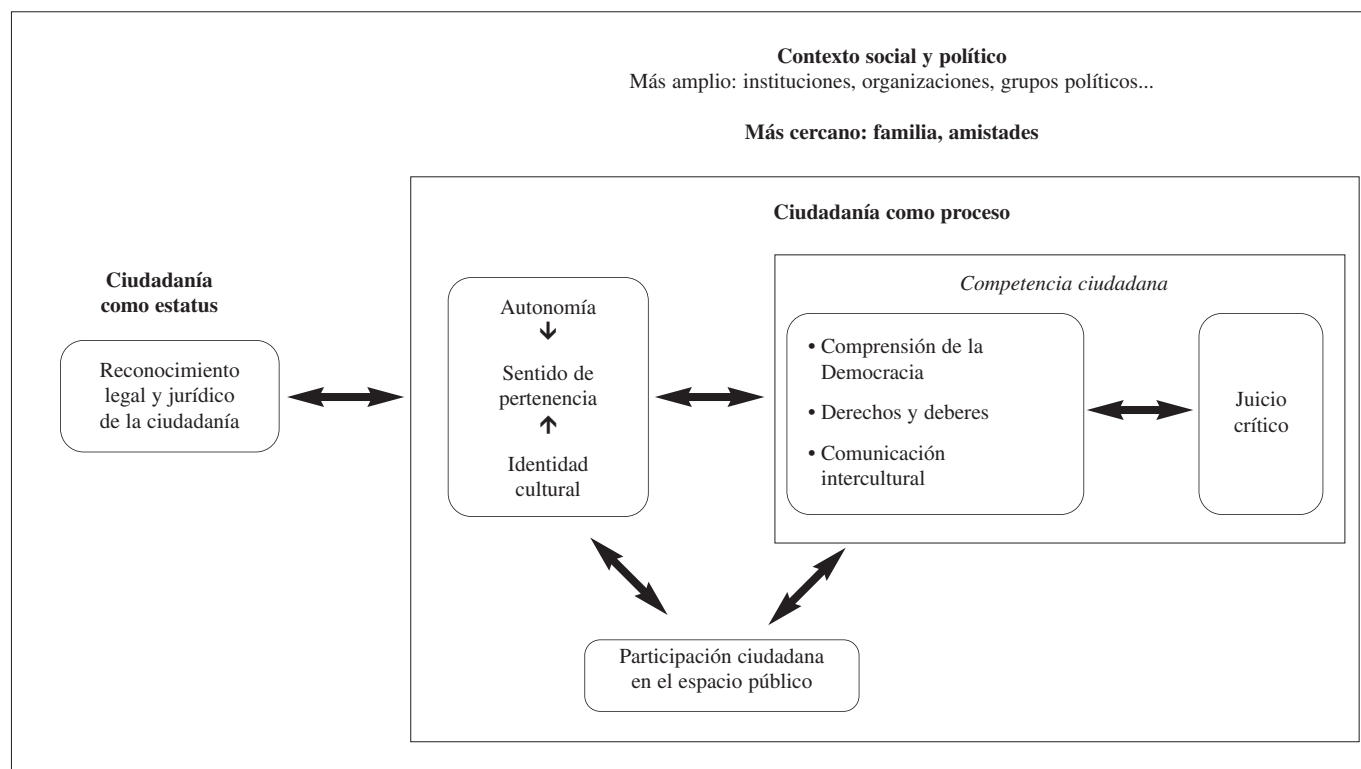
- Favorecer la construcción de **ciudadanía intercultural y crítica desde el principio del respeto y reconocimiento mutuo** como base de la convivencia en la sociedad multicultural que vivimos en la línea de Bank (1997). Hoy se avanza hacia un reconocimiento de la diversidad como un valor. *En esta línea de pensamiento señalemos las ideas de Parekh (1995) –en Bauböck 1999- cuando refiere la diversidad como un bien público no solo porque nos permite elegir sino porque el acceso a otras culturas nos permite apreciar la singularidad, las fuerzas y limitaciones de la nuestra. O como el mismo Bauböck escribe, la asimilación no sólo priva a las minorías de su propia cultura sino a la mayoría de experiencias de intercambio cultural que ampliarían sus horizontes intelectuales y refinarían sus gustos. Los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exige un sentido crítico de nuestra propia cultura –*
- Desarrollar una **ciudadanía activa y responsable** situándonos en la línea de autores como Osler (1998, 2000), Spencer y Klug (1998), Bárcenas (1997) y los

posicionamientos de la Comunidad Europea (Conejo de Europa, 1988, 1999) entre otros, en considerar el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía como dimensiones esenciales de la condición de ciudadano y ciudadana. Es necesario desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, de aprender un conjunto de habilidades para participar en ella y una actitud de compromiso por mejorarla.

2. UN MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: LAS DIMENSIONES DE CIUDADANÍA

Tratamos de avanzar más allá de la noción ciudadanía como estatus legal que reconoce a la persona un conjunto de derechos y deberes. Pretendemos favorecer el desarrollo de ciudadanía como cultura y conciencia ciudadana. El logro de una convivencia pacífica y creativa entre los pueblos, reclama no sólo “ser ciudadano” sino también y, de modo especial, “sentirse ciudadano”. Esta conciencia ciudadana “no nace” sino que “se hace”, es un proceso de construcción social que se va dando en la medida que las personas interactúan y viven con otras personas, desarrollan valores y normas de comportamientos colectivos.

En el gráfico siguiente exponemos un modelo de Educación para la ciudadanía que ha servido para orientar nuestros trabajos de investigación, una Guía de Educación para la ciudadanía para el profesorado de secundaria (Bartolomé y Cabrera et al. (2007) y la elaboración de programas y materiales que se describen más abajo.



Modelo de formación para el desarrollo de la ciudadanía (Bartolomé et al. 2002).

Esta visión amplia y comprensiva de la educación para una ciudadanía intercultural, activa, responsable y crítica, **coloca el acento en su ejercicio práctico real** que requiere procesos formativos en tres dimensiones ciudadanas básicas:

- 1.- Desarrollar el **sentimiento de pertenencia** a una comunidad determinada, comenzando por la más próxima.. La persona va construyendo su “identidad cívica” al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía. También la **autonomía personal** ha de articularse con el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Nos adscribimos libremente a una comunidad y no nacemos encadenados irremisiblemente a un destino común.
- 2.- Formar en **competencias ciudadanas** al menos en tres componentes esenciales:
 - a) Conocimiento de los *derechos y correspondientes deberes* y el funcionamiento práctico de la democracia.
 - b) Desarrollo del **juicio crítico y de la capacidad de deliberación, argumentar** y al tiempo **dejarse persuadir**. Esa práctica deliberativa supone la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía (justicia, participación, equidad, diálogo, tolerancia) que sirven de criterio para la formación de juicios ante problemas sociales y políticos
 - c) Adquisición de una **competencia comunicativa intercultural** desde la que superar ciertas tendencias etnocéntricas, ser consciente de cómo la cultura influye en la manera de comunicarnos, tener la capacidad de modificar nuestro comportamiento según la persona con quien dialogamos.
- 3.- Desarrollo de habilidades para una **participación efectiva**, así como facilitar y abrir cauces reales para su ejercicio. Ello supone la búsqueda y/o creación de *espacios de encuentro*, donde ciudadanos

y ciudadanas deliberen juntos sobre los problemas públicos. En el ámbito escolar el favorecer una cultura democrática en la organización del centro puede ser una buena contribución a la formación ciudadana de sus miembros.

4. LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Desde el año 2000 el grupo ha venido realizando distintas investigaciones que han ido profundizando y ampliando los siguientes aspectos

- La identificación de necesidades formativas en materia de Educación para ciudadanía en el alumnado y en el profesorado a partir de estudios y análisis diagnósticos de la realidad en la Educación Primaria y Secundaria. Se han realizado estudios extensivos tipo encuesta, para los que se ha elaborado y validado un cuestionario de ciudadanía (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez-Lajo (2005), y estudios intensivo mediante entrevistas y grupos de discusión,
- La validación de un modelo de Educación para la Ciudadanía que ha servido de base para la elaboración de un programa de formación en ciudadanía para la Educación Secundaria.
- La aplicación y validación mediante investigación evaluativa participativa de los programas y materiales elaborados.

5. MATERIALES ELABORADOS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

Los resultados de las investigaciones nos han permitido elaborar y validar un conjunto de materiales para trabajar el aprendizaje de una ciudadanía activa, crítica e intercultural. Se ha elaborado un guía, “*Ciudadanía intercultural y responsable en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación en Secundaria*”, complementada con materiales que ponen en juego las dimensiones claves del modelo educativo de ciudadanía expuesto.¹. Una descripción breve de estos materiales se expone a continuación:

• ¿Quién puede vivir aquí?

Objetivos: Descubrir desde qué valores el alumnado está construyendo el sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada; fomentar el respeto y la valoración de todas las personas independientemente de su origen cultural y social, el género, o las características personales y Desarrollar la reflexión crítica del alumnado en torno a las desigualdades generadas por la vigencia de leyes restrictivas alrededor de la ciudadanía

Contenido: A través de un juego de rol el alumnado deberá imaginarse que vive en un pueblo donde hay que admitir a un grupo de 30 personas que han solicitado la residencia, se pretende que reflexione alrededor de los criterios más válidos para hacer posible el “vivir juntos” y haga sugerencias alternativas para la inclusión de la diversidad en una comunidad más amplia.

¹ Estos materiales están ya publicados o en vías de publicación.

• Montemos nuestro pueblo

Objetivos: Facilitar la adquisición de competencias ciudadanas para el desarrollo de una convivencia positiva en contextos multiculturales y de valores clave para una ciudadanía inclusiva.

Contenidos: Se trata de un juego de mesa que pretende que el alumnado resuelva, a través de simulaciones, diferentes situaciones que se plantean y que suponen el ejercicio de una ciudadanía crítica e inclusiva.

• Aprendamos a decidir: formación del juicio crítico

Objetivos: Comprender y practicar las reglas que rigen un comportamiento democrático y cívico, analizando una situación en la que entran en conflicto intereses y valores diversos y argumentar las propias posiciones explicando las razones de su postura y sabiendo documentarlas con datos, desde el diálogo con posiciones contrarias a las propias..

Contenidos: Se trata de dilemas representados que ponen en juego estereotipos de género, culturales; valores éticos de respeto, tolerancia, solidaridad y valores cívicos.

• Programa de Comunicación Intercultural

Objetivos: Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado.

Contenidos: trabaja competencias interculturales cognitivas, la sensibilidad intercultural como competencia afectiva y ser un buen comunicador intercultural como competencia comportamental.

• Del centro a la comunidad: material para el desarrollo de una ciudadanía activa

Objetivos: Desarrollo en los jóvenes de conocimientos, habilidades, actitudes necesarias para tener un papel activo en su comunidad, a través de valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo, conocer su comunidad, su funcionamiento, instituciones, lo que piensa su gente, desarrollar habilidades sociales, de análisis y de acción para participar activamente en la vida de la comunidad, desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad como un bien.

Contenidos: El material se estructura en 5 módulos donde el alumnado combina el trabajo del aula con acciones que ha de realizar en la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks J. A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P. y Sabariego, M (2006). *Muntem el nostre poble". Joc per al desenvolupament d'una ciutadania intercultural en adolescents*. Barcelona: Caritas.
- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En AAVV. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Cap. 2, pp. 93-122. Madrid: MEC
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Coords.). (En prensa). *La construcción de una ciudadanía intercultural en los jóvenes. Guía para el profesorado de Educación Secundaria..* Madrid. Narcea
- Bartolomé, M. y Cabrera, R. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, nº extraordinario. pp. 33-56.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sandín, M.P. y Sabariego, M (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de educación.
- Bartolomé, M.(Coord.) et al. (2002.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Baübok R. (1999). Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos, en S. García y S. Lukes (comps.) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI. (pp. 159-193)
- Cabrera, F. (2002). Qué Educación para qué ciudadanía. En Soriano, E. (coord.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. (pp.83-126). La Muralla: Madrid.
- Cabrera, F.; Espín, J. V.; Marín, M. A. y Rodríguez, M. (2005). La Juventud ante la ciudadanía. En *Revista de Investigación Educativa*. Volumen: 23 Nº.1 Pp. 133- 172
- Consejo de Europa (1999). Committee of Ministers of Education. *Declaration and Programme on Education*

- for Democratic Citizenship, Based on de Right and Responsibilities of Citizen.* C.M.(99)76. Strasbourg: Council of Europa.
- Del Campo, J.; Vilà, R.; Martí, J. y Vinuesa, M.R. (2006). La mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia penal juvenil: un enfoque educativo. *RIE*. 24 N° 1
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- Marín, M.A. (2005). Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors. *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 3, 75-93.
- Osler, A. (ed.) (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham Books
- Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de ESO*. Barcelona: Laertes.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. New York: Trebtham Books.
- Vilà, R. (en premsa). *La comunicació intercultural. Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. Narcea. Madrid.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL ALMERIENSE

Encarna Soriano
Universidad de Almería

La Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía concede al Grupo de Investigación HUM-665 “Investigación y Evaluación en Educación Intercultural” un proyecto de investigación (se lleva a cabo en los cursos 2004/05) en el que se realiza un diagnóstico de las actitudes ciudadanas en el alumnado y profesorado de segundo ciclo de ESO y acorde con los resultados se elaboran programas de intervención.

La estructura de las sociedades modernas está siendo modificada por la llegada de flujos migratorios. En la provincia de Almería, favorecido por la agricultura intensiva, tanto en la zona del poniente como en la de levante, se están asentando miles de personas que llegan de fuera de nuestras fronteras. Esta situación conlleva, a que en la escuela se haga notar la presencia de alumnado de diferentes procedencias y culturas.

Hoy en día, en el mundo educativo el tema de la educación intercultural ha despertado un gran interés. La educación, en sentido amplio, es una acción social que va dirigida a formar ciudadanos que sean capaces de incorporarse a la vida activa, de participar y adquirir compromisos, y también, es una acción ética y política que incide en la sociedad futura.

La escuela (junto a la familia y otras instituciones) es el lugar que debe asumir el compromiso de educar para afrontar con éxito el presente y el futuro de la convivencia. Así pues, debe enseñar a que los diferentes grupos sociales puedan convivir. Aunque “no se trata sólo de que convivan, durante una etapa de la vida, individuos de distinto carácter, de distinto nivel intelectual, etnias y religiones distintas. Habrá que conseguir que en la escuela se establezcan los fundamentos para que esa convivencia persista en la edad adulta” (Martín Patino, 2000:82)

En la actualidad, las sociedades democráticas exigen una reflexión en sus distintos ámbitos: político, filosófico, educativo..., en cuanto a la noción de ciudadanía, que tanto interés está despertando en el siglo XXI. En estos momentos hay un gran debate sobre: ¿qué ciudadanos queremos? ¿qué sociedad pretendemos configurar en un futuro?...

Entendemos que en este largo y difícil camino que tiene la educación para formar ciudadanos en una sociedad plural se “debería ayudar a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas para interactuar positivamente con gente de diversos grupos étnicos, raciales y culturales, y desarrollar sobre todo un compromiso para actuar y hacer sus comunidades, las naciones y el mundo más cívicas y equitativas” (Banks, 1997:1).

Desde la perspectiva educativa, hay que poner el énfasis en trabajar la ciudadanía a través de actividades que involucren al alumno en tareas que requieran su participación, a fin de mejorar su medio desde la responsabilidad y el compromiso.

El desarrollo de nuestro Proyecto de Ciudadanía ha sido organizado y estructurado en torno a una investigación, a la elaboración y aplicación de programas educativos.

La investigación realizada se centra en conocer y comprender cómo se entiende y se ejerce desde los implicados en el centro educativo la formación para la ciudadanía crítica, responsable, activa e intercultural, sin olvidar el componente emocional que ella conlleva.

Los objetivos que hemos conseguido con esta investigación han sido fundamentalmente cinco:

1. Diagnosticar la competencia ciudadana (crítica, comunicativa, emocional y de resolución de conflictos) de los chicos y chicas españoles e hijos/as de

familias inmigrantes de segundo ciclo de Educación Secundaria que conviven en la provincia de Almería.

2. Conocer cómo el alumnado entiende y pone en práctica sus competencias ciudadanas.
3. Favorecer la reflexión personal del alumnado de Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en cuanto a la identificación y el conocimiento de las emociones y sentimientos propios y de los “otros”.
4. Analizar la percepción que el profesorado tienen del desarrollo de las competencias ciudadanas en los centros educativos y determinar los contenidos y estrategias que ponen en práctica para llevarlas a cabo.
5. De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación orientar la elaboración de programas (que aparecen en la segunda parte de esta memoria) con el fin de ayudar al profesorado en la introducción y desarrollo de la educación para la ciudadanía intercultural, activa y crítica.

Los programas que se han elaborado son los siguientes:

- 1. Educación para la ciudadanía y la participación en contextos multiculturales.** Los actuales centros educativos han de desarrollar una labor centrada y fundamentada en la educación para la ciudadanía, y para este fin, los profesores deben de someterse a un proceso de reflexión sobre su propia función social, educadora y su responsabilidad. Algunos autores señalan que los docentes no disponen de las herramientas útiles para educar en la ciudadanía y por lo tanto, se convierten en simples transmisores de contenidos y conocimientos teóricos. El programa pretende ofrecer a los profesores recursos didácticos para el desarrollo de la ciudadanía y la transmisión de valores en los alumnos. Dicho programa, ha sido estructurado en cuatro sesiones que se desenvuelven mediante el trabajo grupal.
- 2. Educación para la ciudadanía.** Este programa pretende desarrollar habilidades, comportamientos y estrategias para resolver conflictos interculturales, profundizar sobre las causas de estos conflictos, sensibilizar al alumno sobre la existencia en el mundo de las diferencias sociales, aumentar actitudes democráticas y solidarias, y la implicación de los docentes y discente en el diseño, desarrollo de valores éticos que acentúen la convivencia positiva en los centros educativos. Por último, decir que se organiza sobre la base de siete sesiones basadas en una metodología grupal y activa.
- 3. Análisis crítico de la Constitución Europea desde la Formación de la ciudadanía activa.** Actualmente estamos asistiendo a uno de los nacimientos más importantes que puedan existir en la Democracia Española, este evento, hace referencia al nacimiento de la Constitución Europea mediante referéndum

el 20 de febrero de 2005. Este programa educativo pretende aprovechar esta coyuntura política para generar en el aula un debate en torno a la ciudadanía en el contexto europeo y mundial. Para esta finalidad, se persigue crear en el alumno un aumento de concienciación en torno a las prácticas y condiciones de una ciudadanía en los nuevos contextos multiculturales y globalizados. El programa se centra principalmente en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historias y ha sido organizado en seis bloques de actividades.

- 4. La ciudadanía activa, crítica e intercultural mediante la participación en asociaciones, ONG'S y otras manifestaciones conductuales grupales e individuales.** El presente programa educativo pretende alcanzar en el alumno de secundaria el desarrollo de la ciudadanía activa, crítica y responsable mediante su involucración en los diversos problemas que presenta su entorno social más cercano. Para esta finalidad, nos posicionamos a favor de la tesis de que una de las mejores formas, es la participación en diversas asociaciones, ONG'S y otras entidades. También se pretende que sea el propio alumno, el que focalice los problemas y ofrezca soluciones a tales obstáculos mediante la creación de asociaciones u otras medidas de carácter similar. El programa se constituye de seis sesiones y se trabaja desde una metodología de trabajo en grupo que conecta a la escuela con diversos elementos humanos de su entorno más cercano
- 5. Diferencias de género en la transmisión de valores sociales.** El programa pretende eliminar conductas negativas que se fundamentan en sistemas de creencias y convicciones transmitidas en la sociedad mediante roles estandarizados. Ejemplo de este tipo de roles, son los estereotipos relacionados con la mujer y el hombre que se transmiten de generación en generación. El programa pretende la erradicación de tales roles y estereotipos de género mediante el trabajo desde la perspectiva de la coeducación. Se ha estructurado en cuatro sesiones que son enfocadas desde una metodología grupal y dinámica.

El proyecto educativo se perfecciona con un juego multimedia formato CD-ROM destinado al alumnado de 2º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El juego es considerado un instrumento útil y valioso en el proceso de socialización del alumno debido a que transmite cultura y fomenta el arraigo de valores en los alumnos.

Diseña tu Ciudad. El juego pretende fomentar la ciudadanía intercultural, activa, crítica y responsable, establecer lazos de compromiso con los problemas latentes de su ciudad, aumentar la ciudadanía intercultural mediante el conocimiento de las diversas culturas de la ciudad, desarrollar la toma de decisiones, aprender a aprender e incentivar el pensamiento crítico y reflexivo, en definitiva, el alumno tendrá que elaborar su prototipo de ciudad intercultural y se convierte en el máximo protagonista.

Se compone de seis etapas: 1. Conocer tu ciudad, 2. Elige tu alcalde, 3. Elabora tus leyes, 4. Derechos y deberes de los ciudadanos, 5. Convivencia intercultural y 6. Diversidad religiosa. El juego se puede desarrollar de forma individual o en grupo.

El alumno para empezar a jugar, deberá de disponer de un dossier para escribir todas las respuestas que se le van haciendo en cada una de las etapas. Así pues, el alumno empezará por la etapa 1ª hasta la 6ª e ira anotando en su dossier las respuestas a las cuestiones que se le plantea. Cada etapa se basa fundamentalmente en la toma de decisiones sobre una serie de cuestiones y dilemas relacionados con la organización, funcionamiento y convivencia de una ciudad. Las conclusiones obtenidas en cada etapa serán recogidas en un dossier.

Una vez finalizado el juego, el alumno expondrá sus conclusiones al resto de compañeros. La exposición de resultados se puede realizar mediante bosquejos u otras formas de presentación de conclusiones que el profesor vea oportunas. Así pues, desarrollamos el lenguaje oral, escrito y la organización de ideas.

BIBLIOGRAFÍA

Banks, j. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New york: teachers columbia university.

Bárcena, f. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: paidós.

Bolívar, a. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Sevilla: consejería de educación y ciencia

Cabrera, f. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En bartolomé, m. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: narcea.

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (Coord.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla

Cortina, a. Y conill, J. (Eds.) (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons El Magnànim

Giroux, h. A. (1998). *La Escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna por Henry A. Giroux*. México, D. F: Siglo XXI.

REFLEXIONES A PARTIR DE ALGUNOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Concha Maiztegui Oñate
Universidad de Deusto

La literatura sobre la relación entre educación y democracia está dominada por los estudios e investigaciones que se centran en el sistema educativo formal y en los países altamente industrializados (Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003). Aunque, poco a poco, los debates sobre este tema han incluido el ámbito de la educación no formal y la educación de adultos como escenarios deseables de la educación ciudadana. Para comprender esta evolución, se pueden señalar dos motivos fundamentales. En primer lugar, incorporar la educación no formal permite completar los proyectos educativos fuera del centro escolar (*life wide learning*) y en otros escenarios de la vida cotidiana (Council of Europe, 2002). En segundo lugar, la ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje a lo largo del ciclo vital (*life long learning*) y, en realidad, muchos proyectos educativos están destinados a las personas adultas.

Al mismo tiempo, la ampliación de las perspectivas de educación ciudadana supone una transformación del propio concepto. Desde esta perspectiva, se contempla una evolución desde de una *educación para la ciudadanía* a una *educación en la ciudadanía*. Es decir, un proceso que amplía la visión de la educación centrada en la infancia y juventud, y destinada a su preparación del futuro ejercicio ciudadano, a una propuesta más amplia que engloba tanto la formación como la educación desde el propio proceso. Es decir, incorpora el ejercicio ciudadano como un proceso educativo (Rebollo, 2002).

A continuación se presentan algunas reflexiones derivadas de la investigación² en estos ámbitos:

- Las cualidades personales son necesarias pero no suficientes para desarrollar la ciudadanía. La dimen-

sión social hace referencia al cuarto pilar de la educación de la UNESCO (aprender a vivir juntos) y supone un complemento necesario a la anterior ya que permite la aplicación práctica de las capacidades personales. En las experiencias analizadas también está presente con una amplia variedad de enfoques. En general, los procesos de educación no formal e informal favorecen las habilidades de este tipo, puesto que se basan en el desarrollo de trabajo conjunto entre distintos colectivos. En otros casos los objetivos de los proyectos y las metodologías escogidas potencian esta línea de trabajo (trabajo en equipo, grupos interactivos, etc.).

- Para la educación ciudadana el centro escolar constituye un microcosmos donde aprender y ejercer la ciudadanía. Esto sólo ocurre cuando los equipos directivos, el profesorado y el resto del personal proporcionan oportunidades al alumnado para practicar las competencias ciudadanas en la vida cotidiana del centro. Recientemente, el Consejo de Europa y la UNESCO han publicado un documento conjunto para implantar proyectos de calidad en los centros educativos (Bírzéa y otros, 2005). Este informe presenta cuatro niveles en la implantación de la educación ciudadana, cada uno se plasma en un escenario tipo. Desde el primer nivel, donde un grupo pequeño del profesorado introduce esta materia en sus clases y organizan redes informales para intercambian experiencias, hasta el cuarto nivel que requiere un *proceso a medio plazo, donde los planes de educación ciudadana se asumen no sólo por el equipo directivo y el profesorado sino por todos los órganos de gestión*

² Las reflexiones proceden fundamentalmente de dos investigaciones: Ciudadanía global y local y Lifelong learning and education for democratic citizenship. En ambas se ha utilizado el estudio de caso como metodología.

del centro. Esta situación se basa en el consenso de los proyectos por parte de todos agentes implicados (profesorado, alumnado). Sin embargo, de nuestra investigación se desprende que el proceso suele responder a niveles inferiores de participación del alumnado (Hart, 2000). En este sentido, los proyectos enfatizan las metodologías participativas pero no suelen exceder el marco del aula. En consecuencia, parece lógico pensar que los niveles altos de ciudadanía no se conseguirán si no se cambia la estructura organizativa del centro.

- Se puede decir que se aprecia un esfuerzo por responder desde una perspectiva global a las necesidades educativas y desarrollar una concepción global de las capacidades personales, donde las dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual de la personalidad se ven como dimensiones iguales y complementarias (Selby, 2002). Esta tendencia es explícita en los proyectos educativos escolares y también aparece en proyectos educativos no formales. En educación informal, por su condición procesual, predomina el campo experiencial
- El desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas se basa en la participación conjunta de personas procedentes de entornos diferentes. En algunos casos, la convivencia entre distintas generaciones supone un elemento relevante del proceso. No resulta del todo aventurado afirmar que sólo la creación de vínculos personales permite la convivencia en un clima de confianza. Visto así, parece evidente que reforzar los lazos y vínculos sociales son requisitos previos a los proyectos, al tiempo que suponen una riqueza añadida en algunos procesos (Subirats, 2005).
- f) Las conversaciones con los profesionales y voluntarios encargados de los proyectos educativos formales y no formales ponen de manifiesto un alto nivel de reflexión en este campo. Las metodologías citadas son las siguientes: trabajo en equipo, resolución de conflictos, debate, preparar y hacer presentaciones, *role playing*, investigación educativa, etc. Las personas responsables de los centros escolares coinciden en mencionar metodologías activas donde se abren cauces para “que cada alumno y alumna aporte sus opiniones y conclusiones”. A veces, como en las comunidades de aprendizaje, se desarrollan grupos interactivos donde colaboran personas adultas (profesores y familiares) y otras personas del grupo de iguales. Se trata de un cambio de modelo pedagógico que va más allá de la información/formación en el tiempo de clase y se acerca al modelo de la complejidad en el que la interacción de las personas genera unidad y diversidad, basada en la comprensión de opiniones e ideas diferentes que interactúan en un mismo espacio donde se producen nuevas identidades complejas (Morin, 2001).
- En la educación formal, es interesante profundizar en el conocimiento de un tema concreto. Otra tendencia

en estos procesos apunta a la colaboración entre distintas disciplinas o asignaturas. Este escenario ofrece un marco ideal para obtener una visión global de un mismo tema (la alimentación, los altos hornos, la globalización). Dicho enfoque pone de relieve la búsqueda de un conocimiento profundo que penetre más allá de las particularidades y facilite la comprensión de las tendencias y desarrollos globales. Además, la integración de fuentes distintas de conocimiento supone un reto nuevo para los participantes, ya que deben familiarizarse con las temáticas tratadas desde perspectivas diferentes y, a menudo, contradictorias (Selby, 2002). En consecuencia, tanto participantes como educadores asumen desafíos complementarios. Por un lado, los organizadores deben dominar los aspectos metodológicos y hacer un esfuerzo de coordinación que permita abrir caminos hacia una nueva forma de aprendizaje. Por otro lado, los participantes en estos procesos deben alcanzar un mayor nivel de motivación e implicación al convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

- Se constata la necesidad de trabajar desde un plano de igualdad para construir un proyecto común (Osler, 2000). Desde la perspectiva del empoderamiento, se constata cómo el reconocimiento del valor personal contribuye a la formación de personas más autónomas y confiadas. No resulta del todo aventurado afirmar que sólo la creación de vínculos personales permite la convivencia en un clima de confianza. Visto así, parece evidente que reforzar los lazos y vínculos sociales son requisitos previos a los proyectos, al tiempo que suponen una riqueza añadida en algunos procesos (Subirats, 2005). También se pueden mencionar dos procesos en la creación de vínculos de confianza: por un lado, la confianza entre los distintos agentes implicados: profesorado, técnicos, políticos, ciudadanía; por otro lado, la confianza dentro del grupo, que muchas veces no es evidente. Desde esta perspectiva, los tiempos libres, los momentos de intercambio informales también se mencionan como momentos importantes para crear lazos afectivos, de cercanía, que favorecen el desarrollo de la confianza y de la camaradería entre los participantes

BIBLIOGRAFÍA

Biržėa, C., Ceccini, M., Harrison, C., Krek, J. y Spajic-VreKas, V. (2005). Tool for Quality Assurance of Education for democratic Citizenship in Schools. Estrasburgo: UNESCO, Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies. (Disponible: http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Subject/Quality_Assurance/QA_EDC.pdf).

Council of Europe. Youth Directorate (2002). *Can youth make a difference? Youth policy facing diversity and change*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Barcelona: Pau Educación.
- Medel-Añonuevo, C. y Mitchell, G. (eds.). (2003). *Citizenship, democracy and lifelong learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Osler, A. (ed). (2000). *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Oakhill (UK): Trentham Books.
- Rebollo, O. (2002). Ciudades para un futuro más sostenible. *Boletín CF+S*, 24. (Disponible: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>).
- Selby, D. (2002). Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Claves para la Innovación educativa. Valores escolares y educación para la ciudadanía*, 13, 13-28.
- Subirats, J. (2005). Democracia, participación ciudadana y transformación social. *V Conferencia del Observatorio de Democracia Participativa Democracia participativa, : aprendiendo a participar y construyendo ciudadanía*. San Sebastián.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTRODUCCIÓN DE LAS TICs EN LA EDUCACIÓN

Natividad Orellana, M^a Isabel Díaz García y Avelardo Sáez García
Universidad de Valencia

Pilar Colás
Universidad de Sevilla

Javier Tejedor
Universidad de Salamanca

Eduardo R. Rodríguez Machado, Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero
Universidad de A Coruña

Ángel Boza Carreño, Manuel Monescillo Palomo, Juan Manuel Méndez Garrido, Mariola Toscano Cruz
Universidad de Huelva

Resumen: *El objetivo de este simposio es presentar una panorámica de las investigaciones actuales realizadas desde nuestra área sobre la repercusión de la integración de las TICs en la educación, aportando datos y conclusiones sobre modelos de enseñanza puestos en práctica, aprendizajes, logros y competencias de los alumnos, organización de los centros, formación del profesorado y software utilizado, tanto en niveles universitarios como no universitarios. La presencia de ámbitos territoriales tan diversos como Galicia, Valencia, Salamanca o Andalucía también contribuirá a conformar esta visión panorámica.*

<i>Universidad</i>	<i>Nivel</i>	<i>Proyecto</i>	<i>Variable</i>	<i>Metodología</i>	<i>Dimensiones</i>
Valencia	Universidad	I+D Comunidad Valenciana	Docencia	- Encuesta - Estudio de casos de buenas prácticas	- competencias, - uso e integración, - formación recibida, necesidades formativas, - actitudes hacia las TIC, - obstáculos, - accesibilidad al equipamiento.
Sevilla	Secundaria	I+D MCYT	Formación del profesorado	- Evaluativa	- Competencias - Aplicaciones - Innovación
Salamanca	Infantil y Primaria	I+D	Innovación escolar	- Estudio de casos múltiple	- Organización educativa del centro. - Profesorado. - Enseñanza. - Aprendizaje.
A Coruña	No universitario		Enseñanza	- Evaluación de programa	- Valoración TIC - Metodología - Aprendizaje
Huelva	Primaria y Secundaria	I+D MCYT	Enseñanza-Aprendizaje	- Evaluación de programa	- Uso de las TIC. - Implementación del software libre. - Impacto en la enseñanza-aprendizaje. - Formación del profesorado. - Competencias TIC de los alumnos.

La progresiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana está transformando radicalmente los hábitos de comportamiento y los estilos de vida de la sociedad actual. El ámbito educativo no escapa a esta realidad y la implantación continua de las computadoras con conexiones telemáticas en los centros escolares es ya una realidad cada vez más contrastada. Sin embargo, la presencia de las tecnologías en los centros no ha tenido aún repercusiones significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que la observación empírica y los estudios ponen en evidencia que estos recursos no han llegado de forma generalizada a las aulas ordinarias. La puesta en marcha en dife-

rentes comunidades del Estado de planes de implantación generalizada de los ordenadores en las aulas requiere, por ello, estudios rigurosos, científicos e independientes que describan y argumenten la viabilidad de estas propuestas.

Las cinco investigaciones presentadas tienen como **objetivo** la evaluación de las TIC en los procesos educativos. Tres de ellas evalúan la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus repercusiones sobre ellos, aunque a diferentes niveles (universitario: Orellana; no universitario: R. Machado y Boza). Una la formación del profesorado respecto de las TIC (Colás) y otra los procesos de innovación basados en la integración de TIC (Tejedor).

OBJETIVOS

UNITIC (Orellana, U. Valencia)	- Análisis de la integración de las TIC en la docencia universitaria de la Comunidad Valenciana.
EVAL.FORMAC.PROFES. TIC (Colás, U. Sevilla)	- Evaluar la formación del profesorado en TIC: a) la adquisición de competencias por parte del profesorado. b) evaluación de aplicaciones (desarrollo de proyectos de innovación). c) evaluación de la innovación.
EVALUACIÓN DE INNOVACIÓN CASTILLA Y LEÓN (Tejedor, U. Salamanca)	- Identificar los cambios e innovaciones generados por las TIC. - Valorar la calidad de la innovación basado en TIC. - Elaboración de un Plan de Integración Progresiva de las TIC - Elaboración de Protocolos de Evaluación de Innovación basados en TIC.
RED EDUCATIVA A CORUÑA (R.Machado, U. Coruña)	- Analizar la opinión sobre las TIC. - Características de los profesores respecto de las TIC. - Repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las TIC.
OBSERVATICS (Boza, U. Huelva)	- Describir el estado actual de uso de las TICs en los centros. - Implementación de los recursos de software libre en los centros TICs y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje - Identificar indicadores para una integración didáctica de las TIC. - Elaborar propuestas de formación del profesorado en TIC. - Determinar competencias de los alumnos en TIC.

Como **conclusiones globales** de las aportaciones, pueden apuntarse:

- En la sociedad de la información y del conocimiento, la integración de las TIC en los contextos educativos es una necesidad incuestionable.
- El uso actual integrado de las TIC en la enseñanza-aprendizaje es relativamente bajo, pero destaca la actitud positiva del profesorado a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Existe una moderada esperanza de cambio de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en TIC, que apunta a la mejora del trabajo autónomo y colaborativo de los alumnos, las estrategias de búsqueda y selección de información, y la motivación y ambiente de aula.
- Se postula la necesidad de vincular la integración de las TIC a procesos de innovación educativa, asesorados y evaluados interna y externamente, y de formación del profesorado, basados sobre todo en la formación en centros.
- Es necesario establecer un modelo de evaluación de la integración de las TIC en la educación (se presenta uno), que permita determinar niveles de interiorización, exteriorización y actividad del cambio, y genere a su vez propuestas y modalidades de formación.
- El desarrollo de programas de integración de las TIC en la educación pasa ineludiblemente por su evaluación. La evaluación de programas se configura como la más adecuada para ello. Se propone incidir más en el análisis de buenas prácticas de innovación basadas en integración de las TIC.

CONCLUSIONES

<i>Universidad</i>	<i>Conclusiones</i>
Valencia	<ul style="list-style-type: none"> - Son las competencias relacionadas con la creación y el diseño donde encontramos un nivel más bajo. Podemos decir que los profesores son más usuarios que productores. - Es importante señalar que la utilización de las TIC en la docencia es muy baja. - La mayoría de profesores declaran ser autodidactas o que se han formado con ayuda de sus compañeros, recibiendo estas dos modalidades la mejor valoración. - En ningún caso se llega a tener siempre en consideración la integración de los recursos. - Las actitudes del profesorado hacia la integración de las TIC son bastante buenas. - Los principales problemas para la integración de las TIC en su docencia son: la falta de incentivos, la falta de tiempo para elaborar materiales, falta de experiencias de calidad que sirvan como modelo y falta de personal de apoyo tanto técnico como pedagógico.
Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación de la interiorización es entendida como la adquisición de competencias de índole instrumental, sistémica y aplicada por parte del profesorado. - La evaluación de aplicaciones se refiere al desarrollo de proyectos de innovación curricular basados en TIC. - La Evaluación de la Innovación se observa a través de los cambios y transformaciones introducidas en la cultura educativa. Se identifican como indicadores los cambios estables y permanentes observados respecto a situaciones iniciales.
Salamanca	<p>(Hipótesis)</p> <ul style="list-style-type: none"> - No puede considerarse satisfactoria la implantación de proyectos de innovación basados en TIC en los centros de Infantil/Primaria en los centros objeto de estudio. - Las TIC producen cambios en la organización y en las prácticas educativas. - El seguimiento y evaluación continua de los procesos de innovación TIC contribuirá a mejorar las decisiones de los profesores respecto a selección y uso pedagógico de los recursos tecnológicos. - La incorporación de las TIC contribuirá a mejorar facilitadores del aprendizaje como la motivación del alumnado, la interacción profesor-alumno, etc. - La incorporación de las TIC producirá una notable mejoría en la consecución de los objetivos escolares (conocimientos, habilidades y actitudes).
A Coruña	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos: A) <i>Aspectos positivos</i> en el proceso de enseñanza y aprendizaje: ayuda al rendimiento, refuerza la capacidad de relacionar conceptos, señal de calidad. B) <i>Aspectos negativos:</i> elemento de distracción, dedicarle demasiado tiempo. - Profesores: -Mayor flexibilidad metodológica, mejora la relación entre los alumnos, mayor interés de estos por las materias impartidas, instrumento útil para ayudar en el aprendizaje. - Proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiante responsable de la construcción de su propio conocimiento, favorece el aprendizaje significativo.
Huelva	<ul style="list-style-type: none"> - Uso: casi dos tercios del profesorado declara utilizar las TIC. El software más utilizado es libre. Los profesores usan sobre todo las TICs para buscar información y reforzar los aprendizajes, realizando actividades prácticas. Se usan muy poco para evaluar aprendizajes o intercambiar información. - Enseñanza-aprendizaje: lo importante no son los ordenadores, sino los profesores. Ha mejorado la participación de los alumnos, trabajo autónomo, y dinámica del grupo. A nivel de centro, la colaboración entre el profesorado y la comunicación entre profesores. - Formación: Ha pasado de una formación autodidacta y de cursos, a una formación en centros, que ha generado nuevas dinámicas de colaboración en los centros. - Competencias de los alumnos: navegar por los programas e Internet, encontrar información en Internet, conocer fuentes fiables de información, analizar y sintetizar la información, y generar ideas.

UNITIC¹: EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC. NECESIDADES, INDICADORES Y MODELOS DE INTEGRACIÓN

Natividad Orellana, M^a Isabel Díaz García y Abelardo Sáez García
Unidad de Tecnología de la Universidad de Valencia

Los rápidos cambios sociales y la evolución tecnológica que se han producido en las últimas décadas, junto con la sistemática reflexión sobre el sistema educativo que desde la universidad y otros estamentos sociales se realiza, promueven y constatan la necesidad constante de adaptación e innovación del profesor universitario y de la comunidad universitaria en general. Las tecnologías de la información y comunicación tienen un rol relevante en este proceso de innovación, orientándose la adopción de estos recursos tecnológicos hacia la facilitación de los procesos, eficacia en la gestión e innovación educativa. De modo que una de las prioridades básicas de la universidad, como institución educativa, es el análisis de cómo llevar a cabo estas innovaciones, para conseguir una educación de calidad.

La especificidad de las TIC es probablemente el ser al mismo tiempo el mayor factor de cambio en sí mismo y un medio para acompañar/dirigir otros cambios que afectan a los sistemas de educación y formación. (Grupo Coimbra de Universidades, 2002). Por ejemplo, el lugar de las TIC en la sociedad moderna y en la economía requiere cambios en el currículo, pero también proveen de instrumentos para modificar la práctica pedagógica en la dirección en que los innovadores en aprendizaje han estado puntualizando durante décadas. Es difícil separar el impacto directo del uso de las TIC en la práctica corriente de los múltiples impactos de las TIC cuando su utilización acelera e implementa otros procesos de innovación.

La Convergencia Europea implica una transformación en múltiples aspectos de nuestra docencia (menor presencialidad, los alumnos deben asumir mayores responsabilidades en su formación, mayor intercambio entre alumnos y profesores europeos, etc.). Estos hechos hacen que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se conviertan en herramientas básicas de apoyo a nuestra función docente, como facilitadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

De ahí el interés en conocer las necesidades de recursos y de formación de los profesores para la integración de las TIC en la docencia y, que así, nos permitiera hacer propuestas realistas a nuestras autoridades responsables, al tiempo que pudieran servir de reflexión y debate en la comunidad universitaria.

El equipo de investigación estaba formado por profesores de cuatro universidades de la Comunidad Valenciana (Universidad de Alicante, Jaume I, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Valencia)

El presente proyecto estaba dirigido al análisis de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC a partir de ahora) en la docencia universitaria de la Comunidad Valenciana. La finalidad era conocer: las *competencias*, el *uso*, la integración, la *formación* recibida y valoración de la misma, las *necesidades formativas* en recursos tecnológicos y en la integración de las TIC, las *actitudes* hacia las TIC, los *obstáculos*, y la

¹ UNITIC: Proyecto GV04-B-293. Subvencionado por el programa PVCiT de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte. Generalitat Valenciana.

accesibilidad al equipamiento informático del profesorado universitario, orientado a la innovación educativa. Esto, junto con el estudio de los recursos (formación e infraestructura) que disponen los docentes, nos ha permitido realizar un estudio de necesidades, tanto de formación como de dotación de recursos para abordar el reto del “Espacio Europeo de la Educación Superior”. Además, se está realizando un estudio de casos de buenas experiencias en innovación e integración de las TIC. Todo ello con la finalidad de desarrollar una serie de indicadores que permitan establecer modelos de integración de las TIC en la Docencia Universitaria de la Comunidad Valenciana y, que a su vez, permitan evaluar el progreso en este ámbito.

El objetivo muestral era alcanzar una muestra con un nivel de confianza del 95% y un error máximo del 5% a nivel global. El muestro aleatorio estratificado se realizó teniendo en cuenta las siguientes variables marcadoras: universidad, sexo, situación laboral y área de especialización. La respuesta del profesorado fue muy inferior a lo esperado, pero no menor que en estudios similares. Podemos decir que es representativa de la población de referencia. Sin embargo, es necesario tomar con cautela los resultados que aquí presentamos debido al número reducido de la respuesta. La muestra esta compuesta por 230 profesores de los cuales el 42'6% son de la UV, el 30'9% de la UPV, el 17'8% de la UA y el 8'7% de la UJI. Las características globales de la muestra son: Edad media 43 años con una experiencia docente de 14 años; el 64% son profesores y el 36% son profesoras; la mayoría son doctores (69%) y sólo el 4% son diplomados o ingenieros técnicos; el 63% son funcionarios; casi el 90% dispone de ordenador en su casa y lo utilizan casi siempre o siempre un 80%; en relación a la conexión de Internet en el domicilio el 75% disponen de ella y un 56% la utilizan casi siempre o siempre.

Para el estudio de necesidades se utilizó un cuestionario que respondía a los apartados anteriormente señalados y que a continuación aparecen reseñados. Se envió en papel y también se podía rellenar on-line.

De los resultados más representativos del Estudio de Necesidades cabe resaltar:

El modelo de **competencias** tecnológicas está organizado en torno a tres niveles: básico, intermedio y avanzado. A su vez está organizado en cinco apartados: gestión y administración, aplicaciones informáticas básicas, software de presentación y autoedición, aplicaciones multimedia interactivas y tecnologías de la información y de la comunicación. Dentro de cada dimensión los primeros ítems se corresponden con conocimientos más básicos y los últimos a conocimientos más avanzados. Los resultados indican que los conocimientos más básicos de cada dimensión son los que más se dominan disminuyendo estos conforme la competencia es más elevada. Son las

competencias relacionadas con la creación y el diseño donde encontramos un nivel más bajo. Podemos decir que los profesores son más usuarios que productores.

En relación al **uso** que realizan de los diferentes recursos tecnológicos, tanto en el plano personal-profesional como con sus alumnos en la docencia. Se puede apreciar que existen diferencias significativas entre ambos usos. Es importante señalar que la utilización en la docencia es muy baja (en todos los casos está por debajo de 3 (algo) lo cual indica que aun nos queda un importante camino por recorrer para alcanzar un nivel aceptable de integración de las TIC en la docencia universitaria.

Las **necesidades formativas** son acordes con el uso que hacen de las diferentes herramientas. Demandando una formación de iniciación en el uso en aquellas que menos utilizan y una formación más avanzada en los recursos de los cuales hacen mayor uso. Las diferencias entre el nivel de la formación en el plano personal y docente presentan un menor grado que las que obtenemos en el uso. La mayoría de profesores declaran ser autodidactas o que se han formado con ayuda de sus compañeros recibiendo estas dos modalidades de formación la mejor valoración en relación a la calidad y utilidad.

Estos mismos resultados los encontramos en relación a la **integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular** relacionado con la formación. En ningún caso se llega a tener siempre en consideración la integración de los recursos. Se tiene más en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y los problemas legales y éticos que comporta más que en el desarrollo de la clase, el seguimiento y la diversidad de los alumnos y en último lugar estaría la participación en proyectos de innovación. Estos resultados no nos permiten ser muy optimistas de cara a la Convergencia Europea. Los profesores son conscientes de ello y de hecho señalan unas necesidades formativas básicas en todos los aspectos relacionados con la integración de las TIC.

Las **actitudes del profesorado hacia la integración de las TIC** son bastante buenas en general lo cual indica una buena predisposición para su integración.

Los **obstáculos** presentan perfiles muy semejantes en las distintas universidades. Es necesario señalar que los principales problemas que encuentran los profesores para la integración de las TIC en su docencia son: la falta de incentivos por parte de la universidad, la falta de tiempo necesario para elaborar materiales, falta de experiencias de calidad que sirvan como modelo y falta de personal de apoyo tanto técnico como pedagógico.

Por último señalar que en los *estudios de casos de buenas prácticas*, los profesores comenzaron antes que sus universidades a integrar las TIC en su docencia y que a la mayoría les supone un esfuerzo personal (tiempo y trabajo) que no siempre está recompensado.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Pilar Colás
Universidad de Sevilla

GRUPO DE INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA (HUM-154)

Nuestra aportación se enmarca dentro del proyecto de I+D (BSO 2003-00340) “*Utilización de las TIC en el desarrollo curricular de la Educación Física. Diseño, implantación y evaluación de un modelo de formación para el profesorado de secundaria y bachillerato*”, cuyo objetivo es, entre otros, experimentar un modelo de formación del profesorado en TIC con vistas a promover y potenciar la integración y el uso efectivo de las TIC en las aulas y centros educativos. Concretamente en este symposia presentamos el modelo de evaluación seguido para valorar el impacto de la formación en TIC en el contexto escolar.

TENDENCIAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

Los avances y tendencias más actuales sobre formación del profesorado en tecnologías de la información y la comunicación en educación se concentran en su capacitación para plantear innovaciones pedagógicas con TIC (Kozma y Anderson 2002, Van Melle y otros, 2003 y Naschmias y otros, 2004). Esta concepción es un avance respecto al anterior modelo centrado en el dominio de herramientas técnicas. En una etapa inicial es frecuente observar como los modelos de formación del profesorado en TIC insisten, en mayor o menor grado, en la dimensión instrumental o grado de dominio de herramientas técnicas. De ahí que haya un predominio de cursos de formación del profesorado centrados en el conocimiento de programas informáticos específicos, adoleciendo de propuestas pedagógicas que ayuden a la integración de las TIC en los currícula escolares. Es precisamente este aspecto en el que los profesores indican mayores deficiencias. De ahí que en una etapa posterior se pasa a prestar atención a cómo los

profesores consiguen integrar las TICs en el currículum escolar y las organizaciones educativas, surgiendo el concepto de *buenas prácticas* sobre el que se articula gran parte de las actuales políticas educativas europeas (Kozma y Anderson 2002).

Por tanto los últimos desarrollos (Van Melle y Cime-laro, 2003) ponen el acento en la actuación del profesorado cara a promover o posibilitar la implantación e integración de las tecnologías en los centros, las clases, el currículum y los aprendizajes de los alumnos. Desde esta perspectiva cambia la concepción y funciones del profesor que pasa a ser considerado “agente de transformación cultural”, o activador de situaciones de interacción entre contextos culturales. La perspectiva o enfoque sociocultural aporta constructos teóricos útiles en los que asentar modelos de evaluación de la formación del profesorado en TIC, acorde con las posibilidades y el sentido de las TIC en el mundo actual.

MODELO DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIC

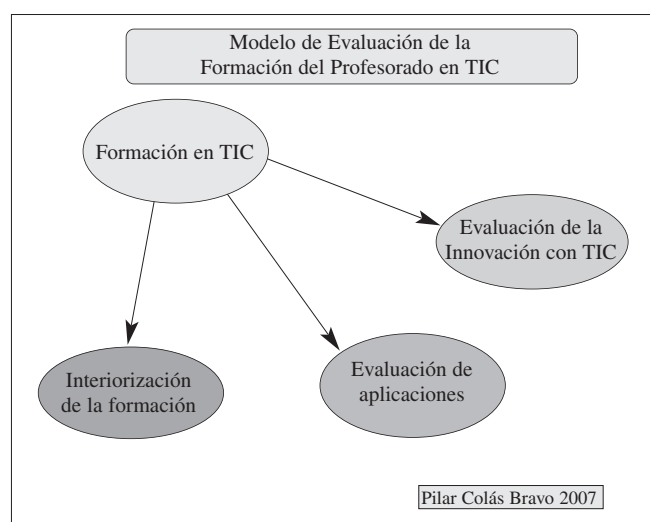
Desde las anteriores consideraciones uno de los retos que se plantean es cómo evaluar la formación del profesorado en TIC. ¿Es suficiente valorar el dominio que tiene el profesorado en TIC como indicador de los cambios en sus prácticas de enseñanza? No cabe duda que es, a todas luces, insuficiente. Es necesario determinar y valorar los cambios educativos que se originan como consecuencia de la formación del profesorado en TIC. Es decir, sus efectos en la cultura de los centros, el trabajo en las aulas, en las innovaciones curriculares y en los aprendizajes escolares.

En este sentido tres constructos del enfoque sociocultural, nos parecen importantes considerar: *interiorización*, *exteriorización* y *actividad*. En dichos conceptos se sus-

tentan las dimensiones del modelo de evaluación que proponemos.

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje consiste en el trasvase al plano interno del individuo de la cultura externa, de la que el sujeto se apropia mediante su interacción con ella. La interiorización tiene lugar, por tanto, cuando el sujeto se apropia e interioriza la cultura externa. Esa circunstancia le hace competente para actuar e intervenir en el entorno. La exteriorización se expresa y refleja en la proyección de la cultura interiorizada por el sujeto al contexto sociocultural de referencia. Por otra parte, “la praxis” según la teoría de la actividad, implica una actividad de larga duración que tiene una función evolutiva, caracterizada por producir transformaciones y cambios constantes.

Estos constructos llevados a dimensiones del modelo de evaluación del profesorado en TIC se traducirían en tres dimensiones a evaluar, Interiorización de la formación, evaluación de aplicaciones y evaluación de innovaciones.



Modelo para la evaluación de la formación del profesorado en TIC

La *evaluación de la interiorización* es entendida como la adquisición de competencias por parte del profesorado. La incorporación de las TIC a los contextos educativos del aula exige por parte del profesorado la adquisición y/o capacitación de competencias de índole *instrumental, sistémica y aplicada*.

Por *competencia* entendemos la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados (Colás, 2005: 107). Las

competencias Instrumentales son aquellas que cumplen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes. Competencias instrumentales tecnológicas serían por ejemplo manejo de programas y herramientas informáticas como recurso de enseñanza. *Competencias sistémicas* son aquellas que permiten interpretar la realidad de forma compleja e interrelacionada. Ejemplo de estas competencias son: capacidad para valorar situaciones y condiciones educativas o escolares para nuevas aplicaciones TIC. *Competencias aplicadas* son una concreción de las competencias sistémicas y se refieren a la capacidad para trasladar los conocimientos teóricos a la práctica. Por ejemplo diseñar propuestas educativas a desarrollar con TIC, diseñar unidades didácticas con TIC, etc. Por tanto la evaluación de la formación se centra en la capacitación del profesorado, en términos de competencias, para dar una proyección aplicada a las TIC en los contextos escolares específicos.

La *evaluación de aplicaciones* se refiere al desarrollo de proyectos de innovación curricular basados en TIC. Si bien las competencias anteriores permiten llegar hasta el diseño de una innovación curricular con TIC, en este apartado se valora las aplicaciones y desarrollos concretos realizados en el aula. En este sentido se observan distintos niveles de aplicación que van desde una aplicación puntual, por ejemplo, uso de Internet para búsqueda de información, hasta una transformación total de la cultura de aprendizaje en el aula, convirtiendo las TIC en instrumentos mediadores de todos los aprendizajes escolares.

Y por último, la *Evaluación de la Innovación* se observa a través de los cambios y transformaciones introducidas en la cultura educativa. Se identifican como indicadores los cambios estables y permanentes observados respecto a situaciones iniciales. Por ejemplo, incorporación de nuevas formas de enseñar, cambios en el ambiente y dinámica del centro, interés permanente del profesorado por una formación continua en TIC, así como por innovar y hacer un uso cada vez más extensivo de las TIC, etc.

El modelo aquí presentado nos ofrece un marco conceptual amplio en el que fundamentar dimensiones a evaluar, así como identificar y concretar indicadores para determinar el valor del impacto de la formación del profesorado en TIC. Resultados obtenidos en base a este modelo de evaluación se presentan en Colás y Jiménez (en prensa). En Rodríguez, (2006) y Colás, Rodríguez, y Jiménez, (2005) se aportan resultados sobre los efectos de las innovaciones docentes en los modelos de aprendizaje de los alumnos.

EVALUACIÓN DE PROCESOS DE INNOVACIÓN ESCOLAR BASADOS EN EL USO DE LAS TIC DESARROLLADOS EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

E.J. Tejedor; A. García-Valcárcel; L. González Rodero; A. Hernández; S. Prada; A. Quintero y F. Revuelta.
Facultad de Educación (Universidad de Salamanca).

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

La integración de las TIC en los procesos educativos se ha convertido en un objetivo prioritario en todos los países desarrollados, bajo la consideración de que el sistema escolar debe adecuarse a las características de la sociedad de la información, se debe preparar a niños y jóvenes para las nuevas formas culturales, las tecnologías digitales pueden mejorar los procesos de enseñanza a través de la innovación en materiales didácticos y la metodología empleada con ellos, etc.

La investigación y el análisis de estos procesos representa una línea de investigación muy potente en el ámbito de la investigación educativa, siendo numerosos los trabajos realizados tanto a nivel internacional como nacional sobre el impacto de las TIC en las prácticas educativas, las variables organizativas que limitan o potencian la innovación escolar, etc. (Collins, 1998; Reeves, 1998; Romagnoli et al., 2000; Cuban, 2001; Anderson, 2002; Condie et al., 2002; Almerich y otros, 2003; Urkijo, 2004, Barquín, 2004; Scrimshaw, 2004, Mooji, 2001, 2004; Marchesi, Martín, Casas, Ibáñez, Monguillot, Riviere y Romero, 2005).

En general, la investigación realizada en España sobre esta cuestión aporta una conclusión unánime como es que la integración y uso de las tecnologías informáticas en las escuelas está condicionada, además de por factores de infraestructura y recursos, por las actitudes, concepciones y destrezas del profesorado, por lo que se hace necesario conocer bien estas variables a la hora de evaluar los proyectos desarrollados. Quizá sea esta la variable clave para

poder llegar a procesos de innovación mediante el uso de las TIC en los centros educativos.

En esta dirección, las aportaciones más significativas proceden de los grupos de trabajo de la Universidad de la Laguna (Area, 2005); la Universidad de Sevilla (Cabero, 2000); la Universidad del País Vasco (Castaño Garrido et al., 2004); la Universidad de Granada, (Gallego Arrufat, 2001; Gallego, Alonso y Cantón, 1996); la Universidad de Barcelona (Sancho, 2002); la Universidad de Valencia (Gargallo y otros, 2003); la Universidad Complutense de Madrid (Alba Pastor, 2001); la Universidad de Oviedo; Universidad de Salamanca (García-Valcárcel y otros, 2004); la Universidad de Murcia (Martínez y Prendes, 2004); la Universidad de Santiago (Cebreiro y Fernández Morante, 2001; Fernández Morante, 2002; Gewerc, 2002).

Por otra parte, los trabajos que se han centrado en el estudio de los cambios educativos, ponen de manifiesto la débil incidencia que las innovaciones tienen en el terreno de la práctica del aula, mientras movilizan la retórica del cambio y estimulan la investigación. A este respecto Hargreaves y colaboradores analizan los aspectos emocionales y culturales de los cambios por parte del profesorado. En sus trabajos aportan estrategias que funcionan, como las redes de escuelas, el aprendizaje cooperativo, el currículum integrado, la consideración del tiempo en el diseño del cambio como un elemento eje para su sostenibilidad (Hargreaves, Moore, Manning, 2001; Hargreaves y Dean, 2002; Hargreaves, 2003). Las investigaciones de Rodríguez Diéguez (2001) y Rodríguez Romero (2003) analizan los discursos sobre el cambio y cómo están moldeando la forma, las relaciones y las prácticas sociales ligadas

a la mejora de las instituciones escolares y abordan la importancia de analizar los liderazgos en los procesos de cambios para afianzar y asegurar su continuidad en el tiempo produciendo aprendizajes profundos en las instituciones.

Estos antecedentes nos han llevado a plantear un trabajo que pretende abordar, a través del análisis en profundidad de varios casos, las posibilidades y limitaciones de la innovación escolar en los centros educativos, tomando como foco de interés el papel de las TIC en dichos procesos de cambio, no sólo a nivel instrumental sino principalmente a nivel metodológico y organizativo, y sin perder de vista el objetivo principal de toda innovación: la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

OBJETIVOS CONCRETOS DE NUESTRO PROYECTO E INTERÉS DE LOS MISMOS

En los momentos actuales, en que ya se llevan desarrollando desde hace algunos años proyectos de innovación en los centros en base al uso e integración de las TIC en la práctica educativa, resulta necesario evaluar con un carácter sistemático las experiencias que se vienen desarrollando, 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. Esto nos lleva a plantear los siguientes objetivos:

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 realizarán tres 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).
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.

METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

En un contexto metodológico, los objetivos anteriormente mencionados, nos llevan a plantear las siguientes **hipótesis** de trabajo:

- 1) En la actualidad no puede considerarse satisfactoria la implantación de proyectos de innovación basados en TIC en los centros de Infantil/Primaria en los centros objeto de estudio. De acuerdo a nuestra experiencia investigadora, consideraremos satisfactorio un porcentaje de 25%.
- 2) En los centros que llevan a cabo innovaciones basadas en TIC se producen cambios en la organización y en las prácticas educativas. Estos cambios ocurren lentamente y dependiendo de la implicación (formación y actitudes) de un número significativo de profesores del centro.
- 3) El seguimiento y evaluación continua, a partir de informes periódicos, realizados sobre procesos de innovación basados en TIC, contribuirá a mejorar

las decisiones de los profesores respecto a selección y uso pedagógico de los recursos tecnológicos.

- 4) La incorporación progresiva de las TIC en la práctica educativa contribuirá a mejorar, en el contexto de una metodología constructivista, facilitadores del aprendizaje como la motivación del alumnado, la interacción profesor-alumno, etc.
- 5) La incorporación progresiva de las TIC en el marco de los procesos de innovación, producirá una notable mejoría en la consecución de los objetivos escolares (conocimientos, habilidades y actitudes).

La consecución del primer objetivo requiere un estudio exploratorio documental a partir de la revisión de diversos documentos donde se pueda constatar los centros que llevan a cabo experiencias de innovación

Consideramos que la consecución del resto de los objetivos propuestos y la valoración de las hipótesis formuladas pueden verse favorecidas con la adopción de una **metodología de corte cualitativa**. Concretamente adop-

taremos la metodología del “estudio de casos múltiple”, fijándose en cuatro los centros innovadores sobre los que realizar la experiencia evaluativo 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 profesores y directivos del centro con la de los investigadores externos. El papel a desempeñar en el proceso evaluativo por los profesores implicados es fundamental, por lo que podría encajarse la propuesta metodológica en la categoría de etnográfica (participativa).

La **selección de la muestra** para el estudio de los cuatro casos se realizará 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 cumplan las condiciones establecidas (existencia de una infraestructura mínima y recursos tecnológicos, un mínimo de un año implicados en un proyecto de innovación, número significativo de profesores involucrados); 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.

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 Diario investigador
Profesorado	Formación de los docentes en TIC. Concepciones pedagógicas de los profesores. Participación en proyectos colaborativos.	Entrevista grupal profesores Entrevistas individuales profesores
Enseñanza (metodología didáctica)	Material didáctico elaborado y utilizado. Estrategias de enseñanza. Facilitadores de aprendizaje (motivación, interacción).	Entrevista a docentes Observación del aula Análisis de materiales didácticos Escala de medición de motivación
Aprendizaje	Características de los estudiantes Productos educativos (conocimientos, habilidades y actitudes)	Observación de clase Informes del profesor (habilidades y conocimientos) Escala de medición de actitudes

EL PLAN DE TRABAJO

Objetivo	Tarea	Temporalización
1	Revisión de la documentación disponible: <ul style="list-style-type: none"> - páginas web - documentos de las Delegaciones Provinciales de Educación - documentos de los CFIES - actas de congresos sobre innovación educativa y uso de las TIC 	4 meses Septiembre-diciembre 2006
2	Análisis de la información recogida y proceso de selección de centros para realizar la experiencia: <ul style="list-style-type: none"> - visita a los centros seleccionados - decisión compartida sobre realización de la experiencia Caracterización de la acción innovadora en base al uso de las TIC en los centros finalmente seleccionados <ul style="list-style-type: none"> - organización de centro - características del profesorado - acción docente desarrollada - características de los alumnos - descripción de la acción innovadora en base al uso de las TIC en el centro 	6 meses Enero-julio 2007
3	Visita y observación de la actividad desarrollada en los centros: <ul style="list-style-type: none"> - observación - contacto con profesores y alumnos - elaboración de informes periódicos trimestrales - presentación y discusión del informe - sugerencias y pautas de mejora 	10 meses Septiembre 2007-junio 2008
4	Valoración de la práctica pedagógica realizada en base al uso de TIC y obtención de información sobre facilitadores de aprendizaje	2 meses (solapados) Abril- mayo 2008
5	Obtención y análisis de datos relacionados con los resultados de aprendizaje de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> - informes de los profesores - aplicación de escalas de actitudes a los alumnos 	5 meses (2 solapados) Mayo-octubre 2008
1 a 7	Redacción del informe final: <ul style="list-style-type: none"> - análisis global de datos - presentación de informa final en los centros, con referencia especial a los puntos fuertes, débiles y a las pautas de mejora, dirigidas tanto al propio centro como a los profesores - Difusión de resultados Elaboración de un Plan de Integración Progresiva de las TIC en centros de Infantil y Primaria Elaboración de Protocolos de Evaluación de procesos de innovación basadas en TIC	9 meses Noviembre 2008-julio 2009

REPERCUSIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA RED EDUCATIVA A CORUÑA

Eduardo R. Rodríguez Machado, Eduardo Abalde Paz y Jesús Miguel Muñoz Cantero
Departamento MIDE. Universidad de A Coruña

Resumen: *Con nuestra investigación pretendemos establecer las especificaciones de un proyecto de red informática educativa del Municipio de A Coruña que en 1998 tomó la iniciativa de establecer el Programa Descubrir la Informática: "Internet Municipal" para que la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres...) tuvieran acceso a la utilización habitual de los recursos que la informática ofrece. Este programa tiene como objetivo poner al alcance de todos los centros las nuevas tecnologías de enseñanza más avanzadas, con el fin de que cada profesor en su aula pueda disponer eficazmente de ellas.*

En este caso, nos centramos en uno de los objetivos específicos de nuestra investigación como es el de detectar si la integración de las TIC e Internet repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello durante el curso 2003-04 se ha pasado un cuestionario en 64 centros de la red educativa, a un total de 624 profesores de enseñanza no universitarias.

Palabras Claves: *Educación, Internet, Recursos, Informatización, Redes, Proceso enseñanza-aprendizaje, Profesorado, Motivación.*

INTRODUCCIÓN

El programa Internet Municipal que viene desarrollando el Ayuntamiento de La Coruña comprende los siguientes niveles de actuación:

1. Equipamiento de un aula de informática en cada centro con un número de puestos suficientes para cubrir las necesidades de una unidad escolar.
2. Establecimiento de una red mediante un servidor común de carácter local, con conexión individualizada de todos los equipos a ella.
3. Conexión a Internet de todos los centros por medio de la red.
4. Formación específica para que el profesorado pueda hacer uso en las mejores condiciones posibles de esta herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, queríamos determinar el nivel de infraestructuras disponibles en los centros, el uso del Aula-Net, el uso que se realiza de Internet a nivel educativo, el grado de formación del profesor, las actitudes ante el uso de Internet, las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación. Para abordar estos objetivos la recogida de datos cuantitativos se ha articulado a través del cuestionario.

OBJETIVOS

En la presente investigación, se intenta descubrir en primer lugar una serie de datos de corte general como son: datos generales del centro, datos personales del profesorado; en segundo lugar, conocer la realidad en la que desempeña su labor docente el profesorado con respecto a una serie de ítems que hace referencia a Internet con relación a las dinámicas y procesos que, a nivel individual y colectivo se generan en un centro a través del uso

de Internet y desvelar las necesidades y los posibles problemas que pueden surgir.

El objetivo principal que se persigue es analizar la opinión sobre las TICs, desarrolladas dentro del programa Internet Municipal, en diversas secciones (uso, repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formación...), e intentar profundizar en las características que presentan en los profesores en relación al conocimiento de Internet.

Para lograr el objetivo general es necesario obtener un instrumento válido y fiable que permita analizar también cómo determinadas variables pueden influir o no en los resultados finales. En este caso, nos detendremos en uno de los objetivos específicos, como es el de determinar las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las TIC e Internet Municipal por parte del profesorado.

METODOLOGÍA

Muestra:

Centros educativos = 64 en total. Número de profesorado = 624 pertenecientes a Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 14.0. para Windows.

Técnicas utilizadas:

Una vez obtenidos los datos se procedió a su análisis con el fin de depurar el cuestionario y analizar su fiabilidad y validez.

El proceso de análisis de los ítems se realizó teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach.
- Para calcular la validez de constructo se realizó un análisis factorial.
- Para analizar las diferencias y contrastes entre las diferentes variables, utilizamos la prueba de Kruskal-Wallis.

Conclusiones

Con respecto a los resultados podemos destacar que el profesorado considera como *aspectos positivos* de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los siguientes factores: piensa que ayuda al rendimiento académico del

alumno (media de 3,17), que refuerzan la capacidad de relacionar conceptos (3,32) debido a que los retienen con mayor facilidad y su uso es señal de calidad (3,22). Como *aspectos negativos* el profesorado considera que las TIC pueden servir como un elemento de distracción (2,86) y hay que dedicarle demasiado tiempo para encontrar información de utilidad (2,95).

Los profesores que han participado en la investigación piensan que el uso de ordenadores en las aulas ofrece una mayor flexibilidad metodológica, mejora la relación entre los alumnos y provoca un mayor interés de estos por las materias impartidas, además de ser un instrumento útil para ayudar en el aprendizaje.

La ventaja del uso de las TIC e Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje es precisamente que facilita al estudiante poder ser responsable de la construcción de su propio conocimiento y favorece el aprendizaje significativo, relacionando los contenidos a aprender y dándoles un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Sólo debe quedar claro que esto no depende únicamente de las TICs por sí mismas, sino de cómo son utilizadas didácticamente y del enfoque con el que son construidos los contenidos con los que se trabaja en ellas.

Lo que se espera de los alumnos no es que repita y reproduzcan la información que pueden encontrar en Internet, si no que la sometan a la acción de pensamiento con el fin de analizarla, relacionarla, criticarla, transferirla y aplicar esa información. Los profesores pueden aprovechar Internet en la elaboración de su planificación de las clases. Los alumnos deben aprender a usar los materiales que están disponibles en la red, como bibliotecas, material de referencia, "estudios a distancia" entre otros beneficios que esta tecnología nos ofrece.

La enseñanza con ordenador, para que manifieste todas sus posibilidades, debe incorporar una nueva manera de entender la enseñanza: el aprendizaje y la evaluación, de la que participen tanto los profesores como los alumnos. Conseguir este objetivo no depende solamente de incorporar más ordenadores en los centros; hace falta reflexionar sobre los objetivos que se pretenden conseguir, sobre la organización de los centros, sobre las relaciones entre profesores y alumnos, sobre el modelo de formación de los profesores, sobre la cooperación entre ellos, sobre el tiempo de los docentes, y en suma, sobre la calidad de la enseñanza.

OBSERVATICS: LA IMPLEMENTACIÓN DEL SOFTWARE LIBRE EN «CENTROS TICS» ANDALUCES. ANÁLISIS DE LAS REPERCUSIONES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Ángel Boza Carreño, Manuel Monescillo Palomo, Juan Manuel Méndez Garrido, María de la O Toscano Cruz
Universidad de Huelva

La progresiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana está transformando radicalmente los hábitos de comportamiento y los estilos de vida de la sociedad actual. La puesta en marcha en diferentes comunidades del Estado de planes 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 viabilidad de estas propuestas.

Son numerosas las **experiencias e investigaciones** que en las últimas décadas se han desarrollado sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los diferentes niveles educativos, tanto en el ámbito nacional como internacional, que se van a tomar como referentes a la hora de abordar esta investigación. Sin embargo, hay que indicar que si bien se conocen y se han analizado múltiples experiencias, programas y proyectos institucionales, no es tan relevante, ni se puede encontrar un número semejante de análisis de sus procesos evaluadores. De esta forma, múltiples recursos quedan sin contrastar ni evaluar en el contexto de la producción científica, por lo que no son rentabilizados y utilizados en futuras implementaciones. A partir de la literatura citada más abajo sobre el uso de TICs en educación, los resultados obtenidos en estos estudios, que han tenido como eje vertebrador la aplicación de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos han permitido avanzar en los aspectos metodológicos y en las fases de investigación que proponemos en este trabajo. Entre las experiencias que ya se han realizado o están en proceso, de carácter nacional e

internacional, destacan especialmente los proyectos institucionales desarrollados por el Ministerio de Educación y Cultura y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Baleares y más recientemente Canarias, etc.), así como las redes internacionales de centros (Schoolnet, myEurope, Programa Apple Distinguished Schools). Por otro lado, hay que destacar los proyectos desarrollados por grupos de estudios e investigaciones educativas (GID de la Universidad de Sevilla; Proyecto Grimm de la Universidad de Málaga, centros de enseñanza y la empresa Apple; Grupo de estudios e investigaciones educativas en tecnologías de la comunicación @gora; Grupo Comunicar, colectivo andaluz de educación y comunicación; la sociedad internacional «Eduotec», Le Centre pour la liaison entre les moyens d'information et l'éducation de Francia, etc.).

Este estudio tiene como **objetivo general** describir el impacto de las tecnologías telemáticas de comunicación en un entorno novedoso, los nuevos «Centros TICs», caracterizados por su alto nivel de tecnologización para la educación primaria y secundaria. Nos interesa describir el impacto, 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. Como **objetivos específicos** señalamos: 1. Describir el estado actual de uso de los medios tecnológicos en los centros educativos TICs. 2. Evaluar el grado de implementación del software libre en los centros TICs y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. 3. Identificar indicadores para una integración didáctica 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. 5. Determinar competencias informáticas y telemáticas claves para los alumnos/as de primaria y secundaria.

Para ello hemos utilizado una **metodología**, que podríamos enmarcar dentro de la evaluación de programas, y que combina enfoques más extensivos (encuesta a profesores y observación no participante de aula) e intensivos (entrevistas a directores de centro y coordinadores de proyectos, grupos de discusión con directores y coordinadores de proyectos y análisis de contenido de documentos, webs y plataformas de centros). El **muestreo** ha sido por conglomerados (centros) y estratificado proporcional (provincia y nivel), resultando seleccionados 16 centros. Como resultado de ello, se hicieron 32 entrevistas semiestructuradas a directores y coordinadores TIC de los centros, así como 8 grupos de discusión con los mismos sujetos en dos seminarios de 2 días. También se analizaron los documentos y webs de los 16 centros de la muestra. Finalmente, la encuesta ha sido contestada por 324 profesores y se han realizado 91 observaciones de aula.

Como **resultados** podemos avanzar que:

- Respecto del uso, casi dos tercios del profesorado declara utilizar las TICs regularmente en sus clases. Ha habido un aumento progresivo continuo en el uso de las TICs desde el año 2000 al 2005, cifrado en valores del 9,3 al 76,9%. El software más utilizado es libre (Open Office, Mozilla y la plataforma E-ducativa). Los profesores usan sobre todo las TICs para buscar información y reforzar los aprendizajes, realizando actividades prácticas. Se usan muy poco para evaluar aprendizajes o intercambiar información.
- En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cambios exigen no sólo la presencia de equipos sino alteraciones más profundas: lo importante no son los ordenadores, sino los profesores. La presencia de los ordenadores en el aula ha propiciado mejoras en la participación de los alumnos, trabajo autónomo, y dinámica del grupo. A nivel de centro, las repercusiones mayores se han producido en la colaboración entre el profesorado y la comunicación entre profesores. Tan sólo un 18,1 % considera que a incorporación de las TICs en su aula ha generado en ellos un cambio de metodología siempre, materializado en que las clases se vuelven más activas y participativas permitiendo el aprendizaje autónomo de los alumnos y que se adquieren nuevos conocimientos a través de trabajos de investigación en los que el profesor pasa a ser un guía en el aprendizaje de sus alumnos. Las aplicaciones que se utilizan más son las de ejercitación y prácticas. Las observaciones de aula confirman un ambiente tranquilo, participativo, motivador y atento, en el que la lección magistral ha desaparecido en porcentajes importantes (59,3%), aumenta el trabajo colaborativo, pero disminuyen los debates. Tampoco parece haber mejorado el cierre de

las clases. De hecho los profesores no hacen una síntesis final, no hay valoraciones generales ni acciones concretas de evaluación, no se adelanta el contenido de la próxima sesión, ni se contempla el tiempo necesario para el cierre adecuado de las aplicaciones en uso. Sí se aprecian hábitos de dejar la clase preparada para la siguiente sesión. Finalmente, no ha mejorado la comunicación virtual intra y extraescolar de los alumnos. En general, podemos afirmar que hay un cierto escepticismo por parte del profesorado respecto a las posibilidades que aportan las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En cuanto a las modalidades formativas, destacamos una evolución de la formación autodidacta (2000 a 2002) y a través de cursos del CEP, a una formación en centros (2004). Las entrevistas destacan que la formación del profesorado ha generado nuevas dinámicas de colaboración en los centros.
- Finalmente, los profesores señalan como principales competencias que deben poseer sus alumnos para aprovechar al máximo las TICs como medio aprendizaje las de saber navegar por los programas e Internet, encontrar información en Internet -conocimiento de buscadores-, conocer fuentes fiables de información, analizar y sintetizar la información, y generar ideas.

REFERENCIAS

- ALBA PASTOR, C. (2001): Educación y diversidad en una sociedad tecnológica. En Area, M. (Ed.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclee. 295-320.
- AGUADED, J.I. (2000): *La televisión y los escolares onubenses. Memoria de investigación*. Huelva, Ayuntamiento de Huelva
- AGUADED, J.I. (Coord.) (2003): *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. y OTROS (2001): *Infoescuela 2001. Campaña para acercar la Informática e Internet*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Eds.) (2002): *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Aljibe.
- ALMERICH, G. y otros (2003): Teacher's competencies in primary and secondary education. En A. Méndez-Vilas, J.A. Mesa y J. Mesa (Eds.) *Advances in technology-based education: towards a knowledge based society*. Proceedings of the II International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies, m-ICTE 2003. Vol 2, 1045-1049. (Badajoz, Consejería de Educación Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura).
- ALONSO, C.; GALLEGU DOMINGO (Coord.) (2003): *Informática y praxis educativa*. Madrid: UNED.

- ANDERSON, R. (2002) Guest editorial: international studies on innovative uses of ICT in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, pp. 381-386.
- AREA, M. (2004): *Los medios y las Tecnologías en la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- AREA, M. (2005): Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Relieve*, 11 (1). http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- BARQUÍN, J. (2004): La implantación de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la Comunidad de Andalucía, *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, pp. 155-174.
- BARTOLOMÉ, A. (2002): *Multimedia para Educar*. Barcelona: Edebé.
- BLÁZQUEZ, F. (Coord.) (2003): *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*. Mérida, Junta de Extremadura.
- BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.) (1994): *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar;
- CABERO, J. (Coord.) (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona, PPU.
- CABERO, J. (Dir.) (1998): *Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*. Sevilla, GID;
- CABERO, J. y OTROS (1999): *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla, SAV.
- CABERO, J. y OTROS (2000): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación del siglo XXI*. Murcia, Diego Marín.
- CABERO, J. y OTROS (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis.
- CABERO, J. y OTROS (2000): *Y continuamos avanzando... Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos/Edutec.
- CASTAÑO, C. (1994): *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. (Bilbao, Universidad del País Vasco).
- CASTAÑO GARRIDO, C., MAIZ, N., BELOKI, I., BILBAO, J., QUECEDO, R., Y MENTXAKA, I. (2004): *La utilización de las TICs en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria: necesidades de formación del profesorado*. Comunicación presentada en el EDU-TEC 2004, Barcelona.
- CEBREIRO, B., Y FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. (2001): *Los centros educativos ante las nuevas tecnologías: implicaciones organizativas y nuevas demandas*. Comunicación presentada en el Congreso "Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas". VII Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas, San Sebastián.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (Coord.) (1998): *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga, ICE de la Universidad;
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y RÍOS, J.M. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid, Pirámide
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2005): *Tecnología de la información y comunicación para la formación docente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- COIMBRA GROUP (2002): HECTIC report of the project "Higher Education Consultation in Technologies of Information and Communication". Disponible en: http://www.coimbra-group.be/03_publications.htm
- COLAS, P. (2005): La formación universitaria en base a competencias. En Colás, P. Y De Pablos, J. (Coords.) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Aljibe: Málaga
- COLÁS, P. JIMÉNEZ, R. (en prensa): Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*.
- COLÁS, P., RODRÍGUEZ, M. y JIMÉNEZ, R. (2005): Evaluación de e-learning. indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* Monográfico: "Estado actual de los sistemas e-learning" vol. 6 (2) <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.HTM>
- COLÁS, P., RODRÍGUEZ, M. y JIMÉNEZ, R. (2005): Evaluación del impacto de las TIC en el aprendizaje del alumno. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. La Laguna. Tenerife.
- COLLINS, A. (1998): El potencial de las tecnologías de la información para la educación. En C. VIZCARRO Y J.A. LEÓN (eds.): *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 29-51) (Madrid, Pirámide).
- CONDIE, R., SIMPSON, M., PAYNE, F Y GRAY, D. (2002): The impact of information and communication technology initiatives in Scottish Schools. Scottish Executive, *Insight Series* N. 2. <http://www.scotland.gov.uk/consultations/education/ictimpact.pdf>.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1996): *Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Educación*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1999): *Internet en el aula*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- CUBAN, L. (2001): *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. (U.S.A., Harvard University Press).
- FERNÁNDEZ MORANTE, M. C., Y CEBREIRO LÓPEZ, B. (2002): Los medios en los centros educativos gallegos: elementos organizativos que ayudan o dificultan su integración. *ADAXE*, 17, 227-246.

- GALLEGO ARRUFAT, M. J. (2001): El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías. En M. Area (Ed.), *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclee, 323-407.
- GALLEGO, D. J., ALONSO, C. Y. G., D., Y CANTÓN, I. C. (1996): *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos Tau.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2003): *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. (Madrid, La Muralla).
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A., HERNÁNDEZ, A., QUINTERO, A. y TEJEDOR, F.J. (2004): *Estudio de las necesidades de formación en TIC del profesorado y diseño de un modelo formativo a través de Internet*. En III Congreso Regional de Tecnologías de la Información y Comunicación, junio de 2004.
- GARGALLO, B., y otros. (2003): *Un primer diagnóstico del uso de Internet en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación*. Valencia: IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa).
- GEWERC BARUJEL, A. (2002): Crónica de un proceso anunciado: La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas primarias de Galicia. En Pernas, E. y Doval, M^a I. (Eds.). *Novas Tecnologías e innovación educativa en Galicia*. Santiago: ICE-Universidad de Santiago de Compostela, 211-228.
- HARGREAVES, A. (2003): *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HARGREAVES, A., LORNA; MOORE; MANNING (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A.Y F., DEAN. (2002): Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOE). BOE de 4 de Mayo de 2006, nº 106
- MAJÓ, J. y MARQUÈS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., CASAS, E., IBÁÑEZ, A., MONGUILLOT, I., RIVIERE, V. Y ROMERO, F. (2005): *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. (Madrid, Ediciones SM). Disponible en: <http://www.piloto.librosvivos.net/>
- MARQUÈS, P. (Coord.) (2001): *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona, Ciss-Praxis.
- MARTÍNEZ, F. Y PRENDES, M.P. (coords). (2004): *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid. Pearson/Prentice/Hall
- MONEREO, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Ed. Grao.
- MOOJI, T. (2004): Optimising ICT effectiveness in instruction and learning: multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education, *Computers & Education*, 42, pp. 25-44.
- NACHMIAS, R. y Otros (2004): Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies*. Vol. 9:3, pp. 291 a 308
- KOZNA, R.B. Y ANDERSON, R.E. (2002): Qualitative case studies of innovative pedagogical practice using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning* , 18, pp 387-394.
- REEVES, T.C. (1998): *The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation* (The University of Georgia). Disponible en: http://www.athensacademy.org/instruct/media_tech/reeves0.html
- RODRIGUEZ, M. (2006): *Teleformación y Aprendizaje en red desde la perspectiva sociocultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y otros (2001): *La jerga de la reforma educativa*. Madrid: Ariel.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- ROMAGNOLI, C., FEMENINAS, G. Y CONTE, P. (2000): *Internet, un nuevo recurso para la educación* (Santiago de Chile, MECE-MINEDUC).
- SALINAS, J.; AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Eds.) (2003): *Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Madrid, Alianza.
- SALINAS, J. y OTROS (Coords.) (1996): *Eduotec' 95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma de Mallorca, Universidad de Islas Baleares;
- SÁNCHEZ, M. y AGUADED, J.I. (2002): *Internet y los jóvenes*. Huelva, Grupo Comunicar.
- SANCHO, J. M. (Coord.). (2006): *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucía: Ediciones AKAL.
- SANCHO, J. M. (2002): Herramientas vacías; educación y sentido en la sociedad de la información. En J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve y S. Pérez Domínguez (Eds.), *Foro Europeo: Educación Tercero Milenio. Políticas educativas na dimensión europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio*. Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago, 157-168.
- SCRIMSHAW (2004): *Enabling Teachers to Make Successful Use of ICT*. (London, UK:BECTA). Disponible en: <http://www.becta.org.uk>
- SEGOVIA, N. (2006): *Aplicación de las TICs en la docencia*. Vigo: Ediciones Ideas
- URKIJO, M. (2004): *Investigación: Integración de las TIC en centros de ESO* (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco).
- VAN MELLE, E. CIMELLARO, L. Y SHULHA, L. (2003): A Dynamic Framework to Guide the Implementation and Evaluation of Educational Technologies. *Education and Information Technologies*, 8 :3, 267-285.

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Manuel Benito Gómez
Universidad del País Vasco

Delio del Rincón Igea
Universidad de León

Valentín González Moro
Universidad del País Vasco

José Moya Otero (Coord.)
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Objetivos:

1. Reconocer y valorar las consecuencias que sobre el pensamiento científico y el proceder científico tiene la relación entre Epistemología y Metodología.
2. Definir, analizar y valorar distintos modelos de relación entre la Epistemología y Metodología.
3. Facilitar el desarrollo de iniciativas destinadas a fortalecer el pensamiento científico y la conciencia del proceder del investigador.

Resumen:

...las cuestiones sobre la naturaleza de la investigación educativa no versan sobre las numerosas formas de interpretarse convencionalmente esta tarea, sino que exigen poner de manifiesto las características distintivas de esta actividad...(Carr, 1990)

La finalidad de este Simposium es facilitar el debate científico en torno a las relaciones entre Epistemología y Metodología dentro del ámbito de la Investigación educativa. En la primera parte del simposium se planteará la necesidad de diferenciar claramente la dimensión epistemológica y la dimensión metodológica presentes en toda investigación. Por un lado, en la metodología se exponen las normas que hacen del proceder científico un proceder racional. Por otro lado, en la epistemología se trata de encontrar el fundamento que dotará de valor a tales normas. Cuando estos dos aspectos de la investigación no están suficientemente claros se produce una pérdida de conciencia del investigador sobre las razones de su propio proceder, utilizando una feliz expresión acuñada por

Edgar Morin, se desarrollaría una ciencia sin consciencia (Morin, 1984)

En la segunda parte del Simposium se examinarán las cuatro opciones posibles en las relaciones entre epistemología y metodología:

- a) El monismo epistemológico y el monismo metodológico
- b) El pluralismo epistemológico y el pluralismo metodológico
- c) El monismo epistemológico y el pluralismo metodológico

d) El pluralismo epistemológico y el monismo metodológico

La opción a) supone el reconocimiento de un sólo modelo de conocimiento científico y, por tanto, de un solo modo de hacer ciencia. Esta opción ha sido definida por el positivismo lógico. La base de esta distinción se encuentra en el fundamento “lógico” del conocimiento científico.

La opción b) supone el reconocimiento de distintos modelos de ciencia y, por tanto, distintos modos de alcanzar el conocimiento científico. Esta distinción ha sido definida por los partidarios de las llamadas Ciencias del Espíritu frente a las llamadas Ciencias de la Materia. Esta distinción sirvió de base para la distinción posterior entre

Ciencias Humanas y Ciencias Naturales. La base de esta distinción se encuentra en la singularidad del objeto

La opción c) supone el reconocimiento de un solo modelo de ciencia, pero asentado sobre una amplia variedad de modos de alcanzar el conocimiento científico. Esta opción sirve de base para atender a la variedad de objetos y sujetos que protagonizan el conocimiento científico pero manteniendo que el proyecto de racionalidad científica es único y se apoya sobre las características de la comunidad que lo desarrolla.

La opción d) supone el reconocimiento de distintos modelos de científicidad, pero cada uno de ellos reconoce un solo modo de alcanzar el conocimiento.

LA CONCIENCIA DEL PROCEDER CIENTÍFICO

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Tradicionalmente, la Metodología ha sido un campo de estudio relacionado con la Lógica y con la Filosofía. Sin embargo, desde hace algunas décadas se ha venido considerando a la Metodología como una forma de Tecnología de la Investigación. Esta triple consideración ha marcado la evolución de la Metodología de la Investigación como disciplina científica haciendo que se preste mayor atención a un tipo de cuestiones que a otras. Por ejemplo, el interés y la preocupación por las formas de pensamiento y de argumentación, que fueron esenciales en los orígenes de la investigación, se han visto desplazados por el interés y la preocupación que surgen de la necesidad de disponer de datos que satisfagan ciertas condiciones.

En cualquier caso, el enraizamiento de la Metodología con la Filosofía, y específicamente con la Lógica, no puede hacernos olvidar que toda Metodología presenta una dimensión técnica que le lleva a interesarse por los diversos métodos que hacen posible el conocimiento. Pero, a la vez, el enraizamiento en la Tecnología, no debe hacernos olvidar que la Metodología está estrechamente vinculada a la construcción del conocimiento y que este requiere una utilización adecuada del pensamiento.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, Kaplan (1964) reconoce que la Metodología como disciplina se sitúa entre dos polos. De un lado es técnica, el estudio específico de las técnicas de investigación. Por otro lado, es Filosofía de la Ciencia o Epistemología, ya que la búsqueda de información relevante presupone una interpretación científica del conjunto (Kaplan, 1964). Pues bien, atendiendo a esta doble consideración, generalmente admitida, son muchas las personas que comienzan sus consideraciones previas a cualquier tipo de investigación, con una descripción de las distintas concepciones de la ciencia para, a renglón seguido, optar por alguna de ellas o simplemente pasar a otra cuestión diferente. Esta forma de proceder entraña algunos peligros importantes: si se opta por la primera respuesta se corre un peligro evidente de situar los

“supuestos” previos a la investigación por encima de cualquier resultado. Esta situación conduciría hacia una forma de “doctrinarismo”. Si se opta por la segunda respuesta, que suele ser lo más habitual, se corre un doble riesgo: el predominio tanto del “instrumentalismo metodológico”, como del “practicismo metodológico”.

Lo cierto es que la relación entre epistemología y metodología se ha convertido en uno de los eslabones más débiles en la construcción del conocimiento científico-educativo. La debilidad de esta conexión puede explicar, entre otras cosas, la escasa conciencia que acompaña a los investigadores sobre su propio proceder y, en general, el debilitamiento del pensamiento científico en cualquiera de sus formas.

Nuestra intención en este simposium será presentar y someter a un examen crítico tres de las cuatro opciones posibles en la relación entre Epistemología y Metodología con el fin de fortalecer los nexos de relación entre una y otra. La opción que no someteremos a consideración (pluralismo epistemológico y monismo metodológico) es una opción que no cuenta con referencias directas y que no parece demasiado viable.

La clave de nuestro examen crítico será una concepción de la ciencia basada no en las singularidades de un determinado “objeto” sino en las particularidades propias de una forma de comunicación e intercambio de experiencias que permite la resolución positiva de las discrepancias. Esto significa que concebimos la ciencia más como un proceso y una forma de racionalidad asociada a él que como un producto que se expresa en una determinada forma de conocimiento. Tanto una como otra consideración se asientan sobre una re-visión de la idea de Método científico.

Uso el término Método con un sentido muy próximo al habitual, a saber, como la cristalización de un forma de proceder que permite abordar con ciertas garantías la reso-

lución de las operaciones básicas del proceso de investigación. Ahora bien, lejos de la idea clásica ninguno de los métodos garantiza ni el éxito en las acciones ni la verdad en las proposiciones. Por el contrario, en la actualidad parece que los métodos actúan menos como garantías para la acción que como criterios para la evaluación del proceso de investigación, de modo que la utilización de un método u otro es la base para establecer un consenso en la comunidad científica sobre el valor del conocimiento generado.

De hecho, todos los métodos de la ciencia pueden ser considerados como convenciones culturales relativamente estrictas mediante las cuales la producción, transformación, y por tanto la crítica, de items propuestos de conocimiento puede ser llevada a cabo relativamente y con resultados relativamente inequívocos. (Wallace, 1980: 17)

La tesis que voy a mantener en esta comunicación es la siguiente: la debilidad de las relaciones entre Epistemología y Metodología provoca formas de conciencia inadecuadas del proceder científico (doctrinarismo, instrumentalismo, practicismo), para superar esas formas de conciencia es necesario fortalecer esa relación. Nuestra propuesta es la siguiente: la Epistemología debe contribuir a que los investigadores tomen conciencia de su propio proceder y no conciben sus decisiones ni sus acciones como una forma de la “aplicación” de ningún método, esto es, como una expresión de la racionalidad instrumental.

La identificación de la lógica del método con la lógica del proceder científico, y la posterior simplificación de la lógica del método con un conjunto de reglas de la razón o con un conjunto de instrucciones propias de cada técnica, se encuentra en el origen de la pérdida de conciencia que padecen los investigadores respecto de su propio proceder. Por el contrario, la distinción y la consideración del proceder científico, como no reducible al método científico, tiene la virtud de devolvernos al sujeto cognoscente, pero también la de reencontrarnos con un sentido del método, menos mecanicista: el método es actividad pensante y consciente (Morin, 1984).

Se debe concebir la palabra método con fidelidad respecto de su sentido originario y no en su sentido derivado, degradado, en el seno de la ciencia clásica; en efecto, en la perspectiva clásica, el método no es más que un corpus de recetas, de aplicaciones cuasi mecánicas, que tiende a excluir a todo sujeto de su ejercicio. El método se degrada en técnica, puesto que la teoría se ha vuelto programa. Por el contrario, en la perspectiva compleja, la teoría está engramada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera. (Morin, 1984: 363).

Entendiendo de esta forma el proceder científico, es posible abordar una serie de cuestiones que, siendo de gran importancia, suelen ocupar siempre los lugares secundarios dentro de la reflexión metodológica. Me refiero a cuestiones como la relación entre ciencia e ideología, o la relación entre conocimientos e interés, o la posición

de los educadores en el proceso de construcción del conocimiento científico...etc.

Desde la perspectiva que vamos a adoptar en esta comunicación, el proceder científico es un proceder racional, basado en modos de pensamiento, no una simple aplicación de algún método. En ningún caso, el investigador se limita a aplicar técnicas, sino que adopta decisiones, a partir de la comprensión que tiene de la realidad que está investigando, de las condiciones que hacen aceptable la búsqueda de una solución, y de su dominio del saber y los instrumentos disponibles. De acuerdo con esta perspectiva, la racionalidad científica sería una racionalidad comprensiva basada en la resolución de problema en unas condiciones determinadas. Entre las condiciones se incluiría, el desarrollo alcanzado por la propia comunidad científica en la búsqueda de una sensibilidad compartida, de un consenso suficiente y de unos criterios de valoración del propio proceder.

UNA SITUACIÓN EJEMPLAR

Una vez expuesta la tesis, me gustaría ilustrarla con algún ejemplo sencillo, para ello voy a utilizar una situación muy familiar para los investigadores pero cambiando la perspectiva habitual.

En este momento disponemos de dos grandes marcos generadores de criterios para la evaluación de la investigación, los denominados, criterios para una investigación cuantitativa y los criterios para una investigación cualitativa (ver Cuadro).

Criterios de evaluación para investigaciones cuantitativas (basado en Fox, 1981)	Criterios de evaluación para investigaciones cualitativas
1. fiabilidad, 2. validez, 3. sensibilidad; 4. adecuación y 5. objetividad	1.-Veracidad 1.1.Credibilidad 1.2.Transferibilidad 1.3.Dependencia 1.4.Confirmabilidad 2.- Autenticidad 2.1.Limpieza 2.2.Autenticidad educativa 2.3.Autenticidad catalítica 2.4.Transferebilidad

La distinción entre estos criterios obedece a una razón mucho más profunda que la propia de los instrumentos que son propios de cada investigación y sus singularidades. La distinción, a mi juicio, no pone de manifiesto ni justifica la existencia de un pluralismo epistemológico, sino que pone de manifiesto y abre la posibilidad de repensar la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De hecho, la distinción es, sobre todo, la distinción entre el sujeto y el objeto de la investigación. Así los, denominados, criterios cuantitativos son criterios referidos a la adecuación entre los instrumentos y la “naturaleza” del objeto, mientras que los criterios, denominados cualitativos, son, ante todo, criterios referidos a la adecuación entre las acciones desarrolladas por el sujeto investigador y los resultados obtenidos.

La distinción sujeto-objeto como base para la reconstrucción del proceder científico ha producido un efecto indeseado sobre el propio investigador: la pérdida de conciencia sobre su propio proceder. Este efecto, según Morin, fue percibido y denunciado por Edmundo Husserl, a quien debemos también el reconocimiento de que el objeto de la ciencia no es la ontología, sino la fenomenología, es decir, no “la realidad” sino “nuestra realidad” que es siempre una realidad histórica.

Hace casi cincuenta años, Husserl diagnosticó la tarea ciega: la eliminación por principio del sujeto observador, experimentador y conceptuador de la observación, de la experimentación, de la concepción, ha eliminado al actor real, al científico, hombre, intelectual, universitario, espíritu, integrado en una cultura, una sociedad, una historia. Se puede decir incluso que la vuelta reflexiva del sujeto científico sobre sí mismo es científicamente imposible, porque el método científico se ha fundado en la disyunción del sujeto y del objeto, y porque se ha vuelto a remitir al sujeto a la filosofía y a la moral. Es cierto que un científico siempre tiene la posibilidad de reflexionar sobre su ciencia, pero se trata de una reflexión extra o metacientífica que no dispone de las virtudes verificadoras de la ciencia. (Morin, 1984: 37).

Teniendo en cuenta el cambio de perspectiva que acabo de proponer no estaríamos en presencia de criterios excluyentes, sino de criterios complementarios, no sólo porque permiten valorar aspectos diferentes de la investigación, sino porque permiten valorar tanto el procedimiento de actuación como el proceder científico.

BIBLIOGRAFÍA

KAPLAN, A. (1964) *The conduct of inquiry. Methodology for behavioral sciences*. S.

Francisco: Chandier.

MORIN, E. (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos

WALLACE, E. L. (1980) *La lógica de la ciencia en la sociología*. Madrid: Alianza

Universidad

EL MONISMO EPISTEMOLÓGICO Y EL MONISMO METODOLÓGICO

Manuel Benito Gómez
Universidad del País Vasco

La forma de construir conocimiento y los métodos que resultan aceptables a las diferentes perspectivas epistemológicas provienen y son reflejo a su vez de la cultura dominante en cada momento histórico; la cultura entendida como el *lebenswelt* de Habermas, o lo que es lo mismo el *sentido de la vida* que caracteriza a las distintas sociedades, es la explicación y la consecuencia de la forma de hacer ciencia y de construir conocimiento. En esa doble interacción dinámica cabe encontrar la explicación de las mutuas influencias ciencia-vida-cultura, que históricamente ha producido las diferentes propuestas epistemológicas y fenomenológicas.

En esta presentación se aborda la cuestión del monismo tanto metodológico como fenomenológico que ha caracterizado y caracteriza una buena parte de la *cultura oficial científica* (al menos en occidente). Por lo mismo, esta perspectiva se encuentra profundamente arraigada en los esquemas de pensamiento del hombre común, que hunde sus raíces en las ideas racionalistas de Descartes, el empirismo clásico de Locke y Hume, el racionalismo clásico de Leibnitz y Kant y que irán evolucionando hacia posiciones empiristas (Mill y el problema de la inducción) o instrumentalistas hasta mediados del s XX con el auge de los enfoques neopositivistas de los que hablaremos más adelante.

El monismo epistemológico se basa en una concepción de la ciencia como *saber especial que se distingue de otros saberes o actividades culturales* porque el mismo se adquiere mediante un modo (o método) especial de aprehender la realidad. La ciencia se convertirá, por lo tanto, en una *acumulación* de conocimientos; conocimientos que son construidos a partir de la *construcción de teorías* que explican el mundo y de su *evaluación o valoración mediante una metodología única* que permite su comparación con el mundo natural. Puede decirse que la ciencia

y el conocimiento así construido descansa sobre una triple lógica:

- la lógica de la confirmación por la que todo conocimiento nuevo ha de ser confirmado y contrastado suficientemente antes de poder aceptarse como parte del *conocimiento oficial*
- la lógica de la teoría que pasa porque las mismas tengan una estructura lógica formalizada, y
- la lógica de la explicación por la que todo nuevo conocimiento contribuye a explicar sucesos no explicados anteriormente y por lo tanto al avance científico y del conocimiento.

Por ello el método científico único se entiende como un conjunto de procedimientos orientado al descubrimiento de *las verdades* (conjunto de resultados aceptados por la comunidad científica, una vez que se satisface el criterio de replicabilidad u obtención de los mismos resultados cuando se repite un experimento en las mismas condiciones); dichas verdades se construyen a partir de la aceptación o rechazo de las hipótesis experimentales planteadas.

Conocimiento y método se encuentran profundamente entrelazadas en esta doble visión monista; el significado de las teorías se deduce tanto de los aspectos *lógicos* como de los *empíricos* que la hacen verdadera o falsa y es a partir de la *manipulación lógica de las observaciones* que se construyen las teorías científicas; para ello se requiere un método, *el método científico* que transforma los *datos individuales en generalizaciones* (método inductivo); a partir de esas generalizaciones es posible construir nuevas teorías que abarcan más casos (cuantitativa y cualitativamente) y hacer, así, que la ciencia positiva avance.

Esta es la visión de la ciencia predominante en el s XIX, que se extenderá hasta la década de los 30 (s XX) en

una teoría de la ciencia unificada (neopositivismo o positivismo lógico representada por el Círculo de Viena) que afirma que existe un modelo único de ciencia (las ciencias exactas, naturales o experimentales, también llamadas *ciencias duras*, por contraposición a las *ciencias blandas* o *semiciencias* por su carácter no experimental). No obstante, durante este periodo son las *ciencias sociales* o *ciencias blandas* las que tratan de imitar a las *ciencias duras*: monismo metodológico, conocimiento nomotético, correspondencia entre conceptos, observaciones empíricas y hechos; la experiencia como criterio de veracidad, la separación clara de lo que es conocimiento científico y lo que no y la neutralidad del conocimiento científico. Como consecuencia la ciencia y el conocimiento verdadero se construyen sobre la base la precisión, la exactitud, el control, la predicción y el contraste con la realidad. El padre del positivismo, Comte, consideraba el dato empírico como criterio de verdad o dicho de otra forma sólo sería científico aquellas proposiciones que pudieran reducirse a los hechos. Esto se traducirá en el énfasis en el papel relevante de la medición, la construcción de modelos (matemáticos o no) que expliquen la realidad; por ejemplo Bunge mantiene que

la insistencia en que la realidad es demasiado compleja para ser apresada en fórmulas matemáticas no es sino una forma de oscurantismo. De oscurantismo y a veces también de defensa de la ignorancia (Bunge, 1980: 153)

A partir de mediados del s XX aparecen críticas al positivismo lógico (racionalismo crítico) que constituye la esencia del monismo o visión única de la ciencia, el conocimiento y el método; Popper, Hanson o Putman son ejemplos de estas voces críticas. A partir del teorema de Gödel y sobre todo de la crítica de Popper al método de inducción característico del positivismo lógico, enfatizando no tanto los métodos para generar teorías sino en los métodos para ponerlas a prueba, Popper plantea que las pruebas que determinan si una teoría es verdadera o no deben basarse en la no existencia de aspectos falsos o equivocados (*falseacionismo*) más que en la verificación y en la confirmación clásica (principio de verificación empírica); las teorías no son concebidas como resultado de la síntesis de las observaciones sino como conjeturas o creaciones que deben ponerse a prueba en contraste con la realidad para su posible refutación; a partir de ahí la *falseabilidad* se convierte en una característica positiva de las teorías y de la forma de construir el conocimiento científico; cuanto más falseable es una teoría más probable es que sea deshechada, pero si resiste los rigores de las numerosas pruebas de falseabilidad, mayor será su grado de generalidad y de explicación de la realidad. Popper plantea la preferencia de las conjeturas y las refutaciones (aprendemos por ensayo y error) más que el método clásico de centrarse en las teorías que tengan las máximas probabilidades de ser ciertas.

En esencia y a pesar de las diferencias entre el positivismo lógico y el racionalismo crítico, ambas comparten una visión monista epistemológica y metodológica: un solo método que conduce a la verdad científica y al auténtico

conocimiento, la idea de que si dos investigadores manejan la misma información llegarán a la misma conclusión (si siguen el método científico); y el énfasis en la conexión hipótesis-evidencia empírica con un papel mínimo de los investigadores y del contexto en que se producen los hallazgos o descubrimientos.

La influencia de esta forma de pensamiento monista que obliga a escoger entre polos extremos sin posiciones intermedias

- verdadero/no verdadero (falso)
- exacto/inexacto (ambiguo)
- científico/acientífico (común, ordinario)
- objetivo/no objetivo (subjetivo), etcétera.

Ha conducido en la ciencias sociales en general y en la investigación educativa, en particular a plantear alternativas metodológicas y sobre todo epistemológicas basadas en:

- Punto de vista teórico: Reacción crítica frente a la negación positivista del lo social y lo educativo como objeto de estudio científico y frente a metodologías que lleva a acumular muchos datos cada vez más precisos pero poco o nada relevantes para la comprensión de la situación y de los problemas sociales y educativos.
- Punto de vista metodológico: Reacción crítica frente al conservadurismo de las representaciones sociales y educativas a partir del uso excesivo del cuestionario o encuesta precodificada como canal casi exclusivo de acceso al objeto de estudio.
- Punto de vista sustantivo: Reacción crítica frente a la ignorancia sistemática de la especificidad, riqueza y alcance de los aspectos simbólicos de los discursos sociales y educativos.

Es interesante comprobar como la postura de monismo epistemológico-metodológico se antepone una postura de dualismo epistemológico-metodológico que desde los planteamientos de Dilthey a Habermas supone la existencia de dos clases de ciencias: naturales y sociales, las primeras orientadas hacia lo general y las segundas hacia lo particular, las primeras más interesadas por las causas de los fenómenos, y las segundas más interesadas por la comprensión de los mismos; en las primeras hay un claro distanciamiento entre investigador y objeto de estudio, en las segundas esa distancia es menos clara. Tal y como afirman Guiddens y Turner

“la ciencia social es fundamentalmente diferente a la ciencia natural” (Giddens y Turner, 1990: 13).

Resulta igualmente interesante señalar que podría estar perfilándose una tercera opción, una especie de nuevo monismo por el que los criterios de científicidad de las ciencias sociales serían aplicables a las ciencias naturales en lo que podría llamarse un giro hermenéutico de las mismas; esta visión es importante porque aporta una perspectiva constructivista a la ya conocida y estéril oposición

entre la investigación cuantitativa y la cualitativa centran- do su atención no tanto en el *dato* (o la información y derivado o asociado a ello el problema de la medición) como punto de partida de la construcción del conocimiento, sino en su *construcción*; esto supone abandonar ciertos aspectos básicos del monismo epistemológico y metodológico clásico que sitúa el problema de la recogida de información en un plano de *precisión – exactitud* para situarlo en el plano de su *construcción* y en el proceso de la misma donde habrá que distinguir dos aspectos esenciales: la relevancia del *dato* no como simple convención o elemento pasivo que sustenta una investigación sino en su vertiente de construcción analítica y la relevancia del investigador en la construcción del *dato* en cuanto que no es ajeno al acto de medir y cuantificar. Este movimiento es interesante porque pone de manifiesto los que Mardones (1982) señalaba como debilidades y soberbia de las *ciencias duras* que al ser puesto en entredicho desde las *ciencias blandas* abre posibilidades como esa tercera opción que señalábamos más arriba.

Esas debilidades están propiciando nuevas visiones de la forma en que se construye el conocimiento y la ciencia, de los métodos que se pueden usar, del papel del investigador y también de la propia epistemología de la ciencia; así por ejemplo Morin (1998) plantea su Epistemología de la Complejidad, señalando la insuficiencia de la epistemología clásica para entender, comprender y explicar la realidad

Dicho de otro modo: incluso las condiciones más singulares, las más localizadas, las más particulares, las más históricas de la emergencia de una idea, de una teoría, no son prueba de su veracidad -claro está- ni tampoco de su falsedad.

...Hay un principio de incertidumbre y, como decía hace un instante, hay un principio de incertidumbre en el corazón mismo de la *lógica*. No hay incertidumbre en el silogismo; pero en el momento del ensamblaje en un sistema de ideas, hay un principio de incertidumbre. ... (Morin, 2004, pp 19)

Es decir, que los fundamentos del pensamiento monista, dadas sus limitaciones se están viendo rebasados por otras propuestas que tratan de construir una ciencia y por ende un conocimiento más real, más complejo, y más útil al desarrollo social y humano.

BIBLIOGRAFÍA

- BUNGE, M. 1980. *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- BUNGE, M..1980 *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- GIDDENS, A. y J.TURNER, 1990, “Introducción” en A. Giddens, Turner et al., *La teoría social hoy*, Alianza.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E (2004). *La Epistemología de la Complejidad* Gazeta de Antropología N° 20, 2004 Revisado en 17/02/07 en http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- POPPER, K.R. (1962) *La lógica de la investigación científica*. Madrid. Tecnos
- POPPER, K.R. (1988). *Conocimiento Objetivo*. Madrid. Tecnos (1ª Ed. 1974)

EL PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO Y EL PLURALISMO METODOLÓGICO

Valentín González Moro
Universidad del País Vasco

Desde que Elliott y Stenhouse irrumpieran con fuerza en los años setenta en el panorama de la investigación curricular a través de *Humanities Curriculum Project* (HCP), que venía a significar la importancia de la reflexión práctica entre profesores para solucionar sus propios problemas, la investigación ha sido asociada por fin al mismo rol docente. Esto es, investigar, no tiene el carácter formalista y excluyente de aquellos trabajos empíricos realizados por investigadores externos a cada ambiente cuya función exclusiva era dar cuenta de lo que otros hacían.

La investigación en el aula y el profesor reflexivo que indaga con rigor, aparecen como las herramientas más eficaces para el abordaje de los problemas educativos.

Cabe hablar del investigador externo que elabora constructos metodológicos para enfocar la realidad educativa, sin duda, y del investigador que acumula conocimientos muy contrastados de la problemática educativa; pero, sobre todo, conviene no perder de vista la figura del profesor investigador de su propia práctica que aprovecha el saber de aquellos otros para iluminar su propio camino.

Este es el contexto en el que se desarrolla la investigación educativa.

Ahora bien, ¿cuál es la naturaleza de la investigación en ciencias de la educación? El conocimiento necesario para que la Educación tenga lugar propio en el ámbito de las disciplinas académicas en el entorno de las ciencias sociales y humanas tiene sus fuentes en la experiencia, el razonamiento y la investigación. Y, si hablamos de ciencias de la educación debemos convenir en reconocer que una buena parte del conocimiento disciplinar se lo confiere la investigación. Porque, la ciencia, es un conjunto organizado de conocimientos obtenidos mediante la aplicación rigurosa de unos procedimientos que dan cuenta de la naturaleza de los fenómenos, los explican y permiten poder generar algún tipo de cambio y perspectiva conceptual.

La ciencia, por tanto, se basa en el conocimiento científico y éste en la rigurosidad en la aplicación de una metodología de investigación.

Por tanto, la utilidad de la investigación estriba en la posibilidad de obtener conocimiento científico, que es lo mismo que decir conocimiento rigurosamente obtenido y contrastado y, de este modo, configurar el perfil de las ciencias de la educación. Lo que ocurre es que hay muchas maneras de abordar la investigación y, consecuentemente, de obtener ese corpus doctrinal que da carácter propio a las ciencias de la educación. Ciertamente, hay quien entiende que solamente hay ciencia cuando la investigación está basada en la aplicación del método científico, pero, éste se halla sujeto a unos perfiles que no siempre son posibles de configurar en todos los procedimientos de investigación de acceso al conocimiento de una realidad dada.

Es más, el método científico se asocia inevitablemente a la experimentación con el objeto de explicar, generalizar y controlar mediante leyes las condiciones de aparición o no de los fenómenos y, en definitiva, predecir mediante probabilidades los acontecimientos futuros. Este modo de concebir el conocimiento científico y a la ciencia misma es lo que generalmente conocemos por concepción nomotética –frente a la idiográfica-, paradigma positivista –frente a interpretativo/crítico-, planteamiento cuantitativo –frente a cualitativo-, y, en fin, objetivos explicativos causales frente a los comprensivos. Consecuentemente, parece inevitable razonar en términos de pluralismo metodológico.

Por tanto, conviene tener presente la siguiente aclaración terminológica: Paradigma, método y metodología en la investigación:

Por paradigma se entiende el punto de vista que adopta un investigador a la hora de acercarse a la realidad social en cuanto a la relación entre el sujeto y su contexto próxi-

mo e histórico. Porque, la persona no sólo se relaciona con los objetos sino con los sujetos, que no debe implicar relatividad porque entre sujeto y sujeto debe intervenir una relación normativa para que pueda haber comprensión. Esta reglamentación está basada en la razón, que, a su vez, necesita del lenguaje y de la razonabilidad, no exenta de una fuerte impregnación ética, tal como señala Edgar Morin (2000). Tradicionalmente, dos son los paradigmas que se consideran como tales en la ciencia: el normativo, positivista o cuantitativo y el interpretativo, antipositivista o cualitativo. Según se entienda el funcionamiento de la realidad social como sucede en la realidad física o, por el contrario, se adopte una perspectiva en la que se atiende a la variabilidad de los fenómenos sociales producto de la intervención significativa de las acciones humanas.

En cuanto al método, con frecuencia, se toma este término y el de paradigma para referirse indistintamente a lo mismo. No es cuestión de entrar en detalles, siguiendo a Beltrán (1985), por método entendemos las formas de aprehender la realidad social que el investigador pone en juego. Estas, normalmente, remiten a un punto de vista básico (paradigma) y a la puesta en acción de instrumentos para recoger información y de técnicas para poder tratarla adecuadamente (metodología); incluso, a modos de analizarla y de presentarla sintéticamente. Pues bien, el conjunto de todas estas herramientas, conceptuales y mecánicas nos permiten identificar un modo general de acercarse al problema a investigar, lo cual denominamos método.

En Educación, es más usual ver una clasificación de tres direcciones: a) el método tecnológico o cuantitativo; b) el método fenomenológico e interaccionista; y c) el método crítico. Sin embargo, hay otras formas de investigar que, igualmente, admiten el nombre de métodos científicos. Beltrán (1991) reconoce cinco vías de acceso a la realidad social: el método histórico; el comparativo; el crítico-racional; el cuantitativo y el método cualitativo. Mientras que, por ejemplo, Rodríguez Diéguez (1981) sugiere hasta siete: el método reflexivo; el fenomenológico; el semiótico; el descriptivo; el histórico; el comparativo y el experimental.

Por fin, cabría aún mencionar el aspecto que corresponde a lo que nosotros denominamos metodologías. Es el caso, de los propios instrumentos y técnicas de trata-

miento de información que en sí mismos no pertenecen en exclusiva a ningún método específico; si bien, unas, son más usadas por unos métodos y, otras, tienen más tradición en otros. Por ejemplo, el análisis de casos o de contenido, que sirven al método cualitativo; y, el diseño experimental-causal que fundamenta el cuantitativo.

En definitiva, si como dice Beltrán, *objeto y método, sin ser idénticos, se implican y determinan mutuamente, y ello hasta el punto de que no sólo dice el método los objetos que conciernen a la ciencia, sino que acota y define aquellos aspectos de los mismos que se consideran relevantes para el conocimiento* (Beltrán, 1988: 358). Un objeto multidimensional por efecto de la intervención de múltiples significatividades de acciones de un sujeto cognoscente y afectivo definido, así, en relación con una fuerte tendencia al subjetivismo y a la puesta en escena de su identidad, liberado poco a poco de las máscaras del rol, requiere consecuentemente una perspectiva metodológica, asimismo, multidimensional.

De este modo, en la ciencia cabe distinguir entre paradigma y método y así como enfoques o paradigmas seguramente sólo podamos reconocer dos: el positivista y el no positivista, sin embargo, en cuanto al método de acceso al conocimiento de la realidad la perspectiva se amplía para dar cabida a formas diversas que posibiliten el mejor modo posible de captar y tratar la realidad. El método implica tanto a los fundamentos epistemológicos y conceptuales como a los procedimientos técnicos. Por lo tanto, podemos concluir que hacemos nuestra aquella posición que observa la ciencia desde la pluralidad epistemológica y metodológica. Aspecto que trataremos en profundidad más adelante.

BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN, M. (1985) *Cinco vías de acceso a la realidad social*, en REIS, nº 29, pp. 7-42
- BELTRÁN, M. (1988) *Ciencia y sociología*, Madrid. CIS
- BELTRÁN, M. (1991) *La realidad social*, Madrid. Tecnos
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1981) *La calidad de la educación*, Madrid, CSIC.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral

EL MONISMO EPISTEMOLÓGICO Y EL PLURALISMO METODOLÓGICO

Delio del Rincón Igea
Universidad de León

La peculiaridad de los fenómenos que explora la investigación educativa, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de objetivos que persigue son aspectos que le confieren especificidad propia. Por ello, en muchos casos, existen tradiciones epistemológicas y metodológicas preferentes para determinados colectivos. Entre otras, algunas razones que pueden contribuir a esta valiosa diversidad pueden ser la necesidad de especialización, la formación y experiencia previas como investigadores y/o la naturaleza de los problemas o necesidades a investigar. De esta manera, diferentes investigaciones pueden requerir mayor o menor énfasis de determinadas características epistemológicas. Tal diversidad puede verse también favorecida por la creencia de que dicho énfasis en determinadas características epistemológicas y metodológicas, desde un punto de vista didáctico, pueden enseñarse y aprenderse mejor estableciendo diferencias. En muchos casos, se refuerza así, el planteamiento de paradigmas diversos según se enfaticen unas u otras características.

El hecho de que en nuestra actividad investigadora pueda existir cierta diversidad de tradiciones epistemológicas no significa que necesariamente tenga que ser así. Aparentemente, según el grado de concreción en el que nos situemos, los diferentes énfasis concedidos a determinadas características epistemológicas, pueden percibirse como radicalmente distintas. Sin embargo, a un mayor grado de abstracción, las características diferenciadoras pueden percibirse mejor como constitutivas de un *continuum*. Esta constatación abre la posibilidad de contemplar cierta unidad, complementariedad, integración o coherencia epistemológica de la investigación educativa.

Aparentemente utilizamos diferentes modos de concebir la realidad educativa, sin embargo, los supuestos subyacentes que nos permiten interpretarla pueden ubicarse a

lo largo de un *continuum* que se extiende entre aproximaciones objetivas y subjetivas (Tabla 1). Así, la dimensión *ontológica*, referida a la naturaleza de la realidad educativa, contempla características objetivables que condicionan externamente a las personas y que se “imponen” desde “fuera”, como algo dado “allí fuera” (Realismo) y aspectos contruidos y creados por las personas particulares. Éstos requieren de un conocimiento individual aportado por las propias personas implicadas (Nominalismo). En este sentido, la naturaleza de lo cognoscible puede contemplarse como un continuum y tiene su incidencia en la epistemología subyacente.

Tabla 1. Concepciones de la realidad educativa (Cohen y Manion, 1990, 2000).

Dimensión	Aproximación más objetiva	Aproximación más subjetiva
Ontología	Realismo	Nominalismo
↓		
Epistemología	Postpositivismo	Antipositivismo
↓		
Naturaleza humana	Determinismo	Voluntarismo
↓		
Metodología	Nomotética	Idiográfica

En cuanto a los supuestos *epistemológicos*, existen características de lo cognoscible que pueden identificarse y comunicarse en forma tangible, pueden adquirirse, son objetivables y medibles (Postpositivismo) recurriendo a metodologías afines a las que se utilizan en las Ciencias Físico-Naturales. Pero también existen aspectos más complejos, más subjetivos y trascendentales, basados en la experiencia, de naturaleza única y esencialmente de carácter personal. Para explorar mejor estas características han

de ser experimentadas y vivenciadas, debido a su carácter subjetivo, personal y único, lo que exige un mayor compromiso con las personas (Antipositivismo). Por otro lado, existen características referidas a reacciones y respuestas mecánicas de las personas al entorno (Determinismo), mientras otros aspectos o situaciones implican a las personas como iniciadoras de sus propias acciones (Voluntarismo).

La reflexión epistemológica sobre cómo se conoce y cómo ha de ser la relación entre el que conoce y lo conocido, unida a los supuestos sobre la relación entre la persona y su entorno, tiene implicaciones directas en las posteriores *opciones metodológicas* más cuantitativas (Nomotéticas) o cualitativas (Idiográficas). En la medida que la investigación educativa integre supuestos epistemológicos o modos de conocer y comunicar el conocimiento, podremos integrar metodologías de investigación, sin detrimento de que en la realidad sigan existiendo diversas tradiciones o culturas científicas. Cada tradición enfatiza otras características que también siguen reflejando la existencia de un *continuum* en las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica (Tabla 2).

Tabla 2. Características de los paradigmas de investigación (Lincoln, 1990 y Rincón y otros, 1995)

Dimensión	Postpositivista	Sociocrítico	Constructivista
Ontología	Realista	Realista/Histórica	Relativista
↓			
Epistemología	Dualista/Objetivista	Interactiva/Subjetivista	Interactiva/Subjetivista
↓			
Metodología	Intervencionista	Participativa	Hermenéutica/Dialéctica

La existencia de diferentes *niveles teóricos* y la diversidad aparente en los *criterios de rigurosidad científica* viene a reforzar también la posibilidad de un *continuum* que subyace en la unidad epistemológica y en la diversidad metodológica. En realidad, los niveles teóricos no son siempre mutuamente excluyentes, ya que muchas teorías podrían incluirse en más de un nivel y otras en intersecciones (Figura 1).

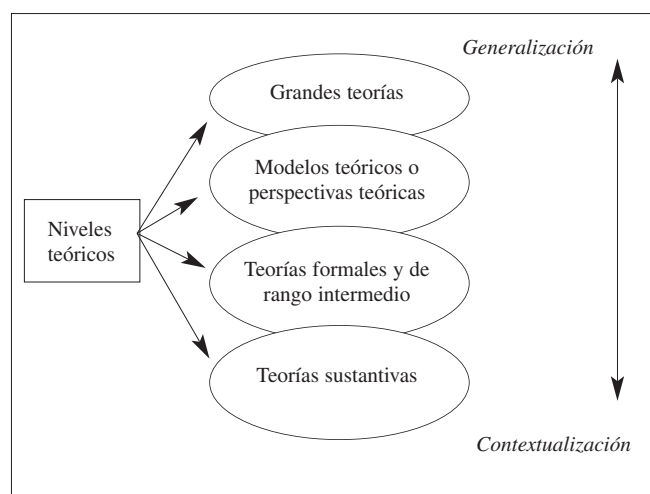


Figura 1. Niveles de teoría (Goetz y LeCompte, 1988).

Por un lado, las *grandes teorías* (Goetz y LeCompte, 1988) son sistemas de conceptos y proposiciones, fuertemente interrelacionados, que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probabilísticamente, grandes categorías de fenómenos habituales en las Ciencias Físico-Naturales. Las *perspectivas teóricas* o *modelos teóricos*, como el conductismo y el funcionalismo, tienen un carácter más probabilístico. En Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación, la actividad humana es más compleja para reducirla siempre a leyes universales. Por ello, con un alcance más limitado, y en muchos casos, con una capacidad predictiva de carácter probabilístico, se construyen *teorías formales* y de *rango intermedio*, como las relacionadas con el aprendizaje social y con el desarrollo del niño. Por último, las *teorías sustantivas* se refieren a características de grupos humanos, en entornos y tiempos específicos y contextualizados, como la delincuencia juvenil o enseñanza aprendizaje en el aula (Tabla 3).

Tabla 3. Niveles teóricos y capacidad predictiva

Dimensión	Aproximación más objetiva	Aproximación más subjetiva
Teoría	Gran Teoría Modelos teóricos	Formales y rango intermedio Sustantivas
Capacidad predictiva	Alta	Baja
Aplicabilidad	Generalización	Contextualización

Algunos criterios de *cientificidad* pueden aplicarse a cualquier investigación, gozan de amplia aceptación en las diferentes tradiciones científicas, aunque según los casos vuelvan a enfatizarse determinadas características (Tabla 4). Así, la *veracidad* o *valor de verdad* como isomorfismo entre datos y realidad; la *aplicabilidad* o grado en que las aportaciones de la investigación pueden aplicarse a otros sujetos y a otros contextos; la *consistencia* o repetición de resultados con sujetos y contexto afines, y la *neutralidad* o garantía de que los resultados no están sesgados por el investigador.

Tabla 4. Criterios de científicidad (Guba y Lincoln, 1982 y Rincón y otros, 1995)

Criterios	Orientación cuantitativa	Orientación cualitativa
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Por último, algunos objetivos derivados de problemas y necesidades existentes requieren contrastar y generar teoría en los diferentes niveles mencionados, contrastar o explorar relaciones entre variables, describir procesos de la práctica educativa, valorar y e informar la toma de decisiones e incluso optimizar procesos implicando a los profesionales (Figura 2).

	<i>Menos intervención</i>		<i>Más intervención</i>	
<i>Más estructuración</i>	Relacionar variables		Relacionar variables	<i>Orientación cuantitativa</i>
		Valorar		
<i>Menos estructuración</i>	Describir		Optimizar	<i>Orientación cualitativa</i>

Figura 2. Problemas / necesidades/ objetivos y estructuración y grado de intervención requeridos.

Gran variedad de problemas, necesidades y objetivos son investigados (McMillan y Schumacher, 2005) y requieren diferentes enfoques metodológicos complementarios ubicados a lo largo de dimensiones como la estructuración del proceso de investigación, la intervención del investigador y la orientación cuantitativa o cualitativa (Figura 3).

	<i>Menos intervención</i>		<i>Más intervención</i>	
<i>Más estructuración</i>	EMPÍRICO-ANALÍTICA Comparativo-causal Correlacional Encuesta		EMPÍRICO-ANALÍTICA Experimental Cuasi-experimental Sujeto único	<i>Orientación cuantitativa</i>
	Estudio de casos	Evaluativa		
<i>Menos estructuración</i>	Etnográfica CONSTRUC-TIVISTA		Investigación acción SOCIO-CRÍTICA	<i>Orientación cualitativa</i>

Figura 3. Ejemplos de metodologías según grados de estructuración y de intervención

En consecuencia, podemos contemplar cierta unidad en la investigación educativa, aunque con diferentes enfoques mutuamente complementarios que permiten aportar información sobre una gran variedad de problemas, necesidades y objetivos. Esta unidad subyacente justifica que la investigación en el ámbito de la educación pueda considerarse globalmente como *investigación educativa*, debilitando así el planteamiento de que la diversidad metodológica es tan grande que más bien se trata de una mera investigación de problemas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación en Educación*. Madrid: La Muralla
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Corbeta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). *Organizational theory and inquiry*. Beverly Hills, CA.: Sage
- Lincoln, Y. (1990). The making of a constructivist: A remembrance of transformations past. En E. Guba (Ed.). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Coord.) (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA: UN RETO PARA EL DIAGNÓSTICO Y LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Dr. Frederic Pérez Alvarez
Hospital Universitario Dr. Trueta de Girona

Dra. Carme Timoneda Gallart (Coord.)
Universidad de Girona

Sra. Silvia Mayoral Rodríguez
Universidad de Girona

Sr. Jordi Hernández Figuerola
Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia

Resumen:

El incremento de las conductas disruptivas en nuestras aulas ha sido, es y será un reto importante para los profesionales de la educación. Somos muy conscientes de los graves problemas de convivencia que se generan en el sí de los centros educativos. A menudo nos resulta muy difícil entender este tipo de conductas y, además, comprobamos decepcionados como muchas de las medidas que se toman con la finalidad de corregirlas, tienen poco éxito.

El objetivo de este symposium consiste en ofrecer una aproximación neuropsicopedagógica que nos ayude a explicar el origen de tales conductas, que nos aporte elementos para su diagnóstico y que nos oriente sobre recursos de actuación.

Presentaremos los resultados obtenidos de un línea de investigación innovadora basada en la investigación-acción y llevada a cabo en dos contextos: un *Instituto de Educación Secundaria de Girona* y en el “*Aula Psicoeducativa*” de la *Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia en convenio con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya*.

Las dos primeras aportaciones van encaminadas a presentar el marco teórico necesario para fundamentar el diagnóstico de los problemas conductuales. La primera de ellas argumenta que la aproximación de la neurología es fundamental y necesaria para una correcta actuación diagnóstica. Siempre que ocurre una conducta, tiene lugar un procesamiento neurológico central que tiene dos componentes, el cognitivo de los datos y el sensitivo que podemos hacer sinónimo de emocional. La segunda aportación destaca la importancia de detectar y tratar los problemas de autoestima tanto para la prevención como para el diagnóstico cuando ya se han desencadenado trastornos conductuales y de adaptación al medio escolar. Nuestras investigaciones han ido, últimamente, en la dirección de profundizar en cómo intervenir psicopedagógicamente para incidir en esa recuperación de las funciones de inhibición de la corteza prefrontal. Es en este punto, donde todos los resultados apuntan al importante papel que juegan las creencias de identidad que el sujeto haya adquirido, junto con su carga emocional. En definitiva, nos estamos refiriendo a la autoestima. La tercera aportación versa sobre los recursos de intervención psicopedagógica presentando un modelo organizativo de orientación

aplicado a un Centro de Educación Secundaria. Se trata de una investigación-acción llevada a cabo durante un curso escolar. Se pondrá en evidencia que la metodología de intervención gira en torno a las técnicas y recursos de comunicación indirecta.

Para finalizar, la cuarta aportación nos va a presentar otro resultado de investigación-acción llevado a cabo en el marco de la Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia y, concretamente, en el Aula Psico-educativa que esta entidad tiene concertada con el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Se va a presentar un recurso que ilustra la tarea que puede desarrollar un psicopedagogo para intervenir en la solución de los problemas disruptivos. Aunque la experiencia se desarrolla en un contexto externo al escolar, veremos como los recursos de actuación pueden ser también aplicables en el contexto educativo formal.

DIAGNÓSTICO NEUROPSICOPEDAGÓGICO: LA NECESARIA APROXIMACIÓN DE LA NEUROLOGÍA A LA EDUCACIÓN

Dr. Frederic Pérez Alvarez

Neuropediatría / Neuroconducta Hospital Universitario Dr. Trueta de Girona

Desde el punto de vista de la neurociencia, conducta es cualquier manifestación con que se expresa en un momento dado cualquier ser vivo. Según este criterio, son conductas situaciones tan diversas como hablar, escribir, gritar, agredir, insultar, comer, caminar, y, entre otras muchas más, una conducta disruptiva. Cualquier conducta, así entendida, tiene lugar gracias a la actividad del sistema nervioso central (SNC). En consecuencia, entender cómo funciona el SNC puede ayudar a entender la conducta disruptiva que nos ocupa. Los últimos conocimientos de que disponemos deshacen el dualismo mente-cerebro.

El cerebro funciona procesando información [Das et al. 1994, 1996, 2000] El principio básico dice que la información entra por los sentidos, circula por circuitos en serie y paralelo, y sale siempre utilizando el sistema motor, en forma verbal o motora propiamente. La memoria a largo plazo actúa como un reservorio de la información antes de salir.

Siempre que ocurre una conducta, tiene lugar un procesamiento neurológico central que tiene dos componentes, el cognitivo de los datos y el sensitivo que podemos hacer sinónimo de emocional.

Una madre, su hermana y un pequeño de 3 años llevando unos objetos en las manos circulan por este orden en fila india por un lugar concurrido. El pequeño tropieza y cae él y los objetos. La madre y su tía se giran bruscamente al oír el ruido. La madre muy asustada con gestos aparatosos dice: “¡Niño, que has hecho !” El pequeño se pone a llorar. La tía pregunta a la madre: “¿ Por qué llora ? La madre contesta: “Se ha dado un golpe”. La tía responde: “¡Estos críos, los disgustos que dan!”

Analicemos conductas y expliquemos el procesamiento. La madre se asusta, pero exageradamente, despropor-

cionalmente a la causa que es la caída del pequeño. El pequeño ha caído y no se ha hecho daño y no llora. Si se asustó tanto, aunque la madre conscientemente experimente su reacción conductual como consecuencia de la caída del hijo, hemos de convenir que la caída del hijo ha sido sólo el factor causal precipitante y que hay otra causa que es el miedo (inseguridad) preexistente en que inconscientemente vive esta persona, cuya razón de ser hemos de buscarla en las experiencias personales previamente vividas en su biografía personal. Planteado en estos términos estamos estableciendo la causalidad en el origen y no en la causa inmediata que es la evidente, pero las cosas no son lo que parecen [Pérez-Álvarez & Timoneda-Gallart,]. Pudiera argumentarse que tal miedo previo puede ser todo constitucional. Existen evidencias suficientes como para asegurar que hay más de componente adquirido que innato. Cuando el cerebro de esta madre inconscientemente siente miedo (inseguridad) asociado a una vivencia de relación causa-efecto en que ella es causa y el efecto es el posible daño de su hijo, se está produciendo una vivencia de sentimiento de culpa, en este caso, inconsciente. En otro supuesto, esta madre hubiera podido reaccionar rompiendo a llorar (sufrimiento consciente). El que el procesamiento sea inconsciente o consciente es un problema de grado. Un procesamiento consciente denota un grado de procesamiento de peligro por las neuronas superiores que no es compensado por las contra-conductas provocadas. Esta reacción conductual de esta madre es obra del cerebro emocional cuyos circuitos empezamos a conocer [Damasio, 1995; LeDoux, 1996; Pérez-Alvarez et al. 2006] El crío llora cuando procesa la conducta materna. La verbal no puede considerarse ofensiva para nadie. La para-verbal y gestual, equivalente a una reacción de “agresión” por miedo en términos de conducta animal, es la que provoca

el llanto. Sabemos actualmente en términos neurológicos cómo se procesa uno y otro lenguaje. Sabemos que el lenguaje corporal es el comunicador del sentir. Sigamos el análisis. La tía pregunta al cerebro pensante o cognitivo, que no ha sido el responsable de la conducta materna, y el cerebro pensante de la madre contesta. Esta madre es consciente de la respuesta verbal, pero no es consciente de lo que ahora diremos. Ante la pregunta, el cerebro cognitivo con una celeridad pasmosa presta atención por los sentidos a la experiencia que se está produciendo y fabrica una respuesta “a posteriori” aparentemente lógica, echando mano de los conocimientos adquiridos y memorizados, en este caso: “un pequeño que cae y se golpea puede hacerse daño y llorar”. Conocemos actualmente cómo se produce el procesamiento del sentirse inseguro/a y cómo el cerebro pensante y el cerebro emocional se interrelacionan [Damasio, 1995; Goldberg, 2001] Cuando la tía responde después de la respuesta de la madre, la madre obtiene una respuesta de la tía que es compensadora, inconscientemente tranquilizadora.

Continuando con el análisis, nos preguntamos cómo vivió y memorizó su experiencia nuestro pequeño del ejemplo. Su cerebro procesó consciente e inconscientemente datos entrantes (información cognitiva) verbales y no verbales y simultáneamente procesó el sentir asociado (miedo) en este caso conscientemente, pero puede tener lugar inconscientemente. Lo que nos dice la neurociencia actualmente es que las experiencias que llamamos miedo, dolor, inseguridad, etc. son codificadas como peligro por las neuronas del cerebro sensitivo-emocional. Al final, el grado de sensibilidad de alerta almacenada determina la respuesta. A mayor sensibilidad de alerta, menor estado de relajación y tranquilidad. En esta experiencia, se da asimismo la vivencia causa-efecto en el sentido “yo pequeño causé ...”. Si esta madre está viviendo viendo más peligros de los realmente existentes, muy probablemente el pequeño estará viviendo múltiples experiencias similares que en términos de identidad personal (autoconcepto y autoestima) pueden formularse en lo cognitivo como “yo no soy capaz” y en lo sensitivo como “yo me siento inseguro”. Esta experiencia pasará a formar parte del pool de experiencias vividas procesadas cognitivamente y sensitivamente.

El esquema anterior es aplicable a cualquier conducta consecuencia de una identidad insegura. Juan de 14 años se enzarza en una pelea rabiosa (conducta) con Pedro. Juan es consciente de la conducta, pero inconsciente del malestar (peligro codificado por la neurona). En cambio la rabia sentida, que realmente es un malestar, la vive como “bienestar” en tanto le compensa. Es decir, ello hace que se sienta mejor, liberando la tensión rabiosa. Cuando el tutor le pregunta, él responde: “Me llamó inútil (causa precipitante)”. La causa fundamental está en el “dolor” acumulado fruto de las vivencias vividas.

Desde los estudios de LeDoux y cols.[1996] en experimentación animal conocemos las vías de procesamiento del miedo, que son las mismas que operan en cualquier codificación de peligro, independientemente del nombre que asignemos a la situación vivencial. El centro contro-

lador inconsciente del procesamiento es la amígdala temporal, estructura primitiva del lóbulo temporal. Aparte de la descripción brillante de las vías, LeDoux y cols. verificaron, mediante registros electrofisiológicos, que la actividad eléctrica de la corteza en respuesta a la señal proveniente de la amígdala no cambiaba cuando la corteza recibía más tarde información no filtrada, no proveniente de la amígdala. La amígdala es el primer centro cerebral que se activa cuando se vive la experiencia de miedo y rápidamente envía señales de activación a todo el organismo. También a la corteza. Cuando la corteza recibe una señal de la amígdala que no es contenido cognitivo entra a funcionar como puede hacerlo y le es propio, fabricando pensamiento a partir de la información que llega del exterior y el conocimiento acumulado en la memoria (respuesta de la madre a la tía).

Desde los estudios de Damasio [Damasio 1995], sabemos que las decisiones dependen más del prefrontal emocional (prefrontal medio-ventral-inferior) que del prefrontal razonador (prefrontal dorsolateral). En otros términos, cuando nos comportamos educadamente, lo hacemos no tanto porque hemos aprendido la norma, como porque no cumplir la norma nos duele. Los pacientes con lesión del prefrontal emocional que procesa el sentir de lo cognitivamente procesado son una demostración de lo anteriormente expuesto, pues deciden sin tener en cuenta el sentir de las consecuencias derivadas de la decisión tomada, lo cual resulta calamitoso. Hemos efectuado un estudio con Resonancia Magnética Funcional [Pérez-Álvarez et al. 2006] en que se demuestra que cuando decidimos lo hacemos por aquello que sentimos asociado a lo pensado, pero no por aquello que pensamos en ausencia de lo sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Damasio AR. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason and the brain*. London: Picador.
- Das JP, Naglieri JA, Kirby JR. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.
- Das JP, Kar R, Parrila RK. (1996). *Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behavior*. London: Sage Publications Ltd.
- Das JP, Garrido MA, Gonzalez M, Timoneda C, Pérez-Álvarez F. (2000). *Dislexia y dificultades de lectura*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Goldberg E. (2001). *The executive brain*. Oxford University Press.
- LeDoux JE. (1996). *Emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Pérez-Álvarez F & Timoneda-Gallart C. (1998). *Neuropsicopedagogía. ¿Es como parece?*. Barcelona: Editorial Textos Universitarios Sant Jordi.
- Perez-Alvarez F, Timoneda-Gallart C, Reixach J. (2006). An fMRI study of emotional engagement in decision-making. *Transaction Advanced Research*, 2, 45-51.

IMPORTANCIA DE LOS PROBLEMAS DE AUTOESTIMA EN LA EXPLICACIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Dra. Carme Timoneda Gallart
Departamento de Pedagogía – *Institut de Qualitat de Vida*
Universitat de Girona

Es muy frecuente que tanto de los estudios e investigaciones sobre conductas disruptivas que acontecen en nuestras aulas como de las observaciones de los mismos educadores surja un comentario común: “son chicos con problemas de autoestima”. ¿Por qué la autoestima es una característica común en todos los casos? Vamos a reflexionar sobre el tema y presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado gracias al trabajo de investigación-acción que estamos llevando a cabo en el marco de la Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia.

Vamos a partir de un ejemplo práctico. Cesc es un chico de 15 años que acude al Aula Psicoeducativa de la Fundación antes mencionada. Se trata de un recurso terapéutico y educativo cuyo objetivo consiste en que el alumno llegue a superar los problemas personales que le impiden una normal escolarización. Fue expulsado definitivamente de su IES de referencia después de que se produjeran diversos episodios violentos hacia sus compañeros y hacia el profesorado. Cesc vive en un Centro para menores de la Generalitat de Catalunya desde los nueve años. A esa edad, sus padres fueron detenidos por tráfico de estupefacientes. Su padre ingresó en la cárcel. Su madre quedó libre pero desapareció del entorno del menor. Cesc trabaja con normalidad. Su problema se evidencia cuando actúa impulsiva y agresivamente al responder a cualquier estímulo que él considera como un *ataque* a su ser. Pongamos un ejemplo. Hace unas semanas Cesc y otros dos chicos participaban en las actividades semanales que se realizan en la piscina. Cesc se dio un pequeño golpe en la cabeza. Su compañero, automáticamente, profirió una carcajada. Se encontraba a pocos pasos de Cesc. Éste, impulsivamente, se acercó a él sin mediar palabra alguna y le profi-

rió un puñetazo en la cara. Su expresión era de mucha rabia como si su compañero le hubiera ofendido en el alma. Analicemos la situación. Podríamos caer fácilmente en lo que consideramos una trampa diagnóstica de falsa causalidad. Es decir, podríamos argumentar que Cesc ha asestado un puñetazo a su compañero ya que éste se rió de él. Pero esta afirmación no es cierta. Una cosa es el desencadenante de una conducta y otra, muy diferente, es la causa de la reacción misma. Es decir, ¿por qué Cesc reacciona tan desproporcionada e impulsivamente? La respuesta no es porque su amigo se ha reído del golpe que se ha dado. La causa es mucho más compleja y subyace en el problema emocional que le está impidiendo llevar una vida “normalizada”.

El caso de Cesc es un ejemplo más. Recientemente se ha publicado un artículo científico que coincide con las conclusiones de muchos investigadores sobre el tema:

“Lo que resulta llamativo en los jóvenes que cometen actos violentos es su comportamiento extraordinariamente impulsivo. Una y otra vez, se muestran presa de sus sentimientos y de impulsos agresivos a los que tales sentimientos están vinculados. Basta una provocación nimia para que les invada la ira y dejen de pensar en las consecuencias de sus actos. A menudo se sienten amenazados y, de inmediato, se ponen en guardia, a la defensiva. A menudo, se arrepienten luego.” (Strüber D., Lück M. y Roth G, 2007, pp.62).

Cesc también se siente amenazado cuando percibe la risa de su compañero. ¿Cuál es la razón de que ocurra así? Es decir, qué es lo que hace que algunos adolescentes y jóvenes se sientan amenazados por estímulos considera-

dos “nimios” por otras personas? La respuesta que sugerimos a tal pregunta es la que nos han aportado los resultados de nuestras investigaciones (Timoneda, 2006). La raíz de la problemática está en los procesos emocionales que se ponen en marcha cuando se percibe tal o cuál situación. Cesc se da el golpe; se hace más o menos daño. Al momento se percata, es decir, le llega información visual a su cerebro de la conducta de su compañero (la risa), pero, en el mismo momento, llega a su sistema límbico y en concreto, a su amígdala, esta misma información que es “interpretada” en términos emocionales por tales estructuras. El córtex prefrontal de Cesc no responde inhibiendo la respuesta emocional y el chico pone en marcha una conducta enmascaradora de carácter automático e impulsivo que responde a su malestar emocional, no a la risa (Pérez y Timoneda, 1998). Es decir, la neurología ha descubierto que, en tales sujetos, a diferencia del ciudadano medio, se observan frecuentes alteraciones anatómicas o fisiológicas en determinadas áreas de la corteza cerebral, en particular de la corteza prefrontal, aunque también del sistema límbico. A determinadas áreas de la corteza prefrontal se les atribuye una acción inhibitoria de la zona del sistema límbico, especialmente del hipotálamo y de la amígdala, de donde parten los impulsos agresivos. Es a lo que se ha denominado “Hipótesis del cerebro frontal” (Strüber et al, 2007).

Nuestras investigaciones han ido, últimamente, en la dirección de profundizar en cómo intervenir psicopedagógicamente para incidir en esa recuperación de las funciones de inhibición de la corteza prefrontal (Timoneda, 2006). Es en este punto, donde todos los resultados apuntan al importante papel que juegan las creencias de identidad que el sujeto haya adquirido, junto con su carga emocional. De hecho, fijémonos, que nos estamos refiriendo a la autoestima. Cesc se definía a sí mismo como un chico “torpe, no muy inteligente, agresivo y malo”. Así relatadas, estas expresiones corresponden al autoconcepto de Cesc, que él con ayuda especializada, ha podido hacer consciente. En el momento en que verbaliza tales creencias, su cuerpo expresa malestar y dolor. A veces, esa expresión de malestar no se corresponde con conductas corporales de sufrimiento, sino que van acompañadas de comportamientos que pueden sugerir cinismo, pasotismo, provocación, etc. a un observador profano en la materia. Cuando se parte de la base de que todas esas conductas son enmascaradoras, se interpretan como el reflejo del dolor “inconsciente” resultante de sus procesos emocionales. En el fondo, tanto si el chico realmente expresa un sufrimiento corporal como si realiza conductas enmascaradoras, simuladoras del malestar, es exactamente lo mismo. La apariencia no debe confundirnos. Lo que realmente importa es entender que la información emocional que interpreta Cesc derivada de la situación expuesta viene mediada por sus creencias negativas de identidad (“soy malo, soy torpe”). El compañero, al reírse de él, pone el “dedo en la llaga”, manda un dardo directamente al malestar emocional que siente Cesc cuando la realidad le evidencia su identidad negativa. La respuesta que da tiene su origen en las estructuras cerebrales que procesan sus emo-

ciones; no puede calibrar para nada si esta conducta es o no proporciona ni cuáles serán las consecuencias de ella. Es por ello, que la mayoría de estos sujetos, expresan dolor y sentimiento de culpa cuando realmente se percatan de las consecuencias que acarrearán sus reacciones. En aquel momento son conscientes de lo que han hecho pero no saben que volverán a comportarse de la misma forma si interpretan de igual manera otra situación. Al ser conscientes de su “falta de control”, la lectura emocional que realizan inevitablemente incrementa la negatividad de sus creencias de identidad (“soy un monstruo”, “soy malo”,...); así se desprende de sus hechos y así incrementan, experiencia tras experiencia, el sentido negativo que tiene su autoestima.

La Teoría del Procesamiento de las Emociones (Pérez y Timoneda, 1998, Timoneda, 2006) nos da argumentos para sustentar que las creencias o convicciones que todos tenemos se fundamentan en el mundo emocional. Es difícil expresar en palabras ésta vertiente emocional de las creencias ya que su expresión es a través de otro tipo de lenguaje, el corporal y paraverbal. Se trata de la parte emocional añadida a la estrictamente cognitiva que configura el contenido semántico del mensaje: “Soy torpe, soy un monstruo”. Es decir, la parte emocional de las creencias de identidad no se traduce añadiendo palabras nuevas, sino que se evidencia con el lenguaje corporal, el tono de voz, los gestos que hacemos, la expresión de la cara, las conductas mismas, etc. Es por la misma razón que cuando asistimos a una conferencia o charla nos damos cuenta claramente si el orador “domina” o no la materia y si está más o menos convencido de lo que dice.

A modo de resumen, podemos concluir que toda creencia o convicción tiene dos partes interrelacionadas: la parte cognitiva expresada mediante el lenguaje oral o escrito (las palabras) refiriéndose al contenido razonado del mensaje, y la parte emocional expresada mediante el lenguaje corporal y paraverbal, transmitiendo la convicción de que lo que dice es “realmente así” para aquella persona.

Por lo tanto, las creencias que todos tenemos sean las que sean, siempre tienen una base emocional y aún más, cuando hablamos de las creencias de identidad. Estas creencias son aquellas que nos definen a nosotros mismos. Muchas de ellas son inconscientes y las hemos aprendido en el transcurso de nuestra experiencia personal. Cuando nuestro bagaje de creencias de identidad tiene un marcado carácter negativo (soy incapaz de hacer nada, soy un inútil, soy un desastre, soy agresivo, etc.) es cuando hablamos de una *autoestima* negativa. O sea, la autoestima se podría definir como el sentir inconsciente asociado a las creencias de identidad de uno mismo. Si las creencias son positivas, la persona sentirá una seguridad personal inconsciente que le permitirá afrontar la vida de una manera positiva. Cuando, al contrario, las creencias tengan un carácter marcadamente negativo, el sentir emocional asociado generará mucha inseguridad a la persona y se traducirá en una autoestima tan negativa que no sólo no le permitirá afrontar la vida de una manera eficaz sino que hará

que genere comportamientos enmascaradores o de defensa ya que las situaciones serán captadas muy a menudo como peligrosas. Este es el mecanismo de producción de las conductas disruptivas en las aulas y de aquí, la gran importancia que tiene la autoestima tanto en el diagnóstico de las mismas como en la intervención psicopedagógica orientada a la actuación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Strüber D., Lück M. y Roth G. (2007). El cerebro agresivo. *Mente y cerebro*, 22, 60-66.
- Pérez Álvarez F. y Timoneda Gallart C. (1998). *Neuropsicopedagogia. ¿Es como parece?*. Barcelona: Editorial Textos Universitarios Sant Jordi.
- Timoneda Gallart C. (2006). *La experiencia de aprender*. Girona: CCG ediciones.

UNA PROPUESTA DE ORIENTACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Dra. Silvia Mayoral Rodríguez
Departamento de Pedagogía – *Institut de Qualitat de Vida*
Universitat de Girona

Pensamos que la consecución de la realización personal es una finalidad antropológica inherente a la especie humana, y por lo tanto se convierte en la máxima finalidad educativa. Ha sido un error común de los últimos tiempos el hecho de parcializar la educación, dando más importancia a unos aspectos que a otros. Por ejemplo, se ha dado prioridad al aspecto cognitivo en el diagnóstico: ¿Cuántas veces no se reduce un consejo psicopedagógico al resultado de un test de inteligencia? La experiencia nos ha demostrado que constantemente orientamos a los maestros, educadores, padres, pero nos olvidamos de lo más importante: orientar al propio alumno. Lo esencial es que nos quedemos con lo que realmente es relevante para orientar al alumno –es decir, que visión tiene el chico o la chica de su situación personal-, y que no nos distraíamos con detalles secundarios. En definitiva, creemos que el proceso de diagnóstico-intervención debe partir de los significados que el alumno extrae de su realidad, más que de sus conductas. Por esta razón decidimos llevar a cabo un proceso de diagnóstico a alumnos con problemas de agresividad en el IES para luego realizar la pertinente intervención. Cabe decir que como ya ha mencionado la Dra. Carme Timoneda el origen de los comportamientos agresivos se sitúa en la baja identidad de la persona, en el concepto que estos alumnos etiquetados de violentos tienen de sí mismos. Es decir, la visión que estos jóvenes tienen de ellos mismos es tan negativa, que tienden a interpretar la conducta de las personas que les rodean como un peligro del cual hay que protegerse y lo hacen manifestando conductas de defensa de tipo agresivas o disruptivas. Así, esta conducta sería el síntoma del malestar de estos chicos y no el problema. Para

ayudar a estos jóvenes será muy importante entender las circunstancias que los rodean, la situación personal en la que se encuentran. Este entorno de un modo u otro estará reforzando estas conductas desadaptadas y por lo tanto, si podemos intervenir en este entorno ayudaremos a que abandonen antes estas conductas.

INTERVENCIÓN EMOCIONAL A JÓVENES ETIQUETADOS DE AGRESIVOS EN UN IES DE GIRO-NA.

Así, partiendo de la interpretación de los comportamientos de defensa que la Dra. Carme Timoneda y el Dr. Frederic Pérez han realizado, llevamos a cabo un estudio en un IES de Girona con la finalidad de verificar si después de una intervención emocional a chicos y chicas con problemas de agresividad estos abandonaban este tipo de comportamientos. Esta intervención se concretó en realizar un proceso de diagnóstico - intervención a siete chicos y a dos chicas que presentaban conductas disruptivas en el centro escolar, al mismo tiempo que ayudábamos a sus profesores y a sus familias a entender el origen de estos problemas y a no reforzar sus conductas.

PROCESO LLEVADO A CABO

El proceso de derivación dependía de los profesores del centro. El tutor, en concreto, recogía la demanda del resto de profesores y nos daba una primera información del caso. El siguiente paso era proponer un proceso de ayuda al chico o chica. Una vez aceptaban esta ayuda se realizaba una entrevista con los padres para explicar el procedimiento de intervención y pedir su colaboración.

Cabe decir que en la mayoría de los casos el trabajo con los padres fue difícil, en el sentido que se trataba de personas con problemas personales importantes y se resistían a aceptar ser parte del problema de sus hijos. En estos casos ayudamos a los jóvenes hasta el punto que pudimos, sin incidir en el entorno familiar. Sí que pudimos realizar un trabajo con el grupo de profesores, aunque no siempre resultó fácil. Muchas veces la dinámica en la que habían entrado muchos profesores fue un 'handicap' que dificultó que pudieran abrirse a nuevas maneras de afrontar los problemas que les conlleva el día a día con estos alumnos. Daba la sensación que el camino ya conocido les daba seguridad y que hubieran tirado un poco la toalla ante la posibilidad que estos jóvenes con problemas de conducta pudieran cambiar.

Queremos destacar que a lo largo del proceso ha habido un trabajo en equipo muy importante para evitar dejarnos llevar por la subjetividad que en muchos momentos puede hacernos buscar la solución del problema en un sitio equivocado. Así, cada caso era discutido con el grupo docente y con el equipo de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía que ya se ha dicho que trabaja desde hace más de diez años basándose en un modelo de diagnóstico - intervención propio llamado Humanista-Estratégico (Timoneda, Pérez 1999).

A continuación mostramos algún fragmento de la intervención llevada a cabo con uno de los jóvenes. Antes queremos mencionar que la herramienta a través de la cual llegamos a cambiar creencias de identidad a estos chicos, es la comunicación indirecta (Watzlawick, 1981) que es la que nos permite llegar al mundo emocional. A través de la razón o la lógica solo conseguiríamos llegar al cerebro pensante y el problema no está en lo que estos chicos piensan de sí mismos, sino en lo que sienten.

Contextualización del caso: Nombre: Dani G. Edad: 14 años Curso: 3r. ESO Estructura familiar: Padre, madre y 2 hermanas (2 niñas de 1 y 4 años). Motivo de la demanda: Los profesores están desesperados porque dicen que Dani no para de incordiar en clase y de provocar constantemente a alumnos y profesores. Además, dicen que cuando lo avisan por su mal comportamiento se muestra agresivo y no acepta los castigos y se mete en peleas.

ENTREVISTA CON DANI

(.../...) Le digo: -“ Mira, me parece que Dani durante mucho tiempo se ha pasado las tardes en la calle, liándola con los amigos,... y no creo que sea una cosa que Dani decidiera. Y tampoco creo que quieras seguir siendo Dani 'el gamberro' toda tu vida (él va escuchando, conecta la mirada. Va aceptando lo que digo). Sigo diciéndole: -”Dani es muy inteligente y podría hacer muchas cosas (me mira alucinado, como si fuese la primera vez que alguien le dijera que es inteligente. Se le ponen los ojos llorosos, conecta la mirada). Pero me parece que muchas veces has oído: -mira que eres tonto, si fueses listo no harías lo que haces y no nos traerías problemas!- (hace que sí con la cabeza). Mira Dani, ¿sabes que pasa? Que el hacer tontías no tiene nada que ver con ser inteligente o no. El padre

de un niño que se llama Gerardo le dice a su hijo: -eres tonto, el más tonto de la clase, mira que hacer el payaso de esta manera!-. Y ¿por qué crees que lo dice?”. Dani responde: -“para ayudarlo”. Le digo: -“claro, aunque no sé si lo ayuda mucho, pero seguro que este padre no se da cuenta. Me parece que en casa Dani lo debe pasar mal, y no sé como lo ha hecho para tirar tan bien,... (Dani no conecta la mirada, mira al suelo). Le pongo la mano en la rodilla y le digo: Me parece que tus padres tienen sus problemas, y a momentos es como si “pincharan”. Es como si abrazamos un cactus, cuando nos acercamos nos haremos daño,... Y ¿sabes qué podemos hacer? (Dani me mira) Entender porque nuestros padres hacen lo que hacen, porque nos hablan como nos hablan, y protegernos. Dani escucha muy atento. Entender que pinchan, quizá, es muy probable que nuestra madre vaya agobiada, que las cosas no sean como querría,... Y que si tenemos a una madre que se parece a un volcán debemos aprender a detectar cuando empieza a calentarse para que cuando entre en erupción no nos alcance. Y que crees que quiere decir ser inteligente?”. Silencio. Dice que no lo sabe. Le digo: -“Cuando dices que alguien es inteligente ¿por qué lo dices?”. Dani vuelve a decir que no lo sabe. Continuo diciendo: -“¿Sabes qué? Si me perdiera en una isla desierta contigo, seguro que nos mantendríamos vivos (Dani me mira sorprendido). Continuo diciendo: -”Mira, seguro que tu sabrías lo que tenemos que hacer para encontrar un buen sitio para dormir, para protegernos del frío, para encontrar comida (sabemos que a Dani le encanta la montaña y se desenvuelve muy bien en la naturaleza),... (Dani sonrío de oreja a oreja). Y te parece que alguien que no fuese inteligente sobreviviría?”. Él dice que no. Le digo que pienso lo mismo y le pregunto por el fin de semana (.../...)

CONCLUSIONES

- La conducta agresiva la entendemos como un comportamiento enmascarador delante del peligro que interpreta un joven cuando siente dolor psíquico. Su origen está en la baja identidad. Esta condición personal hace que el alumno se sienta herido muy fácilmente y ponga en marcha conductas de defensa (en este caso la conducta agresiva). Así pues, los alumnos no son agresivos a causa de sus características personales, por lo tanto, esta agresividad es modificable. Por eso, planteamos la necesidad que los alumnos considerados problemáticos en el centro reciban una ayuda a nivel personal que les permita cambiar el concepto que tienen sobre sí mismos por otro más positivo, para que puedan afrontar los retos de la vida de una forma más sana.
- Esta intervención a nivel emocional realizada a alumnos que presentaban problemas de agresividad en el centro escolar, produjo cambios importantes en estos estudiantes; entendiendo estos cambios en términos de una mejora de su identidad personal que comportó una remisión de su conducta agresiva. El hecho de sentirse mejor consigo mismos hizo que se sintieran menos agredidos ante el comportamiento de las personas de su entorno.

- La comunicación indirecta, es una herramienta útil para llegar al origen del problema.
- Si la relación educativa que se establece entre profesores y alumnos es más buena, disminuyen los conflictos dentro del aula, y se está previniendo un clima desfavorable en clase. A su vez, si los profesores entienden el origen de los problemas de agresividad de los alumnos y como estos se alimentan tendrán una formación más adecuada para plantar cara a los problemas que puedan surgir dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Pérez Álvarez, F.; Timoneda Gallart, C.: Neuropsicopedagogía ¿Es lo que parece? Editorial Anorien, Universitat de Girona, Girona, 1998.
- Timoneda Gallart, C.; Pérez Álvarez, F.: Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿qué y cómo? Editorial Anorien, Universitat de Girona, Girona, 1997.
- Timoneda Gallart, C.; Pérez Álvarez, F.: Neuropsicopedagogía. Cognición, Emoción y Conducta, Diagnóstico en Educación, Editorial Anorien, Universitat de Girona, Girona, 2000.
- Watzlawick, P.; Bearin Bavelas, J.; Jakson, D. D.: Teoría de la comunicación humana. Herder, Barcelona, 1981.

UN RECURSO INNOVADOR DE APOYO PARA EL TRATAMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA: EL AULA PSICOEDUCATIVA DE LA FUNDACIÓ CARME VIDAL XIFRE DE NEUROPSICOPEDAGOGIA

Sr. Jordi Hernández Figuerola
Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia

1. ¿QUÉ ES Y QUÉ OBJETIVOS PERSIGUE?

El *Aula Psicoeducativa* de la *Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia* es un recurso asistencial en el que se atienden en horario escolar y simultáneamente a doce alumnos, entre los 12 y los 16 años (escolarizados en la ESO), que presentan graves problemas de inadaptación al medio escolar (conductas agresivas, disruptivas, etc.) y que, habiendo aplicado con anterioridad todos los recursos de atención a la diversidad propios de los Institutos de Educación Secundaria, no pueden seguir su escolarización en un instituto ordinario. La escolarización de estos alumnos se debe al convenio de colaboración que la Fundación Carme Vidal establece con el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* en forma de Unidad de Escolarización Compartida: Aula Psicoeducativa (UECAP)

La finalidad del recurso es ayudar a estos alumnos a controlar las conductas de inadaptación para volver, después de la intervención temporal en la UECAP, a un contexto educativo normalizado o a incorporarse en el mundo laboral con más garantías. Según el modelo teórico utilizado, el origen de las conductas disruptivas se explica en base a la acción y interacción de los procesos cognitivos y emocionales (Timoneda & Perez, 1997).

Para la consecución del objetivo del recurso se considera indispensable un riguroso proceso de diagnóstico e intervención en lo que refiere a los procesos cognitivos PASS (Das, Nagliery, Kirby; 1994) y, especialmente, en lo que refiere a los procesos emocionales, es decir, un buen

diagnóstico de la creencias de identidad que definen la autoestima o seguridad-inseguridad personal de cada uno de los alumnos atendidos y del sistema de relaciones familiares que lo sustentan (Timoneda & Pérez; 2000), además de un plan individualizado de trabajo en lo que refiere a los contenidos curriculares y/o prelaborables. La consecución más o menos exitosa de dicho proceso psicoeducativo se traducirá en un cambio de creencias de identidad y un aumento de la autoestima de los alumnos atendidos y, consecuentemente, con la desaparición o disminución de conductas de defensa (inadaptación o disruptivas) y el aumento de conductas planificadas.

2. ¿COMO SE ORGANIZA Y COORDINA LA ACTIVIDAD DESARROLLADA?

La intervención realizada en la UECAP es doble. Se desarrolla una intervención psicopedagógica individualizada con el alumno y su contexto familiar con la finalidad de ayudar a mejorar la identidad y autoestima de los alumnos y las relaciones que se han establecido en el contexto familiar que refuerzan las conductas disruptivas. Paralelamente, se desarrolla una intervención educativa a modo de actividades más o menos académicas o prelaborales que dan sentido y complementan la labor psicopedagógica. Estas actividades se desarrollan de manera individual o en pequeño grupo y siempre se establecen en función de las necesidades del alumno. Para incidir y coordinar estas dinámicas educativas de modo individual y grupal se han definido diferentes figuras profesionales: tutor, educador, coordinador y director.

El tutor, junto con el director de la UECAP, es el responsable y persona de referencia para el alumno, su familia y los distintos profesionales externos al recurso. El tutor desarrolla el proceso de diagnóstico-intervención y marca las líneas de intervención, tanto a nivel psicoterapéutico como a nivel curricular-prelaboral.

El educador/a es el profesional encargado de impartir los contenidos académicos (materias curriculares) y/o prelaborales (en forma de talleres). El educador/a dinamiza y promueve las actividades con las que el alumno vive experiencias de éxito tanto en la toma de decisión, ejecución y evaluación como en el control sobre su conducta que implican las mismas. Los tutores y educadores son coordinados por un coordinador y, a la vez, supervisados a través de las reuniones semanales de coordinación por el Director.

3. ¿QUÉ DINÁMICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SE DESARROLLA?

La toma de decisiones, la organización y la coordinación de las actividades, de los grupos de trabajo y de la línea de intervención particular de cada alumno, se realiza en las reuniones de coordinación semanal en la que participan educadores, tutores, coordinador y Director. Es en estas reuniones de coordinación donde se inicia el ciclo de la investigación-acción del grupo, pues debido a los retos o problemas surgidos diariamente desarrollando los objetivos y tareas de cada figura profesional se va replanteando el proceso de diagnóstico-intervención, los objetivos y/o actividades educativas y la organización a nivel individual y grupal, siendo estas reuniones el instrumento de aprendizaje y mejora.

La experiencia y todas las propuestas de intervención así como su valoración, además de conformar la actual organización y dinámica de funcionamiento de la UECAP de la Fundación, quedan plasmadas en la memoria anual que desarrolla el propio grupo de investigación y que es transferida al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. A modo individual la experiencia colectiva de la UECAP queda recogida en forma de trabajo de investigación por un servidor (Hernández, 2004).

4. RESULTADOS: PILARES Y DINÁMICAS CLAVE DESARROLLADAS EN LA UECAP.

Uno de los pilares es el proceso terapéutico dirigido principalmente al diagnóstico de creencias de identidad y consecuente intervención en el contexto de entrevistas individualizadas (a razón de una entrevista-sesión semanal) bajo la denominación de tutorías. Los autores consideramos esta dinámica terapéutica esencial para ayudar a los alumnos atendidos a controlar sus conductas automáticas de protección, en definitiva, para ayudarles a decidir realmente (no automáticamente) cómo quieren comportarse y que es lo que quieren.

Paralelamente, el proceso de diagnóstico-intervención orientado al cambio de creencias que refuerzan y sustentan los agentes del contexto familiar es el segundo pilar del recurso. Esta dinámica se desarrolla a través de entrevistas, bien individuales o de pareja, que se desenvuelven en función de la necesidad e implicación de la familia. La varie-

dad de contextos familiares o ausencia del mismo hacen muy variada la posibilidad de profundizar en este proceso. No es condición de atención y permanencia en la UECAP un contexto familiar cien por cien participativo y de apoyo (aunque se informa y pide de dicha participación al iniciar el proceso de escolarización en la UECAP), pero sí que es condición de permanencia un contexto que no bloquee el proceso psicoeducativo o que, incluso, vaya en contra de los objetivos psicoeducativos y/o normas del servicio.

Los contenidos de las actividades curriculares y/o prelaborales que desarrollan los alumnos en su plan de trabajo no son en sí objetivos primordiales, sino más bien instrumentos a través de los cuales poder *forzar* la toma de decisiones y la necesidad de crear situaciones en las que los chicos tengan que planificar, es decir: marcarse un objetivo, encontrar los recursos, ejecutar la actividad y revisar el proceso. La dinámica de incidir en la planificación y crear dicha necesidad en todas las actividades (sean curriculares, prelaborales y/o lúdico-deportivas) si es otro pilar del recurso.

Un último pilar del recurso son las normas de convivencia, siendo éstas otro instrumento básico para la necesaria planificación y control del comportamiento. Otra vez, la norma en sí no es un objetivo (aunque algunas de ellas no son susceptibles de cambio –horario, puntualidad, etc.-), sino el recurso a través del cual se *fuera* a los chicos a decidir que es lo que quieren en función de las consecuencias y en todo caso, a asumir la parte de responsabilidad que implica su decisión.

Para cualquiera de las cuatro dinámicas educativas planteadas es fundamental la comunicación interpersonal, quedando muchas veces –como parte de la conducta de defensa de los chicos y chicas con problemas de adaptación- bloqueada o imposibilitada. Es por este motivo que consideramos, más que pilar, fundamento del recurso el modo o la forma de comunicación empleada. Hemos comprobado como la utilización de metáforas, pactos, interrupciones de patrón, formulaciones hipotéticas, falsas opciones de alternativa, etc., englobados bajo el nombre genérico de recursos de comunicación indirecta, (Pérez & Timoneda; 2000) nos ha ayudado y permitido una verdadera comunicación interpersonal.

BIBLIOGRAFÍA

- Das, JP.; Naglieri, JA. & Kirby, JR. (1994). *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Des moines Longwood Divisions, Ally & Bacon,
- Hernández Figuerola, J. (2004). Treball de recerca: *L'aula Psicoeducativa de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia: un recurs educatiu per alumnes amb problemes d'inadaptació al medi escolar*. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona. Girona.
- Timoneda Gallart, C. & Pérez Álvarez, F. (1997). *Neuropsicopedagogía. Aprender: ¿Qué y cómo?.* Ed. Anorien. Universitat de Girona. Girona.
- Pérez Álvarez, F. & Timoneda Gallart, C. (2000). *Neuropsicopedagogía. Cognición, emoción y conducta*. Ed. Unidiversitat. Universitat de Girona. Girona.

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL Y ACCIÓN ORIENTADORA PARA EL ALUMNADO DEL 2º CICLO DE E.S.O.

Elena Fernández Rey (Coord.)
Universidade de Santiago de Compostela

Luis M. Sobrado Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

José Manuel Lobato Martínez
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia

1. INTRODUCCIÓN

Desde la consideración de las competencias socioemocionales como competencias básicas para lograr una construcción equilibrada y completa de la personalidad porque “(...) preparan para la comprensión e inserción responsable en la sociedad actual, mediante la capacitación para resolver los problemas más habituales de la *vida cotidiana*.” (Sarramona, 2004: 16) se plantea una investigación llevada a cabo en 26 centros educativos de las cuatro provincias gallegas.

Los principales objetivos específicos del Symposium son:

- Presentar el proceso y los resultados de una investigación realizada en la Comunidad Autónoma Gallega con la finalidad de evaluar, entre otros aspectos, el nivel de desarrollo socioemocional del alumnado del 2º ciclo de la E.S.O. y las propuestas de intervención orientadora que a partir de la misma se realizaron.
- Analizar el cuestionario elaborado para el diagnóstico del desarrollo emocional en el alumnado de 4º de ESO (dimensiones, fiabilidad, valores promedio y de desviación típica de los ítems, varianza total explicada y análisis factorial).
- Analizar los promedios de desarrollo emocional por contextos y en comparación con los resultados de las demás Comunidades Autónomas del Estado.

- Actuar preventivamente sobre las variables socioemocionales en las que los alumnos muestran un nivel más bajo.
- Realizar propuestas de intervención teniendo en cuenta al discente y a su entorno.
- Sensibilizar, formar y desarrollar un ambiente positivo en los padres respecto al desarrollo socioemocional, como parte importante en el proceso de prevención.

El diagnóstico del desarrollo socioemocional en el estudiantado de 2º de E.S.O. en dimensiones globales como la valoración de uno mismo, o específicas como la autopercepción física, la sociabilidad, la popularidad, la competencia académica y las relaciones familiares permite realizar propuestas de intervención tutorial y orientadora basadas en un enfoque de prevención primaria inespecífica que implica atender las circunstancias personales y/o sociales que puedan originar problemas antes de que estos aparezcan en ámbitos fundamentales, como por ejemplo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones o las relaciones sociales y que persigan un mejor bienestar personal y social del alumnado.

Las conclusiones más relevantes de la investigación son:

- Respecto al cuestionario aplicado, su coeficiente de fiabilidad fue de 0,7536, por lo que representa un valor moderadamente alto.

- Los valores más elevados del instrumento aplicado están conexonados con la dimensión de las relaciones familiares (primer factor prevalente en el análisis factorial -ítems del 20 al 24-), excepto uno que es el de relación con los compañeros.
- El alumnado gallego del contexto medio-alto destaca en la valoración de las dimensiones de la competencia académica y la popularidad en comparación con los promedios de las demás Comunidades Autónomas del Estado, mientras que los procedentes del contexto medio-bajo predominan los resultados promedio de los escolares del resto del Estado en las dimensiones de valoración de sí mismo, competencia académica y popularidad.
- Respecto a las propuestas de intervención, aunque estamos en la fase inicial del proceso, sobresale el nivel aceptable de colaboración por parte de los padres y madres y de la administración local, así como el alto grado de interés del profesorado.
- La aceptación por parte de los alumnos de las propuestas tutoriales puede considerarse satisfactoria, obteniendo éstas unos resultados positivos en muchos casos.

2. DISEÑO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Los referentes de la investigación que se presenta en este Symposium han sido un Proyecto sobre la Calidad Educativa de los Centros Docentes llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia durante el curso académico 2003-2004 a partir de un convenio entre la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela y el Proyecto de Investigación "Acción Tutorial y Desarrollo Socioemocional en la Enseñanza Obligatoria" subvencionado por el ICE de la universidad compostelana. El Proyecto sobre Calidad Educativa incluía entre los indicadores que posibilitaban conocer los resultados del proceso de evaluación el desarrollo social y emocional del alumnado.

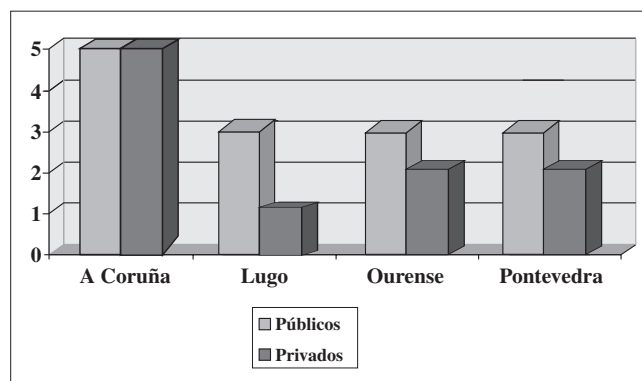
Los principales objetivos

1. Conocer el nivel de desarrollo socioemocional del alumnado de 4º de E.S.O. de centros educativos gallegos.
2. Diagnosticar las competencias socioemocionales que tienen adquiridas los/as alumnos/as pertenecientes a este nivel educativo.
3. Plantear propuestas de intervención tutorial para desarrollar contenidos relacionados con el desarrollo socioemocional para 4º de E.S.O.
4. Implicar a los distintos agentes educativos, especialmente al profesorado tutor y a las familias en el desarrollo social y emocional de los/as alumnos/as.

La muestra está integrada por 586 alumnos/as de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de 26 centros públicos y privados de las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma Gallega en el curso académico 2004-2005.

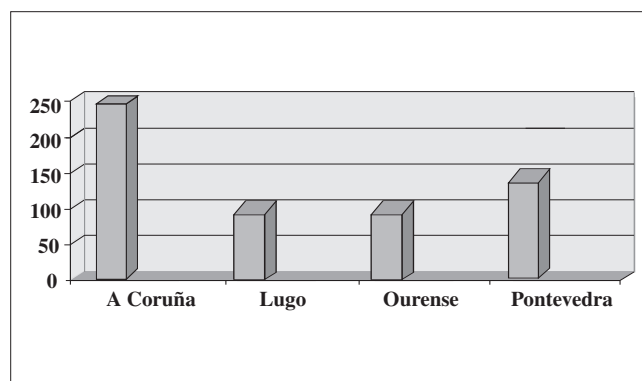
La distribución de centros por provincias fue la siguiente: 10 de A Coruña, 4 de Lugo, 5 de Ourense y 7 de Pontevedra (gráfica 1).

Gráfica 1: Distribución de centros por provincias y titularidad



En la gráfica 2 se muestra la distribución de alumnado por provincias, correspondiendo 241 a A Coruña, 100 a Lugo, 99 a Ourense y 146 a Pontevedra.

Gráfica 2: Distribución de alumnado por provincia



El diagnóstico del desarrollo social y emocional del estudiantado del 2º ciclo de E.S.O. se ha realizado a través de la aplicación de un cuestionario que consta de 30 ítems en el que se consideran seis dimensiones:

- Valoración de sí mismo: percepciones que tienen los alumnos sobre sí mismos en términos generales.
- Auto percepción física: percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Integra dos aspectos complementarios, uno relacionado con la práctica educativa y otro con el aspecto físico.
- Relaciones familiares: percepción que tiene el individuo de su implicación, participación e integración en el medio familiar. La confianza, el afecto de los padres, el sentimiento de felicidad formarían parte de esta dimensión.
- Sociabilidad: percepción de aspectos vinculados a las relaciones sociales, por ejemplo, el nivel de integra-

ción en el grupo o la disposición para establecer nuevas relaciones.

- Popularidad: percepción del alumno sobre su facilidad para hacer amigos y sobre su popularidad.
- Competencia académica: percepción del estudiante sobre su capacidad para el estudio y su progreso académico.

La primera de ellas se corresponde con una dimensión global y las otras cinco con dimensiones específicas.

La aplicación se realizó en cada centro por parte de un miembro del equipo de investigación y los alumnos cumplieron el cuestionario en una hoja de lectura óptica.

3. DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL ALUMNADO DE 4º CURSO DE LA ESO: ANÁLISIS DE DATOS

En el escenario de las competencias básicas esenciales en la vida de las personas se hallan las de naturaleza social y emocional, imprescindibles para desarrollo personal y social de un modo armónico.

Esta modalidad de competencias representan para la persona el garantizar una mejor convivencia y mayor bienestar individual y social.

Las competencias emocionales se pueden diferenciar en personales como la autoconciencia, el autocontrol y la autorregulación y la motivación, y sociales como la empatía y las habilidades sociales.

El desarrollo y educación socio-emocional posee como objetivos principales la prevención de las consecuencias de las emociones negativas y el fomento de emociones positivas y como finalidad el lograr un mayor bienestar personal y social.

La educación emocional debe considerar diversas situaciones vitales y sociales en la persona así como diferentes realidades psicopedagógicas que hagan posible su necesario diagnóstico y orientación adecuada.

En la sociedad del conocimiento a la que tendemos existen una serie de competencias centrales en la vida de la persona como son el ser, saber, hacer y convivir y otra relación de competencias transversales imprescindibles para el bienestar personal y social del sujeto muy vinculadas con las habilidades socio-emocionales como son la adaptación, creatividad, iniciativa, curiosidad, crítica, expresión, cooperación, motivación y solución de problemas.

Una vez diagnosticadas las necesidades socio-emocionales de la persona es necesario elaborar una propuesta pedagógica de desarrollo personal y social del sujeto, atendiendo a los siguientes componentes de la intervención educativa: Cognitivo, control emocional, toma de decisiones, habilidades sociales, actividades de tiempo libre, tolerancia y cooperación y proyecto personal de autosuperación.

Los logros esperados en el desarrollo de programas de educación socioemocional son un incremento y mejora de:

adaptación escolar, familiar y social; autoestima; habilidades sociales; homogeneidad de los grupos; rendimiento académico y relaciones interpersonales satisfactorias.

Asimismo se espera una disminución de los comportamientos en los siguientes ámbitos: ansiedad y estrés; conductas antisociales: agresiones, acoso, violencia, etc.; desórdenes alimentarios: anorexia, bulimia...; iniciación al consumo de drogas y sintomatología depresiva.

Los aspectos principales del desarrollo emocional a diagnosticar se refieren a los ámbitos siguientes: Valoración de sí mismo; Autopercepción física; Relaciones familiares; Sociabilidad; Popularidad y competencia académica.

3.1. Análisis de datos e interpretación de resultados

Los aspectos a valorar hacen referencia principalmente a las características del cuestionario aplicado, al análisis de su fiabilidad, a la descripción de los ítems, a los promedios y desviación típica de los resultados y al análisis factorial con el estudio de la varianza y de la matriz rotada de factores.

3.2. Características

En el cuestionario sobre Desarrollo Social y Emocional se consideraron seis dimensiones, una global (Valoración de sí mismo) y cinco específicas: Autopercepción física, Sociabilidad, Popularidad, Competencia académica y Relaciones familiares.

3.3. Análisis de fiabilidad (Escala Alfa)

Los resultados son muy semejantes en el conjunto de los ítems y oscilan entre 0'73 y 0'77. El coeficiente de fiabilidad Alfa es de 0'7536 y presenta un valor medianamente alto.

3.4. Descriptiva: Valores promedio y de desviación típica

Destacan como resultados promedio alto los ítems 21, 22, 20, 24, 10 y 23 según su ordenación de calificación que corresponden todos ellos con el factor de relaciones familiares excepto el nº 10 (relaciones con los compañeros). Con valores promedio aparentemente más bajos están las cuestiones 5 y 9 que se vinculan con la sociabilidad del alumnado pero los resultados tienen una interpretación positiva al estar redactados con un sentido negativo.

3.5. Análisis factorial: Desarrollo socioemocional del alumnado de 4º Curso da ESO

1º Factor. Está formado por las cuestiones de la 20 a la 24, que pertenecen al ámbito de las relaciones familiares.

2º Factor. Se refiere al sector de autopercepción física.

3.º Factor. Viene dado principalmente por el ámbito de la competencia académica.

4º Factor. Está generado por el sector de la popularidad y sociabilidad.

El factor de valoración de sí mismo ocupa el lugar 8º en la ordenación factorial.

3.6. Valoración de los promedios de desarrollo social y emocional del alumnado de 4º Curso de la ESO (contexto 2, medio alto)

Tabla 1

Cuestiones	Comparación promedios		
	Galicia	Resto del Estado	Observaciones y Comentarios
1. Relaciones familiares	99'7	99	Destaca ligeramente el alumnado gallego en este ámbito
2. Autopercepción física	71	70	Valores semejantes
3. Valoración de sí mismo	72	72	Ídem
4. Competencia académica	60	62	Ídem
5. Popularidad	70	72	Ídem
6. Sociabilidad	60	60	Ídem

El alumnado gallego sobresale en la valoración de la competencia académica y en la popularidad en relación al de las restantes Comunidades Autónomas.

3.7. Relación de los promedios de desarrollo social y emocional del alumnado de 4º curso de la ESO (contexto 3, medio-bajo)

Tabla 2

Cuestiones	Comparación promedios		
	Galicia	Resto del Estado	Observaciones y Comentarios
1. Relaciones familiares	80	80	Valores idénticos
2. Autopercepción física	55	57	Valores semejantes
3. Valoración de sí mismo	62	70	Destacan los valores del alumnado del resto del Estado
4. Competencia académica	52	60	Ídem
5. Popularidad	65	70	Ídem
6. Sociabilidad	50	50	Resultados iguales

En los ámbitos de valoración de sí mismo, competencia académica y popularidad predominan los resultados del alumnado del resto del Estado.

3.8. Valoración de los promedios sobre una escala de 100 del desarrollo social y emocional del alumnado de 4º curso de la ESO según los contextos medio-alto (2) y medio-bajo (3): Análisis comparativa del alumnado de Galicia y del resto de las Comunidades Autónomas del Estado

Tabla 3

Cuestiones	Comparación promedios			
	Galicia del Estado	Resto	Galicia del Estado	Resto
	Contexto Medio-Alto	Contexto Medio-Bajo	Contexto Medio-Alto	Contexto Medio-Bajo
1. Relaciones familiares	79	80	79	80
2. Autopercepción física	61	55	60	57
3. Valoración de sí mismo	72	62	70	70
4. Competencia académica	58	52	51	60
5. Popularidad	68	65	65	70
6. Sociabilidad	60	50	60	50

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL

El ámbito de la intervención en el sistema educativo es fundamental, la inmersión en la práctica real es lo que nos va a dar definitivamente el éxito o fracaso en el proceso formativo.

Los datos y su análisis nos dan información suficiente y valiosa en este caso para proceder a una intervención, que es necesaria y estamos convencidos que ayudará a prevenir las carencias manifestadas en nuestra investigación.

Presentamos una propuesta de intervención a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, interpretamos que es necesario intervenir y estamos convencidos de que esta actuación será positiva para la prevención de los niveles bajos que se ponen de manifiesto en el análisis.

4.1. Fases de la intervención

El primer paso fue proponer a los 26 centros educativos la elaboración de un PAT adaptado a cada uno de los colegios, donde se recojan las características y peculiaridades del entorno, así como las variables investigadoras que necesitan de intervención.

Nuestro modelo de PAT contempla la exclusividad para cada centro, consideramos fundamental que este documento recoja las características y situaciones especiales de cada colegio.

Es importante para el éxito del programa lograr el consenso entre los agentes implicados, tanto en el proceso de elaboración como en su puesta en práctica.

Es decir, para nosotros deben estar representados todos los agentes relacionados con el proceso formativo: profesorado del centro, equipo directo, jefatura de estudios, comisión de coordinación pedagógica, departamento de orientación, padres, alumnos y administración local.

4.2. Ámbitos de actuación

Nuestro Plan contempla de forma general diferentes ámbitos de actuación para prevenir las necesidades que se muestran en la investigación, para que responda realmente a las necesidades observadas.

Teniendo en cuenta los resultados conseguidos en el análisis de los datos, la actuación en los centros educativos debe estar enfocada a:

- Integrar al alumno en el centro y la sociedad, mejorando sus habilidades sociales. Esta integración consideramos que no debe ser pasiva, pues la entendemos como algo dinámico, dentro de un marco crítico y responsable en las relaciones con los demás en los contextos social, familiar y escolar en los que se desenvuelve el alumno.
- Ayudar en la toma de decisiones, siempre desde un marco de respeto por los demás y responsabilizándose de sus acciones.
- Apoyar los procesos de enseñanza, valorando las capacidades y competencias académicas de cada uno, explotando su potencialidad para lograr unos resultados en consonancia con las posibilidades de cada uno.
- Fomentar habilidades para la resolución de conflictos.

En el ámbito más concreto de cada centro, tuvimos en cuenta el medio en el que se encuentra situado, para así actuar sobre esas variables específicas de cada uno.

Por lo que respecta a la actuación con los padres, en nuestro PAT proponemos la tutoría de padres, que se llevaría a cabo un día a la semana, y que tiene como objetivo fundamental sensibilizar al colectivo de la necesidad de su colaboración, sobre todo en las variables con las que está trabajando el tutor y los demás profesores.

El papel de la administración local, también es importante en lo relacionado con los medios y recursos necesarios, que muchas veces no están cubiertos por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, así como su participación en el desenvolvimiento del programa.

También nuestro PAT deja siempre la posibilidad, en caso necesario, de actuar en casos no previstos, como puede ser la muerte de un alumno en un accidente, o la incorporación al centro de un alumno inmigrante a lo largo del curso.

Casos como los ejemplos anteriores provocan necesidades no contempladas, sobre las que el grupo de profesores encabezado por el departamento de orientación y tutor deben actuar.

Como ejemplo que ilustre nuestra intervención, convencidos de que el éxito está en la prevención primaria, exponemos una pequeña síntesis de la actuación para la prevención y actuación sobre la resolución de conflictos.

En la actualidad es uno de los retos de la educación todo lo relacionado con la convivencia, tanto dentro del centro como en el entorno. Por otra parte, consideramos que los datos obtenidos en la investigación nos hacen intervenir sobre esta variable socio-emocional del discente.

Nuestra proposición concreta es trabajar coordinadamente en el centro educativo; departamento de orientación, jefatura de estudios, profesorado y tutor que coordinará la actuación de los demás docentes, así como el trabajo más específico en la hora de tutoría semanal.

El departamento de orientación y la jefatura de estudios apoyarán y colaborarán en la actuación, mientras el equipo docente seguirá en cada materia unas pautas comunes.

En esta variable la actuación en concreto será para un curso escolar, evaluando el proceso al final para comprobar su eficacia, aunque esperamos que los resultados lleguen a largo plazo, puesto que es un programa de prevención.

La propuesta es elaborar un protocolo de actuación para los tres ámbitos fundamentales en el que se desenvuelve el niño; escolar, familiar y social. En los tres casos se propone elaborar un documento donde se recojan las conductas o acciones tanto disruptivas como positivas. El protocolo debe ser de consenso y los jóvenes participar en su elaboración.

Antes de llegar a un documento definitivo, debe ser su documento, es necesario dedicar unas sesiones para definir las conductas que se van a plasmar y debatir sobre cuales son las más apropiadas en cada caso. Una vez alcanzado el consenso se redacta el documento y todos los implicados con su firma lo reconocen y se comprometen.

Para cada uno de los ámbitos que abarca el programa se hace un programa diferente. Así, por ejemplo, en la convivencia familiar deben ser hijos y padres los que lo elaboren. Para ello, se prepara a los progenitores en su clase de tutoría de padres por personal específico del centro; orientador y tutor, semanalmente se irá haciendo un seguimiento. En el apartado social se realiza el mismo proceso con la participación fundamentalmente de educadores sociales y asistentes sociales.

Esquemáticamente el Plan de actuación para alumnos de 4º de ESO sería el siguiente:

- 1.- Plantear el tema e incidir en su reflexión.
- 2.- Crear unas condiciones iniciales adecuadas.
- 3.- Definir de forma muy concreta cada una de las conductas negativas y positivas que recoge el documento.
- 4.- Compromiso formal de aceptarlo y observarlo.
- 5.- Participar activamente de su cumplimiento, cada uno debe tener una ficha donde vaya comprobando su nivel de compromiso, tanto acciones positivas como negativas.

Por lo que respecta a la ficha que proponemos para la observación de conductas, debe ser sencilla y lo más clara posible, de fácil manejo y permanecerá en el pupitre a lo largo del mes, el número adecuado de acciones a observar por mes es de diez aproximadamente.

Ejemplo

Conducta Positiva	Variable	Conducta Negativa
	Resolución de conflictos	
Salir en orden y ayudar a los compañeros si lo necesitan	Entradas y salidas del aula	Entrar y salir corriendo del aula, golpeando mobiliario y compañeros

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M. y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Brockert, S. (1997). *Los tests de inteligencia emocional*. Barcelona: Robinbook.
- Caruana, A. (2003). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. CEFIRE Elda.
- Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. ICE de Barcelona-Horsori.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.
- Moreno, J. M. (2005). Causas de la violencia en las aulas. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, 85, 9-15.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la ESO*. Barcelona: CISS Praxis.
- Shapiro, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Sarramona, (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sobrado, L. M. (ed.) (2006). *A Calidade Educativa dos Centros Docentes. Valoración e Desenvolvemento*. Santiago de Compostela: ICE-Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.

EL DIARIO COMO INSTRUMENTO TRANSVERSAL DE INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y FORMACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIA

Isabel López Górriz (coord.)¹
Universidad de Sevilla

Inés Gabari Gambarte
Universidad Pública de Navarra

Ana Vega Navarro
Universidad de la Laguna

M^a Dolores Jurado Jiménez
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El diario, tanto de los alumnos/as, como del profesor/a, utilizado en los procesos educativos innovadores e investigadores que se generan en el aula universitaria, es un instrumento transversal de formación, investigación y evaluación importante. Por lo que en este trabajo pretendemos desarrollar los siguientes objetivos:

- Experimentar, analizar y contrastar el diario como un instrumento de formación, de recogida de datos y de evaluación educativa en nuestras experiencias de innovación.
- Comparar los procesos educativos que genera el diario como instrumento transversal en las innovaciones educativas que desarrollamos en nuestras aulas.
- Ahondar en el significado y potencial que tiene el diario utilizado como instrumento de investigación por alumnos de tercer ciclo aplicado a sus investigaciones educativas.

- Reflexionar sobre nuestros propios procesos de intervención y evaluación en el aula.

Las personas que presentamos este Symposia trabajamos en tres Universidades distintas del Estado Español, con trayectorias diversas que confluyen en perspectivas y planteamientos de intervención e innovación en la educación universitaria dentro de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Psicopedagogía y las diversas titulaciones de Magisterio. También coincidimos en enfoques metodológicos de investigación y desarrollamos el diario como instrumento de investigación en tercer ciclo.

Cada una utilizamos el diario en un contexto distinto, con asignaturas diferentes, y desde perspectivas variadas, por lo que presentamos los siguientes trabajos:

“Evaluación de los procesos internos que se generan en el aula universitaria. El diario un instrumento de formación y de investigación”. Isabel López Górriz.

¹ Isabel López Górriz, islopez@us.es; isagoriz@eresmas.com, Tel: 954557742. Dpto. MIDE. Facultad de CC. de la E. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla.

“Formación y evaluación en el periodo académico del tercer ciclo: dimensión investigadora del diario de aula”. Inés Gabari Gambarte.

“El diario del profesor como instrumento de seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula universitaria”. Ana Vega Navarro

“El diario como instrumento para el desarrollo de procesos auto-formativos en el transcurso de una investigación-acción-existencial”. M^a Dolores Jurado Jiménez.

Nos unimos para plantear este symposia, porque queremos poner en contraste y en diálogo los procesos formativos, investigativos y evaluativos que desencadena la utilización del diario como instrumento fundamental

transversal, utilizado en los procesos de innovación que realizamos. Instrumento, que además pensamos desarrolla un fuerte proceso de auto-observación e introspección, que nos permite evaluar los procesos emocionales y existenciales que acompañan a los aprendizajes cognitivos, investigativos y sociales del aula.

ESPECIFICIDAD Y TRANSVERSALIDAD DEL USO DEL DIARIO EN LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA SEGÚN SUS FINALIDADES

En el trabajo que aquí presentamos abordamos el diario, utilizado en los procesos de innovación universitaria, como un instrumento de formación, investigación y evaluación. Lo hacemos desde cuatro perspectivas diferentes que son a su vez específicas y complementarias.

Cuatro finalidades distintas y complementarias del uso del diario en la innovación universitaria

<i>El diario instrumento de evaluación de procesos internos</i>	<i>El diario como instrumento de investigación</i>	<i>El diario del profesor como instrumento de análisis y reflexión, de seguimiento y evaluación</i>	<i>El diario del alumno como instrumento de autoformación y de investigación existencial</i>
En el primer trabajo se presenta el diario como un instrumento de formación e investigación que permite la evaluación de los procesos internos que se generan en el alumnado universitario cuando desarrollan aprendizajes a partir de la construcción de conocimiento. Muestra, los distintos sentimientos, vivencias, motivaciones, y emociones que acompañan de manera cíclica la construcción de un proyecto de investigación. Aparecen distinto tipo de vivencias y sentimientos relacionadas con <i>las expectativas, la desmotivación/motivación, la resignación, el agobio, la incomodidad/comodidad, la satisfacción, la felicidad, la serenidad, la nostalgia</i> . Los sentimientos más negativos predominan en las primeras etapas de ruptura cognitiva, cuando aún no vislumbran los alumnos con claridad el proyecto, mientras que los positivos aparecen más abundantes cuando el proyecto toma forma, culminando el trabajo con felicidad y satisfacción.	El segundo trabajo, plantea el diario desde su dimensión investigadora esencialmente en los cursos de doctorado, a su vez que lo sitúan como un instrumento de formación y evaluación . Se plantea el diario como un instrumento de auto-hetero-observación e introspección de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula. La escritura como recogida de datos (investigación) y como formación. Los diarios se analizan cualitativamente para evaluar la metodología seguida, el proceso del grupo, el rol de la profesora, los aprendizajes investigadores desarrollados, etc. Realizando sugerencias de mejora y un informe de investigación. Utilizando el instrumento diario y practicando los pasos de la investigación el alumnado cierra el curso desarrollando distintas competencias, tanto del orden de la investigación como de la formación.	El tercer trabajo, aborda el diario del profesor, como un instrumento de análisis y reflexión que le permite llevar un seguimiento y una evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Se concibe desde la perspectiva del profesor como investigador en el aula universitaria. Plantea la importancia del diario como un instrumento fundamental de innovación en el aula, ya que le permite recoger información cotidiana de su enseñanza, reflexionarla, analizarla, evaluarla y mejorarla. Igualmente, le permite tener un conocimiento más individualizado del alumnado y en consecuencia poder acompañarlo mejor en su aprendizaje generando un proceso participativo en el aula. Desde esta perspectiva se dan indicaciones de qué indicadores deben recogerse, tanto en las clases teóricas, como prácticas, así como una posible organización de la información.	El cuarto trabajo presenta el diario desde la perspectiva del alumno, como un instrumento de autoformación y de desarrollo de procesos de investigación-acción existencial , entendiendo ésta como la investigación de sí mismo, para sí mismo y desde sí mismo. Es una investigación que pretende desarrollar los procesos de auto-conocimiento y transformación de actitudes y comportamientos que impiden al individuo el despliegue de sus posibilidades. La finalidad de esta investigación es generar un proceso de transformación existencial, que permita al individuo un mayor crecimiento, expansión, autoformación y mayor empoderamiento para dirigir su proyecto de vida. El diario es una herramienta poderosa para reflejar y analizar los sistemas socio-mentales construidos. Además de recoger las preocupaciones, vivencias, angustias, reflexiones, etc., ayuda a la reconstrucción de la persona.

Cada una de estas perspectivas de uso del diario dentro del aula universitaria, lleva implícitas todas las demás. Es decir, aunque esté focalizado como un instrumento de investigación u otro, también el hecho de desarrollar el diario, lleva implícita la formación y la reflexión. El análisis del mismo nos permite la evaluación. Por lo que podemos decir que el diario aparece como un instrumento flexible, abierto y adaptable a las finalidades que el

investigador y el profesional de la educación pretenda darle. El instrumento en sí, es muy potente, aparece como eje transversal en la formación, ya que independientemente de la finalidad específica con la que se use, desarrolla las dimensiones: formativas, informativas, introspectivas, clínicas, investigadoras, evaluativas, etc., que atraviesan de manera transversal el instrumento, convirtiéndose así en esencial para la innovación e investigación educativas.

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS INTERNOS QUE SE GENERAN EN EL AULA UNIVERSITARIA. EL DIARIO UN INSTRUMENTO DE FORMACIÓN Y DE INVESTIGACIÓN

Isabel López Górriz²

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

INTRODUCCIÓN

La evolución y transformación que están sufriendo nuestras sociedades actuales, con sus diversos fenómenos de globalización, migración, tecnologización, democratización, etc., nos están llevando a rupturas, recomposiciones y recreaciones de nuevas y complejas formas de socialización, educación e investigación (Morin, 1980, Fortín, 2000).

En este sentido, nosotras planteamos una perspectiva de educación e investigación universitarias desde la complejidad (López Górriz y otras, 2004, López Górriz y otras, 2006). Entendemos el aula como un lugar, en donde la persona existe en toda su integridad, con sus diversas facetas, que recogen desde su aspecto existencial al cognitivo, pasando por las distintas dimensiones: emocionales, sociales, auto-organizativas, actitudinales, etc.

Así pues, el aula es un lugar de intervención, interacción y generación de experiencias de aprendizajes diversos, personales y colectivos, que facilitan el desarrollo de procesos variados de: auto-hetero-observación, introspección, análisis crítico, reflexión, interpelación, relación,

investigación, construcción de conocimiento personal y grupal, evaluación, y transformación. Es decir, a la vez que es un lugar de creación de experiencias educativas, críticas, reflexivas e investigativas, es también, un lugar de educación emancipadora y un laboratorio de experiencias de investigación y evaluación.

Este enfoque educativo, que se acerca a la perspectiva europea de educación superior (EEES), lo venimos trabajando a lo largo de veinte años en el aula universitaria en las distintas asignaturas de investigación educativa que hemos ido impartido durante este tiempo, en las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía³. En las distintas materias, uno de los instrumentos básicos que hemos utilizado ha sido siempre el **diario** del alumno y del profesor, así como el diseño, desarrollo y exposición de un proyecto de investigación realizado a nivel de grupo pequeño, el cual genera procesos de construcción de conocimiento personal y grupal, así como otro tipo de aprendizajes experienciales y sociales, (López Górriz, 1997).

En este trabajo, abordaremos *la evaluación de los procesos internos que se producen en el aula universitaria, apoyándonos esencialmente en el diario* como instrumen-

² Isabel López Górriz, Profesora Titular de Universidad. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla. Universidad de Sevilla. Email isagorriz@hotmail.com, e islopez@us.es. Teléfono: 954210972.

³ Hemos impartido en la Licenciatura de Pedagogía actual (Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, que es troncal y anual. Métodos Cualitativos de Investigación en Educación, que es optativa y semestral).

En la Licenciatura de Psicopedagogía (Métodos de Investigación en Educación que es obligatoria y anual. Metodología de Investigación-Acción que es optativa y cuatrimestral).

En los antiguos planes de estudio eran las asignaturas de Pedagogía Experimental I y II. También hemos realizado cursos de Doctorado específicos del Diario.

to de auto-observación e introspección, de las vivencias, sentimientos, aprendizajes y conflictos, que se generan en nuestro alumnado a lo largo del proceso educativo.

El diario, un instrumento de introspección, formación e investigación en el aula universitaria

El diario es un instrumento que se viene utilizando desde tiempos lejanos. Hay distintos tipos de diarios según sean sus finalidades. Tenemos pues, el diario íntimo, el diario de campo, el cuaderno de bitácora, etc. Actualmente, el diario está reconocido como un potente instrumento de investigación, dentro las metodologías narrativas (Cristina Rego y otros, 2006), y también de formación (Josso, 2004).

En lo que respecta al aula universitaria, en donde nos vamos a centrar, entendemos que el conocimiento, la educación y la materia es una construcción colectiva que se realiza entre el alumnado y la profesora, desde sus respectivos roles. Esto exige una implicación personal y colectiva, generadora, a su vez, de conocimiento creador y emancipador (Morin, 2004).

Para ello, pedimos a los alumnos la realización de un diario personal, durante el desarrollo de la materia, en donde anoten diariamente, después de la clase: observaciones (auto-hetero-observación) del aula, (Kohn y Nègre, 1991), la organización de los espacios, la dinámica de grupo/s, la metodología didáctica, las estrategias de aprendizaje, los contenidos tratados, los debates, los conflictos, las reflexiones, las vivencias, sentimientos y emociones que viven, las actitudes que tienen, la gestión del poder, lo que les llame la atención, etc. Es decir, les damos algunos indicadores de observación. Sin embargo, preferimos que sean lo más creativos posible y que sepan utilizar el diario como instrumento de investigación, de introspección, de reflexión, de evaluación y de reconstrucción personal.

A mediados del segundo cuatrimestre, los alumnos en grupos de cinco personas, leen y ponen en común aquellas ideas de sus diarios que consideran significativas, para contrastarlas entre sí y poder hacer un análisis cualitativo, sacando una temática-eje con sus distintas categorías. Las diversas temáticas recogidas desde su experiencia subjetiva, se colectivizan y objetivan, primero en pequeño grupo y luego en el grupo aula, en donde se exponen, reflexionan y analizan, permitiéndoles así hacer una evaluación de sus variados aprendizajes.

Cuando analizan cualitativamente la información de los diarios en pequeño grupo, cada grupo suele trabajar una dimensión distinta (aquella que más le interesa y de la que tiene información más significativa). Pasan varias sesiones leyendo sus diarios, debatiéndolos, reflexionándolos, subrayándolos, analizándolos y contrastando las categorías de análisis que eligen con bibliografía sobre la temática elegida para construir así un objeto teórico de investigación. Después lo exponen al conjunto del grupo-aula bajo fórmula de mesa redonda. Entonces, se debate, analiza y evalúa, resultando un trabajo de una gran riqueza y clarificación, que nos permite: una distancia de nuestra vivencia, una toma de conciencia del proceso seguido, una teorización y configuración de la metodología didáctica desarrollada y vivida, una objetivación de la producción a partir de las subjetividades de cada miembro, una evaluación y unas sugerencias para mejorar la acción educativa.

Evaluación de algunos de los procesos internos que se generan en el aula universitaria

Como puede vislumbrarse por lo que acabamos de exponer, las temáticas que emergen de los análisis cualitativos son variadas y complejas y hacen referencia, no sólo a los indicadores que les damos, sino que aportan otros aspectos nuevos. No obstante, algunas temáticas aparecen todos los años, como son: los diversos sentimientos que acompañan al proceso de construcción de conocimiento; las etapas que atraviesan los pequeños grupos; el rol de la profesora; la evaluación de la metodología; los aprendizajes desarrollados, etc.

La realización de este trabajo permite una importante evaluación pública que se desarrolla en el aula, por todas y cada una de las personas y de los grupos que la forman, recogiendo aspectos que van, desde los sentimientos más íntimos, emocionales y existenciales, a los aspectos más cognitivos, sociológicos, investigadores, metodológicos, etc., aportando a su vez sugerencias de mejora.

Nosotras vamos a poner un extracto de un diario grupal de tres estudiantes de la asignatura optativa semestral de Metodología de Investigación-Acción, en donde reflejan distintos sentimientos en el proceso grupal de construcción de conocimiento en torno a un proyecto de investigación.

**EXTRACTO DE UN DIARIO GRUPAL DE TRES ESTUDIANTES EN DONDE REFLEJAN DISTINTOS SENTIMIENTOS
EN EL PROCESO GRUPAL DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

Expectativas, desmotivación y resignación

“Una asignatura nueva se abría ante nosotras, de nuevo aparecía la palabra trabajo en grupo, y ninguna estábamos muy motivadas por el tema. Esto se debía a las pésimas experiencias sufridas en el primer cuatrimestre. Aun así como no había más remedio nos dispusimos a formar nuestro grupo de trabajo (...)”.

Motivación, resignación, agobio

“Cogimos el tema del alcoholismo, pero tras numerosas visitas a una asociación de alcohólicos nos vimos obligadas a renunciar al tema (...). Esto nos desilusionó. (...) El tiempo se nos venía encima (...) y no encontrábamos una vía de escape por donde encauzar el tema”.

Motivación, desmotivación, incomodidad

“Tras la lectura en clase de unas historias de vida de mujeres mayores, pensamos que nosotras podríamos realizar (...) la historia de nuestra vida escolar (...) seremos futuras docentes y creemos sería positivo analizarlos. (...) Al principio nos encontrábamos un poco perdidas y no sabíamos cómo encauzar el tema (...). La primera reunión para expresar nuestros sentimientos la hicimos en una mesa de la facultad , pero no nos encontrábamos cómodas. (...)”

Satisfacción, felicidad, agobio, desmotivación, serenidad

“Cambiamos de lugar, y fuimos a una cafetería (...) allí nos sentíamos bastante cómodas. Nuestras reuniones estaban marcadas por la charla, los recuerdos, la alegría, etc., fueron muy distendidas. (...) Veíamos que nuestro trabajo no avanzaba tanto como debería (...). Tras una reunión con Isabel nos tranquilizamos un poco, ya que nos comentó que eso era habitual en las historias de vida. (...) Decidimos poner en común nuestros sentimientos, nos preguntábamos a nosotras mismas qué es lo que queríamos decir con aquello.... Tras esto sólo nos quedaba plantearlo de forma más formal”.

Desmotivación, serenidad, satisfacción, nostalgia, felicidad

“Pero nuestra sorpresa fue que no sabíamos darle forma a todo lo que habíamos trabajado; esto nos llevó a un estado de agobio, ya que el final de curso se acercaba (...). Tuvimos que dedicar toda una reunión a darle forma al proyecto (...) y nos dimos cuenta que le trabajo ya estaba casi terminado, (...) así que la tranquilidad volvió a nosotros. (...) Era la historia muchos años de nuestras vidas, y habíamos estado trabajando y analizando sobre (...) nuestras propias experiencias. (...) Nos asaltó un sentimiento extraño, (...) habíamos estado discutiendo allí muchas tardes y esto era el fruto de nuestro trabajo, pero también nos dimos cuenta que no realizaríamos más reuniones (...), porque era el fin de nuestros estudios universitarios. (...) Y qué haremos a partir de ahora, teníamos un sentimiento de alegría y tristeza, un sentimiento de nostalgia y la pregunta que lanzamos fue, ¿escribiremos algún día sobre esto? (...) comenzamos a reírnos y empezamos a hablar de otros temas, como solía ocurrir en las reuniones que habíamos realizado”

Así pues, puede apreciarse a través de estas narraciones que los procesos de construcción de conocimiento generan distinto tipo de sentimientos, que van desde los más negativos a los más motivadores y optimistas. De aquí, que para el profesor-acompañante de dichos procesos es importante tener un conocimiento de las vivencias internas por las que pasa el alumnado, para buscar estrate-

gias de acompañamiento que lo sostengan y motiven en este camino de aprendizaje y de reconstrucción. Por lo que el diario del alumnado se revela como un potente instrumento de introspección, investigación, evaluación y formación, además de un instrumento que, a veces, recoge sugerencias de mejora.

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL PERIODO ACADÉMICO DE TERCER CICLO: DIMENSIÓN INVESTIGADORA DEL DIARIO DE AULA

M^a Inés Gabari Gambarte⁴
Universidad Pública de Navarra

INTRODUCCIÓN

La referencia a los diarios de clase (alumnado y profesorado) como instrumento básico de recogida y análisis de información está presente en la mayoría de trabajos sobre metodologías cualitativas (Zabalza, 2004: 35). Sin embargo, es poco común la inclusión de experiencias prácticas sobre el uso sistematizado y las aportaciones derivadas de este tipo de instrumento narrativo. Nuestra experiencia en el desarrollo de propuestas con diarios en los procesos formativos de universitarios/as de las ramas educativo-sociales se inició hace más de una década. Y, en concreto, la elaboración del diario de aula en el tercer ciclo ha venido aportándonos un bagaje de construcción de procesos diversos y ricos, en matices formativos e investigadores, que nos ha motivado para presentar esta aportación.

ELABORACIÓN DEL DIARIO EN EL PERIODO DE FORMACIÓN DE TERCER CICLO

El curso “Diseño Cualitativo en Investigación Educativa” (Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra), cuya duración es de 4, 5 ó 6 créditos, presenta características idiosincrásicas como: diversidad de formación inicial del alumnado, desconocimiento general de nociones de diseño de investigación, un rol docente compartido por dos profesoras, la titular de la universidad y la invitada (Universidad de Sevilla Dra. Isabel López Górriz), la compaginación del periodo formativo y de investigación con el desempeño de una profesión, la difícil convivencia del rol de “discente” con el desempeño de roles familiares, sobre todo en las mujeres, etc.

En este contexto, las profesoras del curso hemos venido llevando a cabo experiencias de realización de diarios de aula, triangulando la información con la obtenida por observación participante de algún alumno/a que está realizando la Tesis Doctoral y con el análisis de un breve relato autobiográfico (vivencia autoreflexiva del acercamiento al nivel superior de estudios), texto que se aborda mediante el análisis grupal con la profesora invitada. La elección del diario como modalidad del discurso escrito recoge las cuatro características señaladas por Yinger y Clark (1981): a) En el proceso de escritura se integran múltiples representaciones que el escritor/a codifica para presentar la experiencias de modo diferente a cómo las ha vivenciado. b) El escribir se desarrolla como proceso enfrentado permanentemente a su producto (la escritura) de manera cíclica y autorreguladora. c) La elaboración del discurso escrito conlleva cierta “manipulación” de los símbolos (interacción sintaxis-semántica) de modo que sea legible y en pro de la significación de los mensajes. d) Escribir es un proceso que supone implicación personal del sujeto que actúa motriz y cognitivamente en la ejecución de una narración sobre temas seleccionados por él y a su propio ritmo.

La elaboración de los diarios es asumida por los/las participantes de manera lenta, paulatinamente a lo largo del transcurso de las sesiones, los sujetos individual y grupalmente van pasando de la incredulidad a la acción tímida inicial del “escribir” y casi reducida al cumplimiento de uno de los criterios de evaluación explicitados en el programa. Sin embargo, y en un avance poco uniforme, el arraigo de la tarea va conquistando las dimensiones reflexivo-constructi-

⁴ Inés Gabari Gambarte, igabari@unavarra.es, teléfono: 948 169 681. Dpto. Psicología y Pedagogía. Facultad Ciencias Humanas y Sociales. Campus Arrosadía s/n., 31006 Pamplona

vas y se va gestando el germen del futuro desarrollo investigador. El coste de elaboración del discurso (muy alto al principio) se ve recompensado en los momentos finales de análisis y descubrimiento de dilemas. Sin embargo, el elemento en torno al que se condensa mayor resistencia es la incertidumbre en torno a ese mismo proceso de análisis, en palabras de Zabalza (2004: 54) estaríamos hablando de la dialéctica privacidad-publicidad como componente del contexto pragmático del diario. La disyuntiva de hacer público lo íntimo (la propia escritura, el pensamiento construido y reconstruido en el diálogo cíclico de la elaboración del texto) empuja, de manera invisible, pero casi constatable (*a posteriori*), a la génesis y fortalecimiento de una cohesión grupal profunda en proporción al tiempo de convivencia e intereses u objetivos comunes del grupo (secundario).

Otra dimensión, que viene de la mano de la propia actitud reflexiva ligada al acto mismo de escribir, con perspectiva continua, longitudinal e histórica es la de la conciencia evaluadora de los diferentes aspectos del proceso formativo: contenidos del curso, metodología, etc. Es por ello que se propone la elaboración de un informe, a modo de valoración del curso, apoyado en el análisis de los datos recogidos por los/las participantes a través del diario.

INFORME: VALORACIÓN DEL CURSO “DISEÑO CUALITATIVO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA”

El presente trabajo pretende responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Como valoran los alumnos el desarrollo del Curso Diseño Cualitativo en Investigación Educativa en sus diferentes aspectos? (Contenidos, metodología, profesorado).

2. ¿Qué aporta el curso a los alumnos? (Elementos que marcan la diferencia con otros cursos del programa).

La recogida de datos se realiza desde el inicio del curso, mediante el diario personal elaborado por las 6 alumnas del programa 2004/. Y el procedimiento y proceso seguido para el análisis de contenidos lo planteamos en dos fases:

Fase 1: Análisis de contenidos individual – cada alumna trabaja sobre su propio diario. Nos marcamos como objetivo definir de 5 a 7 categorías de unidades de contexto / unidades de relevancia en relación con las cuestiones planteadas.

Fase 2: Trabajo grupal: a) Mediante puesta en común del trabajo realizado individualmente se establecen 5 categorías de análisis de contenidos por consenso del grupo. Se definen también por consenso los descriptores correspondientes. b) A partir de las categorías resultantes elaboramos la respuesta a las dos cuestiones siguientes:

¿Cómo valoran las alumnas el desarrollo del curso Diseño Cualitativo en Investigación Educativa?

Para la valoración del curso hemos optado por revisar las categorías comunes a todo curso: Contenido y metodología.

Contenido: El grupo tiene la percepción de haber accedido a un conocimiento básico y global de los aspectos de diseño de investigación cualitativa y al mismo tiempo, en revisión comparativa, a un conocimiento básico del diseño en investigación cuantitativa. Echamos de menos una formación de conocimientos previos de las alumnas en metodología de la investigación, que nos hubieran facilitado un mayor aprovechamiento del programa y quizás, hubiera requerido un menor esfuerzo por parte de las profesoras (I. G., titular e I. L., invitada).

Contenido: Referencias a conceptos y desarrollo de los temas del programa en clase.

Sesión 2rj – pár ⁵ . 2	“se habló de la investigación educativa, de la necesidad de que las investigaciones cualitativas y las cuantitativas se complementen”
Sesión 2ng – pár. 5	“tres o cuatro ideas claras: En la investigación actual puede ser necesario y adecuado combinar diferentes paradigmas...Exigencia de praxis impecable sobre todo en paradigma. Fenomenológico. La investigación cualitativa parte de posiciones con ideología... es más abierta a la incorporación de nuevos planteamientos surgidos de la propia investigación”.
Sesión 3az – pár 3	“Se han planteado las fases de la investigación. Se han ido exponiendo todos los casos empezando desde la definición del problema, del diseño del trabajo. Aunque el objetivo es el diseño cualitativo me gusta que se haga referencia al diseño cuantitativo, me hace falta. Hemos visto el esquema teórico, diseño muestral y la codificación del lenguaje...”

Metodología: El curso se desarrolla con una metodología muy participativa desde el principio. Se busca la interacción en el grupo. La actividad de presentación de temas por cada uno de los alumnos, de una parte obliga a un trabajo personal intenso, y de otra facilita la intervención activa en clase (te sientes parte implicada). Las continuas ejemplificaciones, propuestas por la profesora ajustándose a los intereses individuales, hacen un curso tremendamente práctico.

Metodología: Modos de llevar a cabo las actividades desarrolladas en el aula.

Sesión 3azo – pár 5	“Qué capacidad tiene esta mujer, todo el tiempo relacionando cada cosa que habíamos dicho, para meternos en el tema pero a cada uno de manera particular”.
Sesión ng – pár. 1	“hoy empiezan las exposiciones individuales.
Sesión 4rj – pár 4	“I. utiliza siempre ejemplos individualizados para cada uno, lo que demuestra que, no solo conoce nuestros nombres, sino también nuestra historia personal”.
Sesión 5rs– pár 5	“Como siempre, I. iba perfilando la exposición. Esto me ayuda a entender mejor el tema”.
Sesión 8rj –pár 2	“Estuvimos en una sala de informática porque I. nos enseñó a manejar el programa Nud-IST-5 para trabajar el análisis de texto...”.
Sesión 9azo– pár 6 y 7	“En la segunda parte de la clase hemos jugado un poco con la WEB-CT. Qué maravilla de medios hay en la Universidad!!!!!!”

⁵ pár, indica el párrafo en el que se encuentra la cita a la que se hace referencia.

¿Qué aporta el curso a los alumnos? (Diferencia con otros cursos del programa)

El Grupo: La construcción del grupo (interrelación, cohesión interna) ha sido un elemento clave en la significación de este curso para cada una de nosotras. Hemos sentido un marco de libertad para el desarrollo del conocimiento. El grupo ha contribuido a superar la presión del “pánico escénico” al exponer nuestros trabajos. Plantear nuestras dudas, someterlas al grupo supone un mayor enriquecimiento y afianzamiento de los conceptos y conocimientos. La relación del grupo sin duda tiene que ver con las condiciones personales de cada una de las integrantes. Posiblemente la intensidad del trabajo, la entrega personal y la profundidad en el desarrollo de nuestros planteamientos han facilitado una cohesión más intensa que lo que cabría esperar en el marco de un curso de doctorado.

Grupo: relaciones entre los participantes en el curso.

Sesión 1azo – pár 8	“He anotado antes que somos siete compañeras, ya casi amigas y sólo es el primer día”.
Sesión 3ng – pár 2	“menuda panda,... varias trayectorias cuando menos curiosas...”
Sesión 5 – pár 12	“Hay días que son así y siendo un grupo tan pequeño... es fácil encontrar empatía y es agradable poder echar un cable”.
Sesión 6 rj– pár 7	“Al hacer un repaso de este diario me doy cuenta de que cada vez me interesa más los aspectos de interacción entre nosotros, creo que tenemos un grupo muy interesante de personas con una relación muy buena y enriquecedora, claro que es consecuencia del ambiente que fomenta I..”
Sesión 8 rs- pár 1	“No he tenido mucho tiempo para pensar en este parón de las clases pero echaba de menos al grupo. Se está creando aquí una comunicación especial”.

La profesora: Identificamos en I. el elemento clave de la cohesión del grupo. Sus intervenciones didácticas son absolutamente precisas y consigue hacerlas muy personalizadas. Cada una nos hemos sentido con identidad propia dentro del grupo. Nos ofreció un curso muy planificado, muy organizado, pero con la flexibilidad suficiente (equilibrio entre el tira y afloja). Aunque en algunos momentos parecía que “nos íbamos del tema”, finalmente todo tenía su lugar y se ajustaban las piezas en el marco de los contenidos establecidos en el programa. Este desarrollo metodológico liderado por I. nos resulta sorprendente, original y muy útil. Mención especial se merecen las sesiones de trabajo con la ponente invitada. Son indudables sus capacidades como conductora de sesiones de grupo y en el caso concreto de historias de vida y diarios (y entrevistas), su experiencia permitió un desarrollo muy intenso del trabajo.

Profesora: Valoraciones intervención profesora como elemento de cohesión del grupo.

Sesión 3 rs–pár 4,5 6	“Es curioso como hoy ha cambiado el clima de la clase. I. parece, incluso humana. Ha estado encantadora con las presentaciones. Se ha interesado por cada uno, nos ha dado pistas para futuros trabajos. Se ha detenido ¡sin mirar al reloj!!!!”
Sesión 6az – pár 6	“Intenso lo de hoy!! Estoy encantada de que “mi tema” haya servido para poner ejemplos de los diferentes puntos de una investigación. Estoy aprendiendo mucho. Sigo pensando que bombardeamos mucho a I., yo por lo menos demasiado. Ella responde con tanta paciencia.... Esta mujer vale muchísimo, gracias a ella empiezo a saber algo de la investigación, cualitativa y cuantitativa. Pienso, le he dicho en clase, que si supiéramos algo de cuantitativa, le suavizaríamos algo cada sesión, cada clase”.
Sesión 6gr – pár 6	“Al comienzo del curso creí ver alguna distancia entre los miembros del grupo ya que el resto de compañeras coincidían en otros cursos. Yo solo hago este. Yo creía que las distancias eran reales pero con el paso del tiempo nos hemos acercado más. Yo creo que I. tiene algo que ver....”

Opinión personal: Nos ha resultado muy satisfactorio, tanto por la adquisición de conocimientos, por la aplicabilidad a nuestro entorno de intereses particulares y de modo especial por la sorprendente experiencia grupal vivida.

Opinión personal: impresiones personales sobre el curso

Sesión 1rs– pár 4,5,6	“Da la sensación de que en este curso no hay un minuto que perder. Todo parece perfectamente organizado y calculado. Esto me gusta. La planificación y la seriedad”. “La profesora parece muy competente pero tengo que confesar que estoy asustada”.
Sesión 3az – pár 1	“Que a gusto he salido de la clase de hoy. He sentido que voy a empezar a aterrizar en esto de los proyectos de investigación, de la investigación, de lo que puede ser una tesis. Puedo en este momento vislumbrar cómo empezar a plantear un proyecto e investigación o eso creo. Por lo menos me han entrado ganas de sentarme a esa tarea que tenemos pendiente en otro curso de este programa de doctorado...”
Sesión 6rj – pár 1	“Cada vez más estamos todos de acuerdo en reconocer que, a nivel práctico, este es el curso de doctorado que más nos va a ayudar en nuestros proyectos y de cara a una posible tesis. Es una laguna del doctorado el que no haya un curso de metodología cuantitativa, menos mal que I. nos ayuda también en ese aspecto”.
Sesión 9rs – pár 10	“Por cierto, tenemos que animar a I. para que siga haciendo cosas interesantes (como este curso por ejemplo), para que no le influya el entorno ni se desanime. Es tremendamente valiosa, no solo como profesora sino también y especialmente como persona”.
Sesión 11rs – pár 4	“Termina el curso y sigo llena de dudas. Ahora me estoy respondiendo dudas de las primeras sesiones y percibo que no he hecho más que empezar y que tengo que seguir...” “...me ha ayudado a desmitificar la cuanti y valorar más la cuali en cuanto a sus requerimientos metodológicos (rigurosidad, seriedad, honestidad...)”

EL DIARIO DEL PROFESOR COMO INSTRUMENTO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Ana Vega Navarro⁶
Universidad de la Laguna

INTRODUCCIÓN

Éste es el segundo trabajo que como grupo de profesoras de distintas Facultades de Educación abordamos en el espacio que nos brinda AIDIPE, entendiéndolo que es una oportunidad para avanzar desde líneas de trabajo que nos aglutinan y que dejan espacio para marcar un estilo propio. El primer trabajo estuvo centrado en el trabajo en grupo en el ámbito Universitario, pues creemos que es uno de los pilares esenciales de trabajo educativo para hacer frente a los momentos de cambio que nos ha tocado vivir. Es desde la Educación desde donde entendemos que se tienen que afrontar trabajos guiados, para hacer frente a las grandes dudas e inseguridades que entre todas y todos intentamos hacer frente, buscando respuestas para mejorar, aprender y recrear lo que sabemos, cambiando, mejorando y ampliando nuestro potencial de aprendizaje.

En este nuevo encuentro, seguimos buscando, y es en esta nueva búsqueda en la que nos proponemos reflexionar sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje y más en concreto sobre el diario como instrumento de evaluación reflexiva.

EVALUAMOS CÓMO APRENDEN Y CÓMO ENSEÑAMOS A TRAVÉS DEL DIARIO DEL PROFESOR

La evaluación es elemento clave en cualquier modelo de desarrollo curricular, por cuanto debe servir de instrumento de investigación, de reflexión y de mejora del proyecto educativo; también lo es por el potencial formativo que puede, y debe, contener, tanto para el alumnado como

para el profesorado, ya que permite conocer cómo se han desarrollado las actividades concretas de enseñanza-aprendizaje y ayuda a decidir la manera más adecuada de intervención de un nuevo proceso. La evaluación debe cumplir una función básica, saber de dónde se parte a nivel cognitivo y actitudinal, tanto desde el punto de vista individual como grupal. Este “saber” nos proporcionará pautas para ajustar la acción a las características del alumnado.

La evaluación debe servir para comprender cómo funciona lo programado, para entender por qué las cosas suceden de una u otra manera, muchas veces para conocer qué camino ha tomado lo planificado y si hay que cambiarlo en un momento determinado. Se evalúa para mejorar las prácticas educativas (tanto las actuales como aquellas futuras), para investigar sobre la acción que llevamos a cabo, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, perseguimos transformar y mejorar la realidad. Por tanto, la evaluación no puede utilizarse sólo para detectar errores, lagunas o dificultades, sino también para comprobar aciertos y elogiarlos, para reconocer esfuerzos y alentarlos. Y si es utilizada con esas finalidades, puede ser una importante fuente de motivación, tanto para el alumnado como para el profesorado. Evaluar es, para nosotras, equivalente a sistematizar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, como hemos dicho. Es decir, para investigar, teniendo en cuenta que no se trata de constatar la realidad, sino de transformarla. Esta reflexión ha de ser compartida por todos los implicados en el proceso, todos los actores implicados en el proceso

⁶ Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Avda. Trinidad s/n, edificio central universidad. 38204 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. Teléfono 922319170. Mail: amvega@ull.es

de enseñanza-aprendizaje (alumnado, profesorado, y otros actores externos).

Es evidente que este tipo de evaluación implica un cambio en la concepción de la profesión de enseñante y en la estructura fundamental de nuestro puesto de trabajo. De esa manera, negamos al profesorado el papel de juez y de legitimador de la selección social mediante la calificación y la penalización a través de las notas. Negamos, también, que la tarea evaluadora del profesorado se reduzca al alumnado y al aula. Defendemos, por el contrario, que el profesorado ha de participar en todos los ámbitos; que se debe fomentar el trabajo cooperativo, definiendo y formulando criterios comunes frente al ejercicio de evaluación como actividad aislada en relación con el aula o la asignatura. En este sentido, el profesorado ejerce su profesión como investigador en el aula y un profesor-investigador que apuesta por el espíritu de renovación permanente, asumiendo un papel activo en la mejora de la enseñanza y no de mero ejecutor de políticas y prácticas diseñadas por otros. Es desde este rol, desde el que entendemos que el diario del profesor como instrumento que permite la reflexión y evaluación, tiene una gran relevancia.

EL DIARIO DEL PROFESOR PARA LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS

El diario es un instrumento reflexivo de análisis, porque no sólo plasma en él lo que se recuerda, sino también, las reflexiones sobre lo que se ha observado. Porlán y Martín (1991) señalan, el potencial del diario del profesor como instrumento para cambiar las concepciones, tanto del alumnado como del propio profesorado; así como para transformar la práctica, cuando el diario deja de ser un mero registro del proceso reflexivo para convertirse en el eje organizador de su práctica pedagógica. Éste instrumento es una ayuda para el desarrollo de la capacidad de reflexión, ya que nos permite recordar lo que hemos hecho y a la vez nos puede ayudar en la aparición de nuevas ideas o interpretaciones de lo realizado.

Elliott (1991) nos señala que el diario es un buen instrumento para recoger datos de la investigación-acción, donde debemos anotar lo que vemos y lo que ocurre en el aula, además de anotar los sentimientos que nos evoca, nuestras reacciones, impresiones, interpretaciones, pensamientos, explicaciones, hipótesis y cómo no, nuestras reflexiones. Así mismo, consideramos que, “Un diario de campo es un intento comprensivo y sistemático de escribir para clarificar ideas y experiencias, con el propósito de retornar a él para trabajar con los propios problemas de forma sistemática” (Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1991:253). De la misma forma, Zabalza (2004) señala que cuando empleamos el diario como instrumento de reflexión en nuestras prácticas pedagógicas conviene tener en cuenta tres aspectos básicos: la solícitud (para qué se escribe el diario: investigar, evaluar...), situar a los personajes que se quiere investigar o evaluar; y decidir la privacidad-publicidad de lo anotado y quién puede o no leer lo escrito en el diario.

Qué podemos y/o debemos anotar en el diario

Desde nuestra experiencia en la elaboración de diarios, tanto en clases más teóricas como aquellas más prácticas,

hemos incluido algunos de los aspectos que entendemos son relevantes incluir en éstos. A continuación lo sintetizamos en el siguiente cuadro.

<i>Diario de clases teóricas</i>	<i>Diario de clases prácticas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Esquemas o mapas conceptuales de cada tema • Secuenciación de contenidos • Fechas importantes de exposiciones, entregas de trabajos, evaluaciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de trabajo • Entrevistas con el alumnado o en centros educativos • Observaciones de aula o del centro • Reflexiones • Valoraciones • Ideas, ocurrencias innovadoras • Artículos de periódicos interesantes • Artículos científicos • Películas relacionadas con el temario • Literatura relacionada con el temario • Incidentes del aula • Anécdotas del aula, contextos educativos, alumnado • Seguimiento de situaciones o personas (Alumnado) • Pensamientos, impresiones, valoraciones críticas • Interrogantes • Hipótesis • Intercambios, opiniones, conversaciones • Lecturas, Bibliografía recomendada, etc.

Cuadro. Aspectos que pueden incluirse en el diario de clases teóricas y prácticas.

Con esta forma de recogida de información, no hablamos de una técnica nueva, pues desde hace varios años es una herramienta habitual de trabajo. Aunque durante muchos años de docencia, como maestra-investigadora y durante la realización de la tesis, fue cuando nos acostumbramos a recoger todo este tipo de datos, para la reflexión de la práctica. Esta forma de ir anotando lo que ocurre en el aula es acompañado por fotografías, grabaciones, vídeos que posteriormente van a ser un elemento de análisis, reflexión y evaluación tanto desde el punto de vista del alumnado como nuestro propio análisis. Una forma de recoger toda esta información en el diario de clase puede ser:

- Datos de identificación: fecha, curso, grupo de alumnos/as, aula...
- Material de Investigación, análisis y preparación del tema
- Tema (comentarios, dificultades, avances, estancamientos, impresiones...)
- Aspectos a reflexionar o solucionar
- Lecturas recomendadas: prensa, científica, bibliografía nueva
- Contribución práctica
- Comentario general
- Nuevas aportaciones de ideas respecto al tema
- Otros aspectos

Y para concluir, queremos exponer que aunque en este trabajo nos hemos centrado en el diario del profesor, esto no implica no contar con el alumnado, pues éste adquiere un papel activo y participativo durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS AUTOFORMATIVOS EN EL TRANCURSO DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EXISTENCIAL

M^a. Dolores Jurado Jiménez¹
Universidad de Sevilla

EL DIARIO Y PROCESOS AUTOFORMATIVOS E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EXISTENCIAL

La **autoformación** no ha sido demasiado extendida o (re) conocida como tal en el ámbito universitario español. Hoy, en dicho contexto no hay demasiados trabajos que apunten a ésta, entendida como “una lucha por conquistarse, por liberarse, por tomar su vida en mano, existir por entero, dar un sentido a lo que es polivalente y ambivalente.” (Pineau G. et Marie – Michèle, 1983: 10). Pero hemos de resaltar algunos casos excepcionales de profesionales de la educación españoles que han incluido en sus trabajos de investigación la autoformación (ver el trabajo de López Górriz, 1986), aunque no hayan sido difundidos en nuestro contexto, o no hayan tenido la resonancia que han podido desarrollar en otros países. Estos trabajos apuestan por una educación e investigación donde el *práctico investigador* tiene una gran relevancia, diferenciándose de los modelos tradicionales o clásicos de investigación.

Plantear la autoformación nos lleva hoy a interrogarnos acerca de los sistemas de formación actuales y en devenir, las teorías y prácticas de aprendizaje y/o de formación que se muestran como necesarias para avanzar en la sociedad en que vivimos; además de cuestionar el sentido y la finalidad que tiene la formación para cada persona a lo largo de la vida. Es en este sentido en el que la **investigación acción existencial**, “*concebida como un arte de rigor clínico desarrollado colectivamente, en vistas de la adecua-*

ción colectiva de sí al mundo” (Barbier 1992: 45), toma relevancia, en tanto que nos apoyamos en ella para descifrar dicha finalidad formativa ligada a la vida desde lo más profundo de nosotros mismos y de las relaciones que día a día construimos. Tenemos por tanto presente el planteamiento de Barbier (1997), cuando nos plantea que es investigador todo aquel que se autoriza a serlo y que es posible investigar todos los temas que conciernen a la vida cotidiana. Es en esta dirección en la que el **diario** personal o de vida cobra gran importancia.

EL DIARIO COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

La clasificación de diarios que hoy existe es muy diversa, según sean diarios personales, profesionales, temáticos, de campo, etnográficos, literarios, etc. También hay diferencias si son diarios escritos con una periodicidad fija u ocasional, o si son diarios diurnos o nocturnos. Igualmente, serán diferentes si son diarios: estructurados, semi-estructurados, abiertos, individuales o colectivos, etc. Así mismo, hay diarios, como el que plantea Barbier (1997), denominándolo **diario de itinerancia**, que es un diario de investigación, que representa un instrumento metodológico de investigación, el cual recoge información diaria sobre la problemática que vive el investigado, y que le permite, a su vez, apropiarse de la misma. Este diario recoge para el autor una problemática central que él denomina: l'Approche Transversal. Barbier plantea que el diario de

¹ Profesora Interina y estudiante de tercer ciclo. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n 41018. E-mail: lolajurado9@hotmail.com Tfno. 617 805 494

itinerancia se compone de tres fases: un **diario borrador**, en una primera fase, un **diario elaborado**, en una segunda fase de la investigación y finalmente un **diario comentado**, elaborado éste para otros lectores.

Pero investigar diversos contextos donde las personas son el eje de tal investigación, nos lleva a buscar herramientas que nos permitan ser actores de nuestra vida y actores sociales al mismo tiempo, pues creemos que una cosa lleva a la otra. Y aunque Delory Momberger (2000: 71), rescatando a Georges Gusdorf plantea la oposición entre un “«*diario para sí*», aquél que no está destinado a la lectura de otro, manifiesta esta preocupación de su ser que defiende su intimidad cultivando su interioridad”, y un “«*diario externo*» designando los escritos diarios centrados sobre un interés exterior a sí mismo”. Si analizamos nuestras prácticas cotidianas, nuestras acciones, apuntamos a lo que plantea Pineau (1986), que cuanto más profundizamos en lo singular, más cerca estamos de lo universal. Por tanto, interno – externo se retroalimentan constantemente.

Como Elliott (1990) y López Górriz (1997), entendemos que el diario es un instrumento básico de investigación y formación, porque nos permite no sólo la recogida de datos significativos, sino también la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización. Ello, nos llevará a tener unos referentes que reflejen la realidad sentida de quien escribe el diario, para posteriormente dar el salto a una comprensión mayor de la información y situaciones o emociones recogidas, desde la distancia en el tiempo, habiendo dejado sedimentar la experiencia registrada.

El diario y sobre todo su análisis, tal como lo presenta López Górriz (1997) es una herramienta que nos permite una auto-hetero-observación y auto-hetero-evaluación de los diversos saberes aprendidos, del problema del poder, de la gestión en grupo, de las estrategias y/o metodologías utilizadas, etc. Siendo por tanto una herramienta que nos permite:

- Recoger información relevante de observaciones, no sólo de las personas con las que trabajamos sino también del entorno en que nos movemos y de nosotros mismos, lo que nos permite ser más conscientes de nuestras actuaciones.
- Sirve como retroalimentación, al permitirnos ser más conscientes de nuestra actuación.
- Reflexionar sobre la práctica, tanto del día a día como sobre acontecimientos anteriores, capacitándonos, tanto profesionalmente como personalmente y permitiéndonos evaluar para mejorar las situaciones en que nos encontramos. Y por tanto, cambiar y mejorar nuestra práctica y nuestras actuaciones en general.

Esta misma autora plantea, resaltando el análisis del diario, que éste nos “(...) permite poder tomar en retrospectiva el proceso seguido (...) y leerlo con otra lógica distinta a la vivencial que han ido provocando los diversos acontecimientos. Les permite emerger desde la implicación y actuar en dialéctica entre la implicación y la dis-

tancia y poder objetivarse, aun estando implicados. Evidentemente, un año o dos después, lo verán con otro tipo de claridad.” (López Górriz, 1997: 110).

NUESTRA EXPERIENCIA EN LA ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DE DIARIO PERSONAL O DE VIDA

Conocimos y experimentamos por primera vez la escritura y análisis de diarios en las clases de López Górriz, en el curso 1995/1996, estando éstos más centrados en lo formativo-introspectivo. A partir de esta experimentación hemos incorporado los diarios como una herramienta de investigación y formación, pero también como aquella que nos ayuda en la toma de decisiones de nuestra vida cotidiana. Así mismo, desde hace algunos años, tomamos éste como el instrumento-eje de la investigación que estamos llevando a cabo, pues nos ayuda a desarrollar la autoformación en su dimensión más existencial.

Estas temáticas son las que estamos abordando en la tesis doctoral que desde hace unos cuantos años venimos realizando a partir de un proceso autoformativo e investigador autobiográfico. De ahí que lo hayamos denominado **diario personal o diario de vida**, entendiendo que éste constituye una herramienta donde podemos reflejar y analizar los sistemas socio-mentales y relacionales que hemos construido, además de las preocupaciones sentidas, las vivencias, angustias, reflexiones, etc., que son las que nos ayudan a configurar nuestra modelación de persona y profesional desde la construcción misma de un conocimiento más introspectivo y socializador. Pues desaprender certezas o hábitos instalados en nosotras no es fácil, aunque cada vez es más necesario para poder avanzar. Es éste, por tanto, un diario totalmente abierto, donde poder incluir abiertamente la percepción de la realidad. Este diario tiene la particularidad de ser un diario personal y profesional al mismo tiempo, pues los límites entre uno y otro son difíciles de situar. No se trata de negar la parte personal cuando estamos trabajando desde lo profesional, sino de ver lo personal a través de lo profesional y viceversa. Estos contenidos no son excluyentes entre sí, entendemos que en cada situación y según la necesidad, utilizaremos unos u otros o una mezcla de ellos.

Por otro lado, consideramos que sólo se puede llegar al conocimiento profundo de este instrumento y a la compleja problemática investigadora, ética y formadora que conlleva, a través de su experimentación. Por tanto, vamos a poder extraerle un mayor jugo a esta herramienta en la medida en que la hagamos desde una implicación fuerte, desde la que apuntamos hacia la significatividad de los datos. Pero también sabemos que es una herramienta que “desnuda” a la persona, es decir la deja vulnerable ante las demás, al tiempo es esa misma desnudez la que le permite una gran fortaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVERSSON, M. y SKÖLDBERG, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London. Sage
- BARBIER, R. (1997). *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris. Anthropos.

- BARBIER, R. (2002). *Écrire, lire et parler: comment construire le savoir avec les stagiaires en formation d'adultes. Pratiques de formation - analyses. Ecriture et formation*, 85-90.
- BOLÍVAR, A. y otros (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada. Grupo FORCE.
- CONTRERAS, J (2002). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid. Morata.
- DE LA HOZ, A. y MAFOKOZI, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1): 7-29.
- ELLIOTT, J. (1991). *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Documento presentado en seminario de formación de docentes. MEC. Málaga.
- FORTIN, R. (2000) : *Comprendre la complexité. Introduction à la méthode de Edgar Morin*. Paris. L'Harmattan.
- GABARI, M. I. (1996-97). Investigación-Formación en el aula universitaria. Experiencia de innovación en la asignatura Dinámica de Grupos. *Huarte de San Juan*, 2-3: 163-187.
- GABARI, M. I. y ROMERO, S. (1997). Análisis de una experiencia de formación del/de la profesional de la pedagogía, a través del aprendizaje cooperativo, reflexivo y autónomo. *Enseñanza*, 15: 63-83.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (2002). *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. (9ª ed. 1988)
- HESS, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris. Anthropos.
- HESS, R. (1989): *Le lycée au jour le jour*. París. Méridiens Klincksieck
- JOSSO, CH. (2004): *Experiências de Vida e Formação*. Saõ Paulo. Cortez Editora.
- KOHN, R.C. y NÈGRE, P. (1991): *Les voies de l'observation*. París. Nathan.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1991). Exigencias educativas del Modelo de Investigación-Acción. *Enseñanza*, 8: 131-144.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997). Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE. Madrid. CCS.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. y OTRAS (2004): Estrategias de innovación y evaluación psicopedagógica para la calidad de la docencia universitaria. En MESA LÓPEZ-COLMENAR, J. M. y OTROS: *La universidad de Sevilla y la innovación docente. Curso 2002-2003. Enseñanza Universitaria*, nº 7: 245-266.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I., JURADO JIMÉNEZ, M. D. Y APARCERO MARTÍNEZ, L. (2006). Enseñanza universitaria desde la complejidad: nuevos retos investigadores e innovadores en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo profesional de la profesora – investigadora. En MESA LÓPEZ-COLMENAR, J. M. y OTROS: *La innovación en la Enseñanza Superior II. Enseñanza Universitaria*, nº 11: 371-406.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid. UNED.
- LOURAU, R. (1988): *Le journal de recherche*. Paris. Méridiens Klincksieck.
- MARCELO, C. y OTROS (1991). Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación-acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En ESCUDERO, J. M. y OTROS. *Los desafíos de la Reformas Escolares*. Sevilla. Ediciones Arquetipos.
- MORIN, A. (2004): *Pesquisa-ação integral e sistêmica.. Uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro. DP&A editora.
- MORIN, E. (1982): *La Méthode. La Vie de la Vie*. Tome II. Paris. Éditions du Seuil.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos*. Madrid. Narcea.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Díada. .
- REGO, T. C y OTROS (2006): Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. En CLEMENTINO DE SOUZA, E. (Org.): *Autobiografias, historias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre. EDIPUCRS: 269-286.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Bilbao. Universidad de Deusto (2ª ed.).
- SANDÍN, M.P. (2000). "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". *R.I.E.*, 18,1: 223-244.
- YINGER, R.J. y CLARK, Ch. M. (1981) *Reflective Journal Writing: theory and practice. Paper (Occasion! Serie nº 50)*. I.R.T.Michigan State Univ. East Lansing, Michigan
- YINGER, R.J. y CLARK, Ch. M. (1986) Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En VILLAR ANGULO, L.M. (ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp. 113-141). Sevilla. ICE Universidad de Sevilla.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- ZUFIAURRE, B. y GABARI, M. I. (2000). *Didáctica para maestras*. Madrid. CCS.

HACIA UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO BASADO EN CRITERIOS, NORMAS Y PROCEDIMIENTOS PÚBLICOS Y COHERENTES¹

María Soledad Ibarra Sáiz (Coord.)
Universidad de Cádiz²

Gregorio Rodríguez Gómez
Universidad de Cádiz

Daniel González González y Rafael López Fuentes
Universidad de Granada

Víctor B. Álvarez Rojo y Javier Gil Flores
Universidad de Sevilla

Francisco Aliaga Abad y Jesús Jornet Meliá
Universidad de Valencia

Luis Lizasoain Hernández y Rakel del Frago Arbizu
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

La progresiva implantación del proceso de Convergencia Europea corre, entre otros, el riesgo de ir reformulando los planes de estudio de acuerdo a una nueva terminología impulsada por el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero sin que ello suponga un cambio radical de paradigma sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en las aulas universitarias.

La importancia que tiene la evaluación del aprendizaje del alumnado universitario como elemento “modulador” del mismo, en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos, ha sido puesto de manifiesto por numerosas investigaciones, por lo que en la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantea

como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003).

Las tendencias actuales se sitúan en torno a una evaluación basada en la explicitación de los criterios, la evaluación de los procesos, el carácter colaborativo, la responsabilidad del alumnado, su focalización en las competencias y capacidades y preocupada por los principales aprendizajes (Brown, Bull y Pendlebury, 1997; Falchikov, 2005; Boud y Falchikov, 2006) que no pueden entenderse de forma descontextualizada, por lo que es preciso determinar el contexto en el que el aprendizaje se realiza. Aún más, como señala Shepard (2000), “si la evaluación tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a aprender, debe modificarse de dos formas fundamentales. Primero, el contenido y el carácter de las evaluaciones debe ser mejorado significativamente. Segundo, la infor-

¹ Proyecto financiado por el Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Resolución de 22 de marzo de 2006 – Ref. EA2006-0061)

² Universidad de Cádiz.- Tlfno: +34 956016257. marisol.ibarra@uca.es

mación obtenida en la evaluación debe formar parte del proceso de aprendizaje”.

La evaluación del aprendizaje es una actividad compleja en su organización puesto que intervienen diversas unidades organizativas (vicerrectorados, facultades, departamentos...), que utilizan diversos procesos o procedimientos para normalizar la realización efectiva de la evaluación en las aulas, implicando en sus decisiones al profesorado y al alumnado. Además, los resultados de la evaluación del aprendizaje han tenido siempre una gran importancia personal para los estudiantes y recientemente están adquiriendo una creciente relevancia social e institucional.

Así pues no es de extrañar que por parte de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (2005) se plantee como un criterio fundamental el que “los estudiantes deben ser evaluados utilizando criterios, normas y procedimientos que estén publicados y que sean aplicados de manera coherente” (criterio 1.3). Es decir, la universidad debería contar con un **sistema de evaluación del aprendizaje** de los alumnos, entendido éste como un conjunto de criterios, normas y procedimientos públicos, coherentes y aplicables. Al disponer de un sistema de estas características se le estaría facilitando al estudiante un acceso más fácil y amplio a una educación superior de calidad.

En este trabajo presentamos los productos y resultados obtenidos en una investigación (Ibarra, 2006) llevada a cabo por 36 investigadores de diez universidades españolas diferentes (ver anexo II), y que se concretan en un conjunto de recursos y orientaciones técnicas de carácter práctico que puedan ser considerados por parte de las universidades y el profesorado de las mismas como referencia para la elaboración de sus propios criterios, normas y procedimientos de evaluación dentro del marco del EEES.

La estructura organizativa de la que nos dotamos para la realización de esta investigación fue la que presentamos en la figura 1 y como medio de comunicación utilizamos en todo el proceso la herramienta de trabajo colaborativo BSCW (<http://bscw.uca.es>).

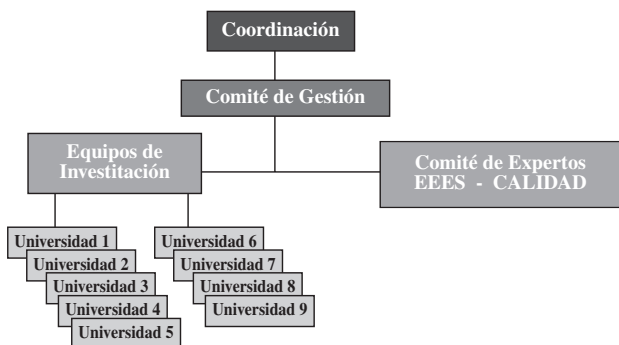


Figura 1: Estructura organizativa del Proyecto SISTEVAL

A través de un estudio multicaso sobre las nueve universidades participantes en el estudio con equipos de investigación, se presenta en un primer momento las principales conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de la normativa reguladora de los procesos de evaluación.

En segundo lugar se presentan las principales conclusiones sobre el diseño de la evaluación del aprendizaje de los alumnos que lleva a cabo el profesorado universitario, centrado la atención en los siguientes aspectos: el objeto de la evaluación, los criterios de evaluación, los instrumentos, los momentos, el sistema de calificación, criterios para la promoción del alumnado; el intercambio de información con el alumnado, las características diferenciales de la evaluación y el proceso de negociación de la evaluación.

Las buenas prácticas que se siguen en las universidades, como ejemplos de planificación de los procesos de evaluación, son el objeto de análisis en la tercera parte de este trabajo.

Por último, se presentan los aspectos básicos de una propuesta de manual de calidad para el sistema de evaluación del aprendizaje en nuestras universidades.

1. EL MARCO REGULADOR DE LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

El marco regulador, entendido como el conjunto de la normativa universitaria que regula la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ha sido objeto de un análisis cualitativo realizado sobre las distintas normativas vigentes en cada una de las nueve universidades (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna, Universidad de León, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco y Universidad Nacional de Educación a Distancia).

De acuerdo al esquema que aparece en la figura 2 se procedió a la recogida y análisis de los distintos documentos encontrados en los diferentes ámbitos:

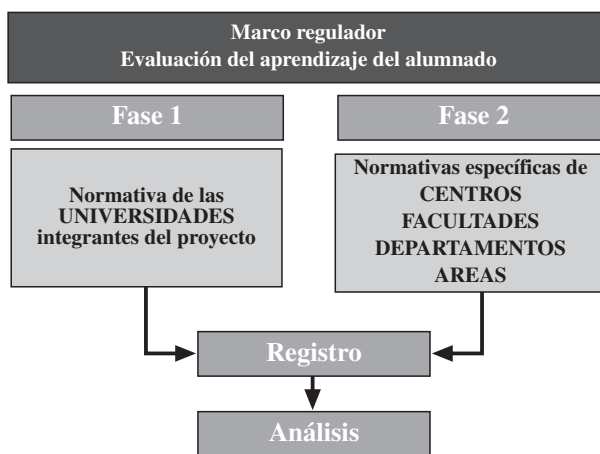


Figura 2: Proceso de elaboración del marco regulador

En este documento se ponen de manifiesto los principales resultados obtenidos sobre cómo se regula la evaluación del alumnado desde su planificación (importancia de la evaluación, concepto subyacente, agentes implicados...) y la organización (planes y estrategias puestos en juego, comunicación de la evaluación, la gestión...).

1.1. Planificación de la evaluación del aprendizaje del alumnado a nivel de universidad

La planificación pone de manifiesto la ideología que sustenta el modelo institucional de evaluación establecido reglamentariamente por el conjunto de la comunidad universitaria.

a) Papel de la evaluación del aprendizaje en el marco de la actividad del profesorado.

La evaluación del aprendizaje del alumnado, recogida en todos los estatutos universitarios, se entiende como una actividad inherente a la práctica profesional docente. Viene asociada a las ideas de la organización de la docencia y a la realización efectiva de dicha evaluación (más entendida como una prueba que como un elemento presente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje).

b) Concepto y tipo de evaluación.

El concepto de evaluación predominante en el común de los contextos es una evaluación tradicional en cuanto a quién diseña y realiza la evaluación, para qué, sobre qué y cómo.

El objeto de evaluación, su contenido, se centra, en general, en los conocimientos adquiridos por el alumnado y se orienta al rendimiento académico.

La técnica evaluativa por excelencia a la que se hace mención en los marcos reguladores sigue siendo el examen final y el fin de la evaluación la calificación, por lo que se prima la acreditación y la certificación.

En la actualidad, los sistemas propuestos de evaluación del aprendizaje, definidos por el concepto y tipo de evaluación no se orientan hacia el objeto evaluativo propuesto en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ocurre sólo en algunos contextos con carácter más bien testimonial.

c) Función de la evaluación

La función de la evaluación del aprendizaje del alumnado es claramente identificable. Se trata, en general, de una evaluación sumativa, burocrática y orientada al control. En algunos contextos se empieza a enfatizar la necesidad de articular sistemas de seguimiento, lo que podría entenderse como una evolución hacia opciones más procesuales (formativas) de la evaluación

Cabe señalar que la tendencia actual parece ser la evolución hacia sistemas de evaluación basados en procesos continuos y en el seguimiento del alumnado durante el desarrollo de las asignaturas, adquiriendo así una dimensión más formadora. No obstante, la tradición sigue pesando y no parece existir un proceso de repensar la evaluación, sino más bien, “parchar” lo existente, lo que provoca impor-

tantes incoherencias en el diseño de una evaluación adaptada a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

d) Los agentes implicados en la evaluación

La Universidad, como institución, participa en la definición de los principios sobre los que se sustenta la evaluación del aprendizaje del alumnado. Son sus órganos de gobierno los que establecen las normativas generales que, posteriormente, centros y departamentos desarrollan de manera más específica.

El profesorado es el cuarto agente implicado en la evaluación, quien la diseña y la ejecuta operativamente, ya sea de forma individual o colegiada.

Por último encontramos al alumnado, En general, no toma decisiones operativas respecto a la misma, sólo adopta un papel en la revisión y reclamación de calificaciones.

1.2. Organización de la evaluación del aprendizaje del alumnado a nivel de universidad

La organización de la evaluación del aprendizaje a nivel de Universidad, supone la traducción de la filosofía reflejada en la planificación de la evaluación a procedimientos concretos, así como la concreción de derechos y deberes de los agentes implicados en relación con dichos procedimientos.

a) Planes y estrategias

Se pueden distinguir distintos niveles en la planificación de los procesos de evaluación del alumnado:

- Nivel *institucional*, en el que se desarrolla la concreción de la planificación normativa de la evaluación. Se hacen público, fundamentalmente a través de programas de las asignaturas, aspectos tales como los modos y criterios de evaluación, el calendario anual o cuatrimestral del proceso evaluativo, las distintas convocatorias... etc.
- Nivel *operativo*, dominado por el profesorado, donde se fija la evaluación de las distintas asignaturas a nivel de la práctica docente. En algunas ocasiones se puede dar cierta negociación entre el profesorado y el alumnado en el marco concreto de cada asignatura, que no siempre se concretan de forma explícita en los programas y fichas de las asignaturas.

b) Papel de la comunicación en el proceso de evaluación

Prácticamente, la totalidad de Universidades limitan el papel de la comunicación en la evaluación a la publicidad sobre tres aspectos centrales del proceso: Información de fechas y calendario de exámenes; información de los métodos y criterios de evaluación; información de los resultados y calificaciones de las pruebas de evaluación.

c) Gestión de la evaluación del aprendizaje del alumnado

En la gestión de la evaluación se distinguen dos niveles:

- Departamento, donde se promueven las diversas modalidades y criterios de evaluación aunque, a efectos prácticos, son los profesores o equipos docentes los que especifican dichas modalidades y criterios para cada asignatura.
- Centros, donde la “Comisión de Ordenación Académica” organiza los procesos de evaluación, especialmente en lo relativo al establecimiento del calendario de exámenes.

Destacar que, curiosamente, a nivel de Universidad no se realizan reuniones específicas sobre la evaluación.

d) *Modus operandi*

Respecto a cómo se adoptan las decisiones sobre aspectos tales como contenidos a evaluar, criterios y coordinación entre los agentes implicados en la evaluación, se han identificado dos niveles diferenciados:

- El *nivel de gestión de la evaluación*. Se desarrolla desde arriba-abajo. Implica decisiones colegiadas que suponen la concreción del marco regulador (a través de normas de organización y funcionamiento) y la planificación anual de aspectos operativos comunes tales como las fechas de las convocatorias o los períodos de planificación de las asignaturas, en los que se encuadra el diseño de la evaluación que realiza el profesorado.
- El *nivel de diseño y realización de las evaluaciones* en el marco de las asignaturas. Se desarrolla de abajo-arriba y es el profesor o profesora de una asignatura específica el primer responsable de la toma las decisiones. Se puede identificar un modus operandi conjunto en los casos en que la evaluación se realiza a través de tribunales y comisiones.

e) *Disponibilidad y uso de recursos para la evaluación del aprendizaje del alumnado*

Respecto a los recursos con los que cuentan las distintas universidades participantes para la evaluación del aprendizaje del alumnado podemos distinguir entre recursos asociados a la gestión de la evaluación, donde encontramos tanto recursos tecnológicos, como estrategias y modelos organizativos de los equipos docentes; y recursos didácticos de corte material o tecnológico, que apoyan los procesos de desarrollo de la evaluación.

f) *Organización temporal de la evaluación del aprendizaje del alumnado*

En la mayoría de las Universidades los aspectos temporales relativos a la evaluación están regulados en términos similares: fechas en que se debe hacer público el calendario de examen; periodos para publicación de calificaciones; plazos para revisión de examen; plazos para realizar reclamación e impugnaciones; plazos para resolver sobre reclamación e impugnaciones.

La evaluación se relaciona estrechamente con el término “convocatoria”, que se puede entender de diferentes formas: número global de oportunidades de evaluación del alumnado para superar una determinada asignatura;

número de oportunidades de evaluación del alumnado por derechos de matrícula; o fechas en que se realizan los llamamientos a exámenes en convocatoria oficial.

g) *Consideraciones extraordinarias en la evaluación al alumnado como medidas de atención a la diversidad*

En la mayoría de los casos analizados encontramos referencias a consideraciones extraordinarias de la evaluación asociadas a la atención a la diversidad del alumnado. En la mayor parte de éstos, la atención a la diversidad en la evaluación se asocia a factores personales derivados de discapacidad física, psíquica o sensorial, y para los que se generan diferentes opciones de adaptación de las pruebas o adaptación de los medios para realizar las mismas.

h) *Derechos y deberes de los estudiantes en relación con la evaluación del aprendizaje*

En la documentación analizada priman las referencias a los derechos de los estudiantes en relación con la evaluación de su aprendizaje. Destacamos:

- Los relacionados con la organización: número de convocatorias, tiempos...
- La transparencia de los procesos evaluativos, especialmente en cuanto a criterios de evaluación que se van a seguir.
- El derecho a conocer los resultados, en unos plazos estipulados, de revisión y de reclamación o impugnación de las calificaciones obtenidas.
- De gracia, relacionados con las convocatorias extraordinarias.
- De igualdad de oportunidades
- Administrativos: salvaguarda de la propiedad intelectual de los trabajos, la custodia de los documentos de evaluación y el derecho a recibir un justificante de la presencia en examen.

Por otro lado, nos encontramos con los deberes del alumnado respecto a su evaluación, y en este sentido, cabe destacar que algunos estatutos recogen el deber del alumnado de rendir académicamente y que los procesos de evaluación se articulan para comprobar dicho rendimiento.

2. ¿CÓMO DISEÑAMOS LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO?

En cada una de las universidades participantes se han analizado todos o parte de los programas de asignaturas inmersas en experiencias-piloto de convergencia o adaptación al EEES. En función de las características propias de cada universidad y de sus planes específicos, en algunos casos se ha trabajado con todas las asignaturas, mientras que en otros cada universidad ha realizado un muestreo. De cualquier forma, el criterio general era buscar la máxima variedad tratando de garantizar la presencia de diferentes titulaciones, cursos y tipos de asignaturas.

El resultado final, es una muestra de 507 asignaturas pertenecientes a 47 titulaciones diferentes. En la tabla

siguiente se presentan agrupadas en los cinco grandes campos del saber habituales, a los que hemos añadido el campo específico de las titulaciones del ámbito psicoeducativo: diplomaturas de maestro y educación social, y licenciaturas de pedagogía, psicopedagogía y psicología.

	UCA	UNED	UCM	UGR	USE	UV	UPV	ULL	Total
Educación y Psicología	60	2	5	18	6	11	6	11	119
Ciencias Sociales	23	1	5		7	24	6	13	79
Ciencias Humanas	50	1	10			8	6	11	86
Ciencias	38	1	15		8	22	3	42	129
Técnicas	19	1					9	32	61
Biosanitarias	16		10				7		33
Total	206	6	45	18	21	65	37	109	507

El trabajo se ha centrado en una única dimensión de análisis, a saber, las prácticas del profesorado en relación con la evaluación del alumnado. Y a este respecto, las categorías empleadas han sido:

- El objeto de la evaluación
- Los criterios
- Los instrumentos
- Los momentos
- El sistema de calificación
- Los criterios para la promoción del alumnado
- El intercambio de información con el alumnado
- Las características diferenciales de la evaluación
- La negociación de la evaluación

Veamos cada una de ellas.

2.1. El objeto de evaluación.

La primera conclusión que a este respecto se puede extraer de los informes de las universidades es que, en la gran mayoría de los casos, no se menciona expresamente el objeto de la evaluación por lo que se puede afirmar que el profesorado universitario no vincula, al menos explícitamente, los procedimientos, criterios y modalidades de la evaluación con los objetivos formulados en los programas de las asignaturas.

Junto a esto, nos hemos encontrado con un cierto nivel de imprecisión o confusión terminológica, y, por ende, conceptual; pues términos como *objetivos*, *competencias*, *destrezas* se usan de forma indistinta. De cualquier forma, es reseñable que el objeto fundamental de evaluación es el rendimiento académico siempre focalizado en los resultados más que en los procesos.

2.2. Criterios de evaluación

Como normal general, es difícil encontrar una especificación explícita de los criterios de evaluación, a pesar de que –como hemos visto– en todos los marcos reguladores ésta es una cuestión que aparece expresamente recogida.

Pensamos que en muchos casos, esta carencia se explica porque no parece existir una delimitación precisa de lo que es un criterio evaluativo de forma que nos podemos encontrar con dos tendencias claras y opuestas. Hay casos en que los criterios aparecen muy elaborados y pormenorizados y otros en los que apenas se apuntan.

2.3. Instrumentos de evaluación

Por el contrario, ésta es una cuestión que aparece explícitamente en prácticamente todos los programas y diseños analizados. Y además con un planteamiento muy similar en todos los casos: el examen es la técnica evaluativa dominante (90%), e incluso la forma exclusiva de evaluación en muchos casos.

Pero si esto es cierto, no lo es menos que el examen (en su forma escrita), se combina también muy frecuentemente con otras pruebas de distinta naturaleza, lo que nos lleva a concluir que es detectable una clara tendencia hacia el multimétodo. Pero la importancia del examen se ve reforzada si consideramos que, en caso de existir un enfoque múltiple, la ponderación relativa asignada al examen es, con mucho, la mayor oscilando entre el 35 y el 80% y superando al 50% en la gran mayoría de los casos.

2.4. Momentos de la evaluación

Aunque el examen final sea el momento clave del proceso evaluativo (adaptándose a la normativa establecida por cada universidad), aquí se observa también una tendencia a recoger información en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se suele realizar en diferentes momentos a lo largo del curso, aunque es al final el momento de la entrega y de la evaluación formal. Es infrecuente el empleo de evaluación inicial o diagnóstica.

2.5. Sistema de calificación

En cuanto a cómo califica el profesorado el aprendizaje del alumnado, encontramos que se ajusta a lo establecido por el marco regulador común que describe el sistema de calificación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Es decir, la calificación se emite de 0 a 10 y se indica de igual forma la equivalencia en términos cua-

litativos (De 0 a 4, 9 No apto - De 5 a 6, 9 Apto- De 7 a 8, 9 Notable- De 9 a 10 Sobresaliente).

No obstante, se han identificado dos asignaturas en distintas universidades con sistemas de calificación diferentes, de un lado, una donde de forma explícita se indica el uso de una escala de calificación de 0 a 100 puntos. Y otra donde se formula un baremo cualitativo, aunque no su traducción cuantitativa.

Por otro lado, hay que señalar que, en algunos casos, las actividades prácticas y ejercicios se califican con apto o no apto, siendo más un criterio de promoción que de calificación.

2.6. Criterios para la promoción del alumnado

Los criterios de promoción del alumnado en el marco de una asignatura, son uno de los elementos más heterogéneos de cuantos han sido analizados en los distintos contextos. Hay que distinguir entre condiciones para poder ejercer el derecho a la evaluación y criterios de evaluación. Entre los primeros destaca la asistencia a clase o el desarrollo obligatorio de prácticas para ser evaluado. Entre los segundos se identifican aquellos en los que la promoción reside en la obtención de calificación positiva en el examen, el de aquellas en los que para promocionar hay que superar todas las actividades evaluativas desarrolladas durante la asignatura y aquéllas en las que, además de establecer unas calificaciones mínimas a las actividades, la asignatura se supera siempre y cuando se obtenga más de 5, tras aplicar el algoritmo reflejado.

2.7. Intercambio de información con el alumnado

El intercambio de información con el alumnado sobre el proceso de evaluación parece ser un aspecto poco tratado y desarrollado en los programas de las asignaturas. Cuando aparecen aspectos relacionados con la información al alumnado, ésta hace referencia a los procesos señalados en el marco regulador, referidos a la obligatoriedad de explicitar criterios y de establecer períodos de comunicación de calificaciones así como los plazos de revisión y reclamación.

Normalmente la información es unidireccional del profesorado hacia el alumnado y la misma tiene lugar al principio de curso al hacerse público a través de los programas los modos y criterios de evaluación, y al comunicar las calificaciones parciales o finales.

2.8. Características diferenciales de la evaluación

Respecto al tema de las diferencias y semejanzas de los diseños evaluativos, en su conjunto los diseños son bastante similares ya que no se describen planteamientos realmente novedosos que rompan con la estructura tradicional de la evaluación en términos conceptuales o procedimentales.

El primer aspecto diferencial haría referencia a la presencia y grado de concreción de los diferentes componentes de un diseño de evaluación en las programaciones. Así, en algunos casos se explicitan y concretan de forma pormenorizada el diseño evaluativo (objeto, metodología, cri-

terios, temporalización, tipología de prueba, peso en la calificación de los diversos aspectos que son evaluados, etc.), mientras que en otros casos los diseños se limitan a indicar que existirá un examen en convocatoria oficial o que la evaluación consistirá en un examen escrito sobre los contenidos de la asignatura.

Por otro lado, un factor claro de semejanza se establece sobre el carácter práctico o teórico de las asignaturas o materias. Las materias que contemplan prácticas de laboratorio suelen plantear diseños evaluativos similares. Otro aspecto que unifica los aspectos del proceso de evaluación aparece entre aquellas asignaturas que se encuentran adscritas a experiencias piloto de experimentación del sistema de créditos ECTS.

2.9. Negociación de la evaluación

En los programas no se refleja la negociación de evaluación o de cualquier otro elemento con el alumnado.

Sólo en dos de los contextos universitarios se hace alguna referencia a la negociación de procesos de evaluación, si bien, realmente responden más a situaciones de elección de posibilidades de evaluación por parte del alumnado, que a un proceso intencionado de intercambio para llegar a acuerdos. Suponen, sobre todo, la garantía de ejercicio del derecho a la evaluación del alumnado:

En otros casos, la posibilidad que se ofrece, también sobre la base de la situación particular del alumnado, no depende de un criterio de evaluación, sino del plan de estudios en el que se encuentre matriculado el alumnado.

3. BUENAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

La mayoría de investigaciones, y desde luego la que aquí presentamos, va orientada en última instancia a la mejora de los procesos y de los resultados que analiza. En este sentido se han presentado por parte de otros colegas algunas conclusiones útiles y valiosas que permitirán realizar unos procesos de evaluación de los aprendizajes y competencias adquiridas por los alumnos universitarios.

Otra perspectiva que también se ha venido utilizando desde hace muchos años en la mejora de los procesos dentro de las organizaciones es el *benchmarking*. Desarrollado a principio de los años 80 por la empresa Xerox (Alstete, 1995) a fin de adaptarse mejor a un entorno dinámico, el método de *benchmarking* de procesos ha sido definido como un *método sistemático de mejora que utiliza los aprendizajes y las buenas prácticas de los demás para mejorar nuestros propios procesos* (Owen, 2002).

Una de las principales ventajas señaladas para el proceso de *benchmarking* es que ayuda a reducir las resistencias al cambio que siempre existen en toda organización (AACSB, 1994), como una analogía del proceso de aprendizaje denominado *modelado*, mediante el cual se aprende a partir de la observación de un modelo real, lo que induce a pensar que es, por tanto, factible y eficiente.

Son muchas y muy variadas las experiencias que en nuestro país (y en casi toda Europa) se están desarrollan-

do para implementar las nuevas recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. De muchas de ellas se pueden sacar valiosas lecciones que eviten el despilfarro de recursos, a evitar repetir (en el mejor de los casos) los procesos, decisiones y también, por qué no, algunos de los errores que se han detectado en la implementación de estos nuevos procedimientos.

En nuestro caso hemos utilizado este acercamiento al análisis de la mejores prácticas que hemos detectado respecto a los procesos de evaluación del aprendizaje los alumnos. Sin duda, todas estas experiencias han de ser consideradas indisolublemente ligadas a su contexto, fuera del cual (tipo de estudios, número de alumnos por grupo, características de las asignaturas, etc.) pueden parecer irrealizables o poco prácticas. Sin embargo, creemos que algunas de las experiencias, sin duda, aportan un marco de referencia útil que puede, y hasta debe, ser considerado por los profesores que aspiren a mejorar sus procesos docentes.

Para sistematizar y presentar de una manera organizada todas estas experiencias de *buenas prácticas* se construyó un formato de ficha que, tras ir siendo cumplimentada con la información propia de cada caso, pasaron a formar la denominada “Carpeta SISTEVAL”. En dicha

ficha se recogía en primer lugar información relevante que permitiera contextualizar cada experiencia atendiendo a las circunstancias en las que se impartía (ver Tabla 1).

Tabla 1. Identificación de la experiencia

Universidad	
Titulación	
Área de Conocimiento	
Departamento	
Materia	
Duración de la Materia	<i>Describir duración en créditos (indicando si son convencionales o ECTS)</i>
Estructuración Materia	<i>Describir la estructuración de la asignatura como anual, cuatrimestral...</i>
Carácter de la Materia	<i>Indicar materia: a) Troncal, Obligatoria u Optativa, y b) Teórica o Práctica</i>
Profesorado	

Una vez recogida la información de identificación y contextualización de la experiencia, se han cumplimentado las informaciones que se han considerado más relevantes y descriptivas de cómo se ha establecido en cada caso el proceso de evaluación de los aprendizajes, atendiendo a los criterios recogidos en la Tabla 2:

Tabla 2. Descripción del sistema de evaluación

Objeto de la Evaluación		<i>Describir si identifica: Objetivos, Competencias, Habilidades, Contenidos, Niveles de Rendimiento esperados (reconocimiento, comprensión, aplicación), etc...</i>
Modo en que se realiza la evaluación	Momentos	<i>Describir los momentos en que se recoge información acerca del estudiante (parciales, final, trabajos o actividades a lo largo del curso...).</i>
	Instrumentos	<i>Describir instrumentos utilizados (asociados a cada momento del apartado anterior).</i>
Criterios de Evaluación		<i>Indicar: a) Si se especifican para cada instrumento utilizado o de forma global, b) Si se especifican para competencias, objetivos, habilidades, c) Grado concreción de los mismos, y d) Su publicidad para el estudiante.</i>
Forma de calificación		<i>Describir cómo se determina la calificación: a) Si se ofrece esta información al estudiante, b) Grado de concreción del sistema, c) Adecuación del sistema numérico que se utiliza para combinar las informaciones de diversos instrumentos y/o criterios, d) Usos normativos o criterios, e) Modo en que se trabajan la justicia y la equidad.</i>
Información de la Evaluación para los Estudiantes	Previa	<i>Describir cómo se informa a estudiantes acerca de los criterios que se van a utilizar para calificar (a través del programa, en los propios instrumentos de evaluación...)</i>
	Posterior	<i>Describir cómo se informa de la evaluación a estudiantes –tiempos, publicidad...-, modos de revisión de las calificaciones... Asimismo, indicar si se publica con nombres u otro identificador que salvaguarde los derechos de privacidad de los estudiantes.</i>
Indicadores de resultados		<i>Describir la síntesis de calificaciones comparando con niveles y/o tasas de la titulación y universidad en que se desarrolla la experiencia seleccionada.</i>
Utilización y Consecuencias de la Evaluación		<i>Describir si los usos son formativos y/o sumativos. Indicar modo en que se utiliza la información evaluativa. Describir si se explicitan las consecuencias de la evaluación, tanto en relación a estudiantes como respecto a la revisión y/o mejora del programa.</i>
Criterios de elegibilidad de la experiencia		<i>Describir los elementos diferenciales que han llevado a la elección de la experiencia como muestra de “buenas prácticas”.</i>

Del análisis de las 507 asignaturas incluidas en las experiencias de adaptación al EEES analizadas en las ocho universidades intervinientes en la investigación (con las limitaciones propias del acceso a las guías docentes de las materias hechas públicas) se han extraído un total de 40 fichas de casos de *buenas prácticas*. Esto no quiere decir que el resto de las experiencias fuesen censurables o de baja calidad, pero se ha considerado que no introducían un proceso suficiente de innovación en la evaluación como para ser destacadas. En el sentido contrario, no todos los casos de *buenas prácticas* lo son en todas sus dimensiones, sino que en general se han seleccionado fundamentalmente por destacar en alguna de sus características o propuestas, independientemente del resto. En muy pocos casos (menos del 1%) se han seleccionado por su contribución global y coherente con el modelo propuesto por el EEES.

Las fichas de experiencias seleccionadas han sido analizadas y agrupadas según las dimensiones en las que planteaban aportaciones relevantes:

1. *Según el objeto de evaluación:* se han seleccionado aquellos casos que plantean el objetivo final y evaluable de la formación impartida en términos de competencias, en consonancia con el nuevo enfoque planteado en el EEES.
2. *Según los momentos en los que se lleva a cabo la evaluación:* en este caso hemos detectado dos tipos de acercamiento interesantes. Por una lado aquellos que en lugar (o además) de un planteamiento de evaluación sumativa han planteado una estructura de evaluación más o menos continua con pretensión formativa, que son la mayoría de los casos. Por el otro debemos reseñar aquellas experiencias que han incluido además un apartado de evaluación inicial, orientado a adaptar la formación en cada caso a los requerimientos del alumnado.
3. *Según los instrumentos utilizados para realizar la evaluación:* En unos pocos casos se sigue utilizando el examen como único instrumento, aunque en estos casos se explicita con detalle su formato, alcance, contenido, etc. En otros casos, la mayoría, se utiliza el examen junto con otra amplia panoplia de instrumentos de recogida de información (trabajos individuales y grupales, proyectos, prácticas, exposiciones públicas, asistencia e intervención en clase, etc.). Finalmente, en otros casos el examen clásico ha sido definitivamente sustituido por una gran variedad de los otros instrumentos. En algún caso, casi anecdótico, se ha utilizado la metodología de la carpeta o el portafolio como elemento fundamental para la evaluación.
4. *Atendiendo a la explicitación de criterios:* Las mejores prácticas identificadas en este sentido son aquellas que explicitan y detallan los criterios que se han de emplear tanto para evaluar el desempeño de los alumnos en la asignatura como, en los casos más destacables, en cada uno de los instrumentos empleados.

5. *Según los sistemas de calificación:* en los casos en los que este apartado se ha desarrollado de manera destacable se ha hecho un esfuerzo por especificar de manera previa y pública el modo en que los distintos instrumentos de evaluación ayudan a conformar la nota finalmente adjudicada a los alumnos en esas asignaturas.

Existen algunos apartados dentro de la ficha establecida que no han permitido detectar contribuciones o prácticas destacables. En algunos casos, como el de la información a los estudiantes o el de utilización y consecuencias de la evaluación, ello puede deberse al carácter redundante con las normativas respectivas o con otros apartados. En otros casos, como el de indicadores de resultados, parece una práctica que todavía no se ha difundido adecuadamente.

En cualquier caso, y como conclusión, el análisis de las *buenas prácticas* que hemos detectado tras analizar un amplio número de asignaturas implicadas en procesos de innovación y adaptación al EEES, indica algunos puntos fuertes y algunas debilidades evidentes que habrán de ser tenidas en cuenta tanto por los docentes implicados en la mejora de su actividad profesional como por los gestores educativos a la hora de planificar las futuras actividades formativas para el profesorado, teniendo especialmente en mente la progresiva ampliación de un profesorado algo menos motivado que el participante en las experiencias piloto analizadas. La necesidad de insistir en que la evaluación se realice a partir de criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes se convierte cada vez más en requisito de calidad docente.

4. PROPUESTA DE UN MANUAL DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En el contexto de una universidad de calidad la evaluación requiere una consideración especial al menos en dos aspectos: la transparencia de sus criterios y procesos, y la objetividad de sus resultados. El aseguramiento de la calidad de esos elementos depende de la organización universitaria en su conjunto y debe ser objeto tanto del aseguramiento de su calidad como del control sistemático de la misma.

En esta investigación hemos diseñado un “Manual de la Calidad del Sistema de Evaluación del Aprendizaje” (Manual SISTEVAL): una herramienta para sistematizar la evaluación del aprendizaje del alumnado en todos sus niveles, desde la normativa y reglamentación de la Universidad hasta la planificación de la evaluación en los programas de las asignaturas/materias por el profesorado.

El Manual SISTEVAL se ha realizado conforme a las exigencias de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2000, que contiene las especificaciones para el desarrollo e implantación de sistemas de gestión de calidad en las organizaciones. El contenido del manual se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos está centrado en el objeto y ámbito de aplicación, y presenta los elementos integrantes del “Sistema de evaluación de los aprendizajes” (SEA) de la universidad:

a) La **estrategia de planificación** en 4 niveles, para asegurar la participación de todas las partes implicadas en la evaluación de los aprendizajes de forma que tanto el contenido como los procedimientos y recursos para la evaluación resulten coherentes con la oferta de formación de cada titulación, estén altamente tipificados, sean públicos y trazables:

Nivel I: Vicerrectorado

Nivel II: Centros universitarios y titulaciones

Nivel III: Departamentos

Nivel IV: Profesorado y estudiantes

b) La **normativa anual de evaluación del aprendizaje**, que regula la actuación de todas las partes implicadas y garantiza el ejercicio de los deberes y derechos de docentes y estudiantes respecto a la certificación de las competencias aprendidas y el tratamiento de las no conformidades.

c) Los **planes de evaluación del aprendizaje** de Centros, Titulaciones y Departamentos en los que se concreta y contextualiza de forma específica la actuación de las partes implicadas.

d) Las **programaciones de las asignaturas/materias** realizadas por el profesorado: apartado referido a la evaluación.

e) Los **recursos organizativos, materiales y humanos** necesarios para su implementación y seguimiento en los momentos y escenarios de la evaluación.

f) El **sistema de gestión de la calidad** del Sistema de Evaluación del Aprendizaje, concretado en este Manual de la Calidad que, de acuerdo a las Normas ISO, describe los diferentes procesos y concreta los procedimientos del SEA, a la vez que define los indicadores que permitirán el control y la mejora continua del propio SEA.

En el segundo capítulo se abordan las directrices generales y objetivos de calidad a conseguir con un sistema normalizado de evaluación. Las primeras no pueden ser otras que las que se contemplan en el ámbito internacional de la calidad:

- La evaluación debe entenderse como un **sistema** de gestión

-- Ha de definirse y describirse como un **proceso** más de los que la universidad desarrolla y despliega para conseguir sus objetivos estratégicos

- Destinado a satisfacer las necesidades y expectativas de los **usuarios** externos (estudiantes) e internos (profesores) de la universidad

- Que requiere la participación de todas **las partes interesadas** en la misión de la universidad (centros, departamentos, titulaciones, órganos de gobierno, estudiantes, empleadores, etc.)

- Y exige tomar decisiones basadas en **la información** procedente de dichos usuarios

- Con objeto de **mejorar continuamente** la calidad del SEA

- Para lo cual requiere ejercer un **liderazgo** institucional que, lógicamente, reside en el órgano de gobierno de la universidad

Por lo que se refiere a los objetivos de la calidad deseables para cualquier sistema de evaluación de aprendizajes, pensamos que podrían ser éstos:

• Implicar institucionalmente en la mejora sistemática del SEA a todas las partes interesadas en la evaluación: órganos de gobierno de la universidad, centros y departamentos universitarios, profesorado, alumnado y egresados.

• Diseñar, documentar y difundir el SEA de la universidad de forma que sus normas reguladoras y los criterios y procedimientos con los que se realiza la evaluación de los aprendizajes sean públicos y accesibles a cualquier colectivo interesado dentro y fuera de la universidad.

• Diseñar, documentar y difundir los Planes de Evaluación del Aprendizaje específicos y consensuados de cada una de las titulaciones ofertadas.

• Elaborar e implementar un servicio de apoyo a la evaluación del aprendizaje (formación e innovación) destinado al profesorado.

• Elaborar y aprobar anualmente la partida presupuestaria específica para la consecución de los objetivos de calidad del SEA.

• Mejorar el grado de satisfacción de las partes interesadas con el SEA.

El capítulo 3 aporta el diseño de los procesos y procedimientos del Sistema de Evaluación del Aprendizaje. El conjunto de procesos propuestos, diseñados y diagramados para el aseguramiento de la calidad del SEA aparecen en el mapa de procesos que sigue (Figura 3).

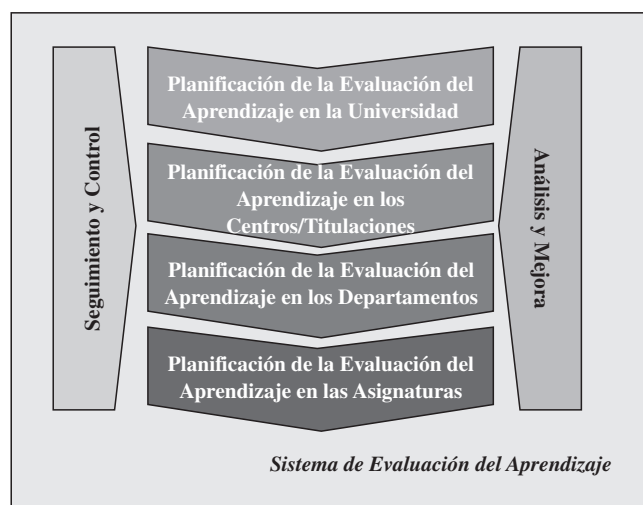


Figura 3: Mapa de procesos del Sistema de Evaluación del Aprendizaje

Dichos procesos describen al detalle los aspectos operativos para planificar y realizar la evaluación en cada uno de los niveles previstos. Un ejemplo de ello puede verse en el anexo I.

Además, de acuerdo a las prescripciones de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2000, ha sido necesario describir 4 procedimientos:

- Auditoría interna del SEA
- Control de desconformidades, reclamaciones y quejas
- Revisión del SEA por parte de los órganos de gobierno de la universidad
- Acciones correctivas y preventivas de las disfunciones del SEA

El último capítulo se refiere a los recursos, organizacionales y humanos; responsabilidades; e infraestructura necesaria para la implantación y seguimiento del sistema de gestión de la calidad del Sistema de Evaluación del Aprendizaje del alumnado universitario. Haciendo referencia solamente a los recursos organizacionales se proponen que intervengan las siguientes unidades de gestión (a crear o adaptar las existentes):

- Comité Asesor para el SEA
- Unidad de calidad de la universidad
- Servicio de apoyo al SEA

El contenido del Manual SISTEVAL se completa con un listado de indicadores para el control y seguimiento del SEA y con una propuesta de posibles documentos que deberían generarse como soportes y evidencias de la gestión de la calidad del mismo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de esta investigación hemos podido aportar evidencias de la necesidad de abordar una reforma sustancial de todo el marco normativo que actualmente regula la evaluación del aprendizaje de los alumnos, habida cuenta de la disparidad conceptual y terminológica existente; su ajuste a un modelo “tradicional” y escasamente innovador así como, y esto es lo más importante, la grave incoherencia con los postulados del EEES.

Esta reforma evaluativa exige, en primer lugar, un cambio en las concepciones y las prácticas evaluativas del profesorado universitario que pasa, inexorablemente, por una necesaria formación que centre la atención en la evaluación del aprendizaje universitario y el papel que ésta juega en la formación universitaria. En segundo lugar es preciso incorporar de forma activa al alumnado en los procesos de evaluación, ya sea a través de la autoevaluación o la evaluación por compañeros.

En general, los productos de esta investigación pueden ayudar a iluminar y enfocar los cambios que hay que ir introduciendo (Aguado Odina y otros, 2006; Aliaga Abad, 2006; Correa Piñero, 2006; Del Rincón, López y Vieira, 2006; García, Asensio y Biencinto, 2006; Gil Flores y otros, 2006; González González y otros, 2006; Lizasoain Hernández y otros, 2006 y Rodríguez Gómez y otros, 2006^a y 2006^b).

De forma específica, el manual de calidad (Álvarez, Ibarra y Rodríguez, 2006) ha sido concebido como un “prototipo” cuya utilidad reside en las posibilidades que ofrece para ser adaptado a cualquier universidad. Se trata de un producto cuyo destino es ‘ser consumido’ (desguazado y readaptado). Su oportunidad queda patente por la necesaria modificación de los procesos de evaluación (contenidos, procesos y técnicas) que se han evidenciado y por el, muy probable, aumento de conflictos de intereses entre estudiantes y profesores a propósito de la evaluación. Además, la implantación de la cultura de la calidad en las universidades es indisociable de la normalización de sus procesos clave (docencia, evaluación, prestación de servicios, etc.) y este manual sienta las bases para ello.

REFERENCIAS

- AACSB (1994). New benchmarking survey makes Business Schools introspective. *Newsline*, 25 (1), 16-17.
- Aguado Odina, M.T. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad Nacional de Educación a Distancia. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Alstete, J.W. (1995). Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices To Improve Quality. *Higher Education Report* No. 5. Washington D.C.: ASHE-ERIC.
- García, M.; Asensio, I.I. y Biencinto, C. (2006). Informe SISTEVAL Universidad Complutense de Madrid. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Aliaga Abad, F. (2006). Informe SISTEVAL Universidad de Valencia. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Álvarez, V.; Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2006). Manual SISTEVAL. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Correa Piñero, A.D. y Pérez Jorge, D. (2006). Informe SISTEVAL Universidad de La Laguna. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Del Rincón, D.; López, M. y Vieira, M.J. (2006). Informe SISTEVAL Universidad de León. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Autor: Helsinki.
- Falchikov, N. (2005). Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. Londres: RoutledgeFalmer.
- García, M.; Asensio, I.I. y Biencinto, C. (2006). Informe SISTEVAL Universidad Complutense de Madrid. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, pp. 61-76. Madrid: Narcea.
- Gil Flores, J. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad de Sevilla. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- González González, D. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad de Granada. En M.S. Ibarra Sáiz, (Coord.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Ibarra Sáiz, M.S. (Dir.) (2006). Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Lizasoain Hernández; L. y otros (2006). Informe SISTEVAL Universidad del País Vasco. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Owen, J. (2002). *Benchmarking for the Learning and Skills Sector*. London: LSDA.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (2006a). Informe SISTEVAL Universidad de Cádiz. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (2006b). Carpeta SISTEVAL. En M.S. Ibarra Sáiz, (Dir.) *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. 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. Informe enviado al MEC el 15 de diciembre de 2006.
- Shepard, Lorrie A (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

ANEXO I: Ficha de Proceso

UNIVERSIDAD DE		CÓDIGO PROCESO:		
PROCESO: Seguimiento y control del Sistema de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad		RESPONSABLE Vicerrector de ... (denominación propia: Organización Docente...)		
MISIÓN Asegurar que los documentos y registros que integran el Sistema de Evaluación del Aprendizaje en la Universidad son identificados, revisados y actualizados.				
ALCANCE Empieza: Necesidad de mantener un control sobre la documentación y los registros del sistema de evaluación del aprendizaje Incluye: Inventario de documentos. Inventario de registros. Elaboración de nuevos documentos, revisión, aprobación y distribución de la documentación. Termina: Actualización de la lista de documentación y de registros del sistema de evaluación del aprendizaje en vigor.				
PROVEEDORES	ENTRADAS	DESCRIPCIÓN DE TAREAS	SALIDAS	CLIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de apoyo al SEA • Comité Asesor • Profesorado • Estudiantes • Departamentos, Centros y titulaciones • Egresados y empleadores • Unidad de Calidad ... (denominación propia: UTC...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de los documentos cubiertos por el Sistema de gestión de la Calidad del Sistema de Evaluación del Aprendizaje • Instrucciones y formatos necesarios para la revisión, aprobación y distribución de la documentación. 	<p>Analizar resultados de los indicadores del SEA</p> <p>Analizar resultados de auditorías internas</p> <p>Analizar valoraciones, sugerencias, quejas y no conformidades de las partes interesadas</p> <p>Determinar áreas de mejora documentales del SEA</p> <p>Seguimiento y control de la documentación del SEA</p> <p>Proponer modificaciones documentales</p> <p>INSTRUCCIONES</p> <p>El Comité Asesor deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar todos los resultados y valorar la necesidad de realizar modificaciones documentales <p>El Vicerrector de ... tomará decisiones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documentación a revisar 	<p>Documentos controlados, revisados y actualizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos - Profesores - Departamentos - Centros - Titulaciones - Resto de las partes interesadas
DOCUMENTACIÓN	INDICADORES:	PUNTOS CRÍTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Normativa Anual - Manual SISTEVAL - Resultados de las encuestas de satisfacción - Informes de las auditorías internas - Informes Anuales sobre PEAC y PEAD - Sugerencias, quejas y no conformidades individuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de no conformidades identificadas en el control de documentación con respecto al total de documentos analizados - Porcentaje de documentos revisados anualmente sobre los recogidos en la lista documentación 	<ul style="list-style-type: none"> - Vigencia de la documentación 		
		REGISTROS		
		<ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones del Comité Asesor - Actas de reuniones del Servicio de Apoyo al SEA - Lista de control de documentación externa - Lista de distribución de la documentación - Lista de documentación en vigor 		
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS				

Anexo II: Listado de investigadores participantes en el Proyecto SISTEVAL

Coordinadora:

María Soledad Ibarra Sáiz, Universidad de Cádiz

Comité de Gestión:

Víctor B. Álvarez Rojo, Universidad de Sevilla

Delio Del Rincón Igea, Universidad de León

Jesús M. Jornet Meliá, Universidad de Valencia

Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco

Gregorio Rodríguez Gómez, Universidad de Cádiz

Comité de Expertos:

Eduardo Blanco Ollero -EEES- (Universidad de Cádiz)

Leonor González Menorca -Calidad- (Universidad de La Rioja)

Equipos de Investigación:

Equipo de Investigación Universidad Complutense:

Mercedes García García (Coord.)

Isabel Inmaculada Asensio Muñoz

Chantal Biencinto López

Equipo de Investigación Universidad de Cádiz:

Gregorio Rodríguez Gómez (Coord.)

Manuel Cotrina García

Laura del Barco García (Becaria de investigación del Proyecto Sisteval)

María del Carmen García García

Equipo de Investigación Universidad de Granada:

Daniel González González (Coord.)

Emilio Berrocal de Luna

Beatriz García Lupión

Rafael López Fuentes

Purificación Salmerón Vilchez

Equipo de Investigación Universidad de La Laguna:

Ana Delia Correa Piñero (Coord.)

David Pérez Jorge

Equipo de Investigación Universidad de León:

Delio Del Rincón Igea (Coord.)

Mercedes López Aguado

María José Vieira Aller

Equipo de Investigación Universidad de Sevilla:

Javier Gil Flores (Coord.)

José Clares López

Teresa Padilla Carmona

Javier Rodríguez Santero

Juan Jesús Torres Gordillo

Equipo de Investigación Universidad de Valencia:

Francisco Aliaga Abad

Equipo de Investigación Universidad del País Vasco:

Luis Lizasoain Hernández (Coord.)

Beronika Azpillaga Larrea

Rakel del Frago Arbizu

Eider Gamboa Ruiz de Eguilaz

Equipo de Investigación Universidad Nacional de Educación a Distancia:

Teresa Aguado Odina (Coord.)

Belén Ballesteros Velásquez

Inés Gil Jaurena

José Antonio Téllez Muñoz

CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

Chantal Biencinto López, Esther López Martín
Universidad Complutense de Madrid

José Luis Gaviria Soto, Covadonga Ruiz de Miguel
Universidad Complutense de Madrid

Jesús Jornet Meliá
Universidad de Valencia

María Castro Morera, Coral González Barbera
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

La realización sistemática de evaluaciones internacionales ha dotado a la evaluación del rendimiento de los sistemas educativos de una gran relevancia científica y social. El desarrollo de una cultura evaluativa comienza a arraigar en nuestra sociedad. Por este motivo, el cuidado y atención a los aspectos y detalles metodológicos es de vital importancia, pues de ello depende la confianza en los sistemas y procedimientos que ahora se desarrollan. Este symposium pretende ofrecer un repaso a las cuestiones metodológicas relevantes e innovadoras implicadas en la evaluación de los sistemas educativos, como son la metodología de los valores plausibles, los requerimientos psicométricos esenciales, la influencia de los contextos, los problemas derivados de los diseños longitudinales y de la medida del valor añadido. En última instancia, pretendemos ofrecer una reflexión metodológica sobre los estándares que debería tener la evaluación del rendimiento en el sistema educativo español.

PROBLEMAS DE LOS DISEÑOS LONGITUDINALES: COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES Y MEDIDA DEL VALOR AÑADIDO

María Castro Morera, Coral González Barbera
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los sistemas educativos constituye una herramienta fundamental para conocer el progreso social en materia educativa. La mayoría de los sistemas educativos informan, más o menos sistemáticamente, del estado actual del nivel de académico de nuestros alumnos en la enseñanza obligatoria. Sin embargo, la comparación de este estado a través del tiempo, la valoración del incremento de los niveles de aprendizaje de nuestros alumnos suele ser un elemento ausente. ¿Qué y cuánto saben nuestros alumnos? ¿Saben más nuestros alumnos en este momento que en el anterior? ¿Es su evolución adecuada? ¿Cuál es la aportación de la escuela y del sistema educativo a todo este conjunto de aprendizajes? se convierten en preguntas fundamentales que no obtienen respuesta dentro del sistema educativo español. Está ausente un sistema que permita valorar simultáneamente el nivel actual de aprendizaje y la tasa de cambio o crecimiento que se ha producido por efecto de la acción de la escuela.

En este marco es donde se sitúa el concepto de valor añadido, que ha sido y es un tema tan polémico como relevante. Desde el punto de vista metodológico, el principal foco de atención está en cómo conceptualizar y operacionalizar la medida del valor añadido.

Este trabajo presenta la utilización de los modelos jerárquicos lineales que permiten obtener una visión integrada del estado, crecimiento y cambio de los niveles de aprendizaje de los alumnos en los sistemas educativos.

CONCEPTO DE VALOR AÑADIDO

El término de valor añadido es llamativo y fuente de polémica dentro de la discusión sobre evaluación de sistemas educativos. Sus orígenes se enraízan con las nociones

de bienes, riqueza y prosperidad en economía política (Saunders, 1999). Una referencia temprana del uso de este término en conexión con evaluaciones de intervenciones en un proceso de crecimiento educativo se puede encontrar en Bryk y Weisberg (1976). Su uso moderno transmite la idea de “progreso relativo”, tal y como señala Fitz-Gibbon (1997). Una interpretación más estadística reconoce que, independientemente de la forma que adopte, los análisis de valor añadido se centran en modelos para “comparaciones ajustadas” (Goldstein y Spiegelhalter, 1996).

Conceptualmente, el valor añadido busca aislar el cambio en los niveles de aprendizaje del alumno, tanto de los factores relacionados con la historia económica y social del alumno, como de la composición de su escuela y su comunidad (Thum 2003a).

Ahora bien, ¿qué se entiende operativamente por una medida de valor añadido?

De forma genérica, se puede decir que son expresiones empíricas de lo que se considera ganancia o crecimiento. Y son muchas las definiciones operativas a través de las cuales se puede definir una medida de ganancia (Thum 2003c). Quizá la más sencilla sea el concepto de *ganancia bruta o absoluta*, que es una medida directa de la distancia entre el nivel actual de conocimientos y destrezas ($t=1, Y_{i1}$) y el nivel inicial ($t=0, Y_{i0}$) ($Y_{i1} - Y_{i0}$). Sin embargo, las medidas absolutas del crecimiento fallan en la más simple consideración de los distintos factores individuales y contextuales, haciendo de esta medida una apreciación “injusta”. Esta operacionalización se puede refinar a través del ajuste de covariables en el nivel actual o post-test, considerando que la principal covariable es el nivel inicial o rendimiento previo. La distancia queda entonces definida de esta forma: $Y_{i1} - E(Y_{i1} | Y_{i0})$, y se denomina *ganancia residual*. Esta medi-

da de ganancia residual parece aportar una “medida relativa” de crecimiento. Ahora bien, no puede considerarse como una medida adecuada de ganancia o crecimiento, ya que no nos informa sobre cuánto ha cambiado un individuo en un atributo, además de violar el supuesto básico de la regresión de que las covariables están libres de errores, puesto que tanto el nivel inicial o pre-test como el post-test están medidos con error. Una alternativa más ajustada consiste en considerar tanto el nivel inicial como el actual como medidas de resultados, situándonos en el marco de las medidas repetidas. La *ganancia estimada* queda expresada de la siguiente manera: $E(Y_{i1}) - E(Y_{i0})$, que supone una mejora notable en la concepción del crecimiento, puesto que no se ve afectado por artefactos del diseño y se considera la redundancia en las puntuaciones dentro del marco de las medidas repetidas. El valor añadido, entonces, hace referencia a las condiciones de equidad de este progreso relativo, al considerar que los determinantes que operan en el post-test también lo hacen en el pre-test, por tanto el efecto de las covariables es considerado en ambas situaciones, quedando la medida definida de la siguiente manera: $E(Y_{i1} | X_{i1}) - E(Y_{i0} | X_{i0})$.

MODELOS ESTADÍSTICOS PARA EL VALOR AÑADIDO

Los modelos jerárquicos lineales aportan el complemento metodológico para un tratamiento adecuado del crecimiento o del cambio en diseños de muestras estratificadas que son los más comunes en investigación educativa (medidas repetidas de estudiantes en el tiempo, estudiantes anidados en escuelas, distritos, etc.). Sólo los modelos lineales mixtos pueden responder simultáneamente a las cuestiones fundamentales en la evaluación del aprendizaje de los alumnos: cuál es su nivel actual de conocimientos, cuál es su tasa de crecimiento y cuál es la aportación específica de la escuela o valor añadido.

El desarrollo de los modelos jerárquicos lineales ha creado un potente conjunto de técnicas para la investigación del cambio individual dentro de organizaciones como las escolares (Raudenbush y Bryk, 2002; Raudenbush, 2001). Cuando se aplican junto a medidas válidas para diseños con múltiples puntos temporales, estos modelos ofrecen una herramienta adecuada para el estudio de la estructura y la predicción del cambio individual. Una ventaja de esta aportación es que es flexible con respecto a la estructura temporal de las observaciones. Igualmente importante es que los modelos multinivel facilitan el estudio de los efectos de las covariables en cada nivel de anidamiento (Laird y Ware, 1982; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995; Snijders y Bosker, 1999).

Vamos a ilustrar la aportación de estos modelos con la presentación de un modelo concreto que incluye tres materias y que considera una tasa de crecimiento constante para las materias consideradas.

El primer nivel recoge la estimación del rendimiento del alumno (medidas repetidas). Sea $k = 1, 2, \dots, K$ puntuaciones de un alumno (i) en $t = 1, 2, \dots, T$ ocasiones en una determinada escuela (j). La puntuación, Y_{ijk} , para,

comprensión lectora, matemáticas y lenguaje, por ejemplo, se puede representar como sigue:

$$Y_{ijk} = \pi_{0ij} + \pi_{1ij}(Time_{ijk} - 1) + \pi_{2ij}Leng_{ijk} + \pi_{3ij}Mat_{ijk} + e_{ijk} \quad (1)$$

Donde π_{0ij} estima el nivel inicial en comprensión lectora y π_{1ij} es la ganancia general para todas las materias conjuntamente. Esperamos que los estudiantes varíen de alguna forma en este nivel inicial y en la tasa de ganancia, por tanto parece razonable que el modelo permita la variación aleatoria en el siguiente nivel. Los efectos de las materias de lengua y matemáticas están representados por π_{2ij} y π_{3ij} y son ajustes al nivel inicial que toma como referente la comprensión lectora. Por ejemplo, si quisiéramos conocer el efecto del nivel inicial en matemáticas no tendríamos más que calcular $(\pi_{0ij} + \pi_{3ij})$ o si quisiéramos conocer la tasa de ganancia en lenguaje habría que calcular $(\pi_{1ij} + \pi_{2ij})$.

El término e_{ijk} representa el error que para cada unidad, es una variable normalmente distribuida, con media 0 y varianza constante (s^2). Este primer modelo permite recoger las estimaciones para el nivel inicial y las ganancias y describe la variabilidad entre estudiantes y entre escuelas.

El segundo nivel representa al estudiante, incluyendo covariables (X_{pqj}) que afectan a la variación individual del aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo el género del alumno o su nivel socioeconómico. Tales relaciones aparecen en un modelo de regresión múltiple y multivariada como el que sigue:

$$\pi_{pji} = \beta_{p0j} + \sum_{q=1}^{Qq} \beta_{pqj} X_{p0j} + r_{pji} \quad (2)$$

Así β_{p0j} es la media general de rendimiento en comprensión lectora para un alumno de la escuela j y β_{pqj} son los efectos diferenciales de las características de los alumnos (X_{pqj}) para cada covariable, Q . Por último, r_{pji} es la variación residual en este nivel, distribuida normalmente con media 0 y varianza constante (t).

El tercer nivel representa al centro escolar incluyendo factores que afectan sistemáticamente a la escuela (W_j). La influencia de tales efectos viene representada por g_{pqs} empleando un modelo de regresión múltiple y multivariado entre centros escolares, representado como sigue:

$$\beta_{pqj} = \gamma_{pq0} + \sum_{s=1}^{Spq} \gamma_{pqs} W_{sj} + v_{pqj} \quad (3)$$

Los subíndices p , q y s especifican los efectos intra-estudiantes (variación en la puntuaciones de un mismo estudiante, p), los efectos entre-estudiantes (diferencias entre distintos alumnos, q) y los efectos de la variación entre-escuelas (variación entre centros de enseñanza, s). Así, en el nivel de centro, hay un conjunto de covariables (W_{sj}), numeradas S_{pq} .

De modo análogo a los niveles anteriores g_{pq0} representa el rendimiento medio inicial en cada escuela en comprensión lectora. Mientras que g_{pqs} representa la aportación de cada covariable. O lo que es lo mismo, el nivel actual de conocimientos y la tasa de crecimiento del conjunto del sistema educativo, respectivamente. El término

u_{pqj} representa la variación residual entre escuelas, una vez controlados todos los factores individuales y de centro incluidos en el modelo, que está normalmente distribuido, con media 0 y varianza constante (γ). Es decir, sería la estimación de la ganancia estimada o del valor añadido para cada una de las escuelas que se incluyeran en la muestra.

ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA MEDIDA DEL VALOR AÑADIDO

Es necesario señalar que mientras el interés por la medida del valor añadido es relativamente nuevo, los métodos y procedimientos para desarrollar estos análisis están bastante bien establecidos en la literatura.

Para finalizar, se mencionan a continuación algunas elecciones metodológicas que son críticas en la construcción de un sistema para la medida del progreso académico (Thum 2003a; 2003b):

1. La métrica adecuada para medir el cambio es la de intervalo, ya que es la única que permite comparaciones válidas para medir los cambios. No obstante también puede ser conveniente desde el punto de vista del informe la transformación a categorías ordinales.

2. El uso de múltiples resultados para reflejar el nivel de aprendizajes y de cambio en los mismos está mejor representado por el conjunto de medidas que reflejan la actuación de los alumnos globalmente, encontrando un entorno natural en los modelos multivariados. El tratamiento simultáneo en los modelos multivariados aporta un conjunto de resultados más coherente que análisis separados para cada materia.

3. Las ganancias estimadas son las más adecuadas para la medida del cambio; puesto que como ya hemos señalado es la única que ofrece una definición adecuada del cambio en los niveles de aprendizaje.

4. El empleo de modelos que reflejen distintas medidas de agregación permite que el cambio pueda ser seguido a través del tiempo, ya que define la unidad de medida individual. La información para las escuelas y las comunidades autónomas, por ejemplo, debe desarrollarse en un esquema de análisis que comience con el seguimiento de cada alumno individual para proseguir con un proceso inferencial apropiado para desagregar los resultados.

5. Los modelos deben estar basados en la inferencia, informando de la precisión de las estimaciones. Cálculos, proyecciones, comparaciones, incluso rankings del nivel actual de nuestras escuelas y de sus tasas de crecimiento y valor añadido deben ir acompañadas de las fuentes de variabilidades muestrales y de medida. La precisión (error típico de medida) debe estar incluido, para reflejar la fiabilidad de nuestras estimaciones, siendo especialmente importante en el desarrollo de sistemas de evaluación de sistemas educativos.

6. Los informes han de ser informativos socialmente, pero sin perder la rigurosidad que requieren. Es evidente que no todas las personas tenemos que saber como funciona el motor de un coche, ahora bien siempre que exista

alguien que esté preocupado por el correcto funcionamiento del mismo. Esta misma afirmación puede extenderse a la evaluación del crecimiento en los sistemas educativos. No todo el mundo tiene que entender y manejar los detalles técnicos implicados en la medida de los niveles y del crecimiento del sistema educativo. Sin embargo, el modelo que subyace debe ser claro y discutible entre los profesionales, con el objeto de mejorar la metodología empleada. La consideración del informe a la sociedad o a sectores no técnicos no debe relajar los supuestos y demandas implicados en el desarrollo de estos sistemas, si bien será necesaria una adecuada traducción social de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bryk, A. S. and Weisberg, H. I. (1976). Value-added Analysis: A dynamic approach to the estimation of treatment effects. *Journal of Educational Statistics*, 1, 127-155.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1997). *The Value-added National Project: Final Report. Feasibility studies for a national system of value-added indicators*. London: SCAA.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. London: Edward Arnold.
- Goldstein, H. and Spiegelhalter, D. J. (1996). League tables and their limitations: Statistical issues in comparisons of institutional performance. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 159, 384-443.
- Laird, N. M. and Ware, J. H. (1982). Random-effects models for longitudinal data. *Biometrika*, 65, 581-590.
- Raudenbush, S.W. (2001). Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 52, 501-525.
- Raudenbush, S.W. and Bryk, S.A. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. London: SAGE.
- Saunders, L. (1999). A brief history of educational "Value Added": How did we get to where we are? *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 233-256.
- Snijders, T. and Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thum, Y. M. (2003a). No Child Left Behind: Methodological Challenges & Recommendations for Measuring Adequate Yearly Progress. CSE Technical Report 590. Los Angeles: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, UCLA.
- Thum, Y. M. (2003b). Making AYP-NCLB: A sample analysis. Presentation at the Annual Meetings of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Thum, Y. M. (2003c). Measuring Progress towards a Goal: Estimating Teacher Productivity using a Multivariate Multilevel Model for Value-Added Analysis. *Sociological Methods & Research*, 32 (2), 153-207.

SUPUESTOS PSICOMÉTRICOS EN LA EVALUACIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

José Luis Gaviria Soto, Covadonga Ruiz de Miguel
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Los datos procedentes de la evaluación de los conocimientos de los alumnos adquieren cada vez más importancia en la determinación de la política educativa. La publicación de los resultados de los programas de evaluación, tanto a nivel nacional como internacional, está dejando de ser un evento puntual para convertirse en una cita periódica que despierta el interés tanto de los expertos como de la población general. Considérese las evaluaciones que realiza el actual IE en España, o los programas PISA, TIMSS, y PIRLS a nivel internacional.

Un elemento importantísimo de estas evaluaciones es la posibilidad de comparar los resultados de ediciones distintas de la misma evaluación, a fin de juzgar acerca de la evolución del sistema educativo evaluado. Si los resultados no están expresados en la misma métrica, esa comparación es imposible. La comparabilidad de los resultados de evaluaciones distintas viene garantizada por el proceso técnico conocido como 'equiparación'.

En la práctica, la posibilidad de constancia en la escala ha sido posible gracias al desarrollo y utilización de los modelos derivados de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), (Rasch, 1960; Lord & Novick, 1968; Lord, 1980; Embretson & Reise, 2000; etc.). De hecho, Lord demostró que, en sentido estricto, en el ámbito de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) la equiparación sólo era posible cuando los dos tests son, o bien perfectamente fiables, o estrictamente paralelos, es decir, cuando de hecho la equiparación no era necesaria (Lord, 1980). Naturalmente esto no impidió que en el marco de la TCT se desarrollasen procedimientos que permitiesen llevar a cabo en la práctica los procedimientos de equiparación, tratando de minimizar las distorsiones que la inconsistencia teórica producía.

La Teoría de Respuesta al Ítem, además de resolver las inconsistencias mencionadas, permitió poner en marcha procedimientos antes no contemplados, como la equiparación de grupos no equivalentes o la mencionada 'equiparación vertical'. Sin embargo, como señalan Kolen y Brennan (1995) los métodos basados en TRI implican unos supuestos estadísticos y metodológicos mucho más rigurosos. Y la violación de dichos supuestos da lugar a errores sistemáticos, que son mucho más difíciles de controlar o contrarrestar que los errores aleatorios. Entre los supuestos metodológicos está todo lo relativo al diseño utilizado para aplicar los test, el número de ítems comunes entre las distintas formas y su distribución en las mismas, sus características técnicas, y sus especificaciones.

Entre los supuestos estadísticos, los más importantes son los que tienen que ver con la estabilidad de la estructura interna del constructo medido en las distintas formas a comparar. En sentido estricto se trata de todo lo relacionado con la dimensionalidad del test y las variaciones en complejidad de esa dimensionalidad en las diferentes versiones (Hattie, 1984; Hambleton y Rovinelli, 1986; Gaviria, 1988).

Hay que tener en cuenta que los modelos TRI se desarrollaron teniendo en mente constructos muy estables y muy próximos a lo que podríamos denominar características estructurales de los individuos, con una gran estabilidad en su contenido y gran constancia en el tiempo. Sin embargo las aplicaciones más frecuentes ahora mismo son las relacionadas con los resultados de los aprendizajes escolares, que se caracterizan por una mayor ambigüedad en su constructo, con variaciones conceptuales de contenido que se derivan en ocasiones de definiciones políticamente dependientes y con el rasgo peculiar de ser altamente variables en el tiempo por definición. De hecho el objetivo expresado de todo el funcionamiento del sistema educativo es pre-

cisamente el logro del aumento constante y a la mayor velocidad posible de los aprendizajes escolares.

El establecimiento de un programa de evaluación a gran escala que perdure en el tiempo implica la puesta en marcha de una compleja maquinaria psicométrica y metodológica, de cuyo preciso funcionamiento depende la fiabilidad y la utilidad de los resultados obtenidos. Cuando se hayan de tomar medidas de política educativa basadas en los resultados arrojados por las evaluaciones, ha de tenerse la completa certeza de que los cambios y variaciones observadas en las distintas 'oleadas' de la evaluación responden a cambios en el sistema, no al propio mecanismo de evaluación.

El incumplimiento de los supuestos psicométricos puede tener serias consecuencias que anulan la eficacia de la información obtenida.

Propiedades del modelo relevantes en la evaluación analizada

Un objetivo fundamental de los programas de evaluación es garantizar la comparabilidad de los resultados, para lo que se utiliza el modelo de Rasch (1960). Según éste modelo la respuesta a un ítem depende sólo de la competencia del sujeto (q_j) y de la dificultad del ítem (b_i). Tanto la capacidad del sujeto, q_j , como la dificultad del ítem, b_i , están en la misma escala, es decir, son comparables e intercambiables. Además, la probabilidad de la respuesta correcta está sólo en función de q_j y de b_i , independientemente de qué o cuántos sujetos tienen la capacidad q_j . Por otro lado, la capacidad del sujeto es invariante respecto del subconjunto específico de ítems que responda. Todas estas propiedades dependen del cumplimiento del supuesto de unidimensionalidad, o de modo más general, del de independencia local.

Según el supuesto de unidimensionalidad la probabilidad de responder correctamente a un ítem depende solo de q . La TRI asume en su formulación que los ítems destinados a medir la variable q constituyen una sola dimensión.

El supuesto de unidimensionalidad es un caso particular de otro supuesto, el supuesto de independencia local (S.I.L.). Según éste, las respuestas de una persona a los ítems a que se somete son estadísticamente independientes entre sí. Es decir, dado un valor de q , el rendimiento en un ítem no viene determinado por los resultados obtenidos en otros, sino sólo por el rasgo que el ítem mide.

Dicho de otro modo, la independencia local puede expresarse diciendo que la probabilidad de que un sujeto acierte n ítems, dada su capacidad q_j , es igual al producto de las probabilidades de acertar cada uno de ellos. Esta es la función de verosimilitud. Así, el supuesto de unidimensionalidad nos permite definir la función de verosimilitud y obtener estimaciones de los parámetros

El modelo cumple varias condiciones de invarianza: a) las puntuaciones de los sujetos son invariantes respecto del subconjunto de ítems utilizado, y b) los parámetros de los ítems son invariantes respecto de la muestra empleada. Esta invarianza, tan importante para la equiparación, depende del cumplimiento del S.I.L.

Pueden entenderse las implicaciones prácticas de estas propiedades sin entrar en detalles matemáticos.

El procedimiento de estimación como posible origen de las inconsistencias

Si asumimos que se trata de una sola habilidad la que queremos medir y calibramos todos los ítems en la misma escala, las puntuaciones de los sujetos serán invariantes respecto del subconjunto específico de ítems que utilicemos para su estimación.

Si se cumpliesen a la perfección todos los supuestos, especialmente el de unidimensionalidad, la estimación de las thetas (q) obtenidas utilizando todos los ítems, o sólo un conjunto de ellos, tendrían la misma esperanza matemática.

La distinta complejidad de estructura factorial como posible origen de las inconsistencias

¿Cómo afecta el supuesto de unidimensionalidad al contenido de las pruebas de evaluación? Podemos decir que si queremos medir contenidos escolarmente relevantes, es muy difícil que podamos satisfacer las condiciones tradicionales de unidimensionalidad. Pero se puede adoptar lo que podemos llamar una unidimensionalidad 'débil'.

Según esto, en la práctica, la condición esencial para que podamos hablar de unidimensionalidad es que los sujetos puedan ser ordenados unívocamente a partir de sus puntuaciones en la magnitud medida. Así, una condición necesaria, aunque no suficiente, para que dos pruebas distintas definan una sola dimensión es que cada una de ellas por separado proporcione la misma ordenación de los sujetos. Para que esto sea posible es necesario que las dos pruebas tengan la misma estructura factorial, con proporciones idénticas de ítems de todas las dimensiones y distribuciones similares de las dificultades relativas en cada dimensión.

Cuando dos pruebas no mantienen la misma estructura factorial, se producen consecuencias en la equiparación, y es que se producirán variaciones aparentes en las medias de las puntuaciones estimadas, sin que necesariamente hayan cambiado los rendimientos de los alumnos.

Posibilidad y conveniencia de la unidimensionalidad en la evaluación de sistemas educativos

¿Es posible cumplir el supuesto de unidimensionalidad cuando se está tratando de evaluar constructos complejos como el aprendizaje producto del trabajo escolar? ¿No es un supuesto excesivamente restrictivo? ¿No hace este supuesto inviable la utilización de la TRI?

En este punto debemos señalar que la existencia de unidimensionalidad no implica necesariamente que el rasgo unidimensional que se pretende medir deba ser necesariamente simple. La confusión entre singularidad conceptual y unidimensionalidad ha llevado en ocasiones a errores en la interpretación de la naturaleza de algunas variables. Citando textualmente a Lumsden (1976): "Es posible que la preocupación acerca de la dificultad de la construcción de test unidimensionales surja de una confusión entre unidimensionalidad y singularidad teórica. Un test unidimensional tiene un solo atributo, pero el atributo

puede ser complejo. Consideremos el siguiente ítem: 1 2 4 7 11 --- ---. Un test con ítems de este tipo es unidimensional y describe destreza del sujeto al responder a ítems como ese (...). La destreza es compleja, implicando capacidades numéricas y de razonamiento y probablemente también otras. No refleja un constructo o atributo teórico sencillo en la terminología de Cronbach y Meehl. Puede entenderse como un compuesto de constructos como elementos. La construcción de test teóricamente singulares es probablemente imposible”.

Esa imposibilidad tiene que ver con la amplitud del rasgo a medir. Cuando decimos que un constructo es complejo, que tiene varias dimensiones, ¿qué entendemos por las dimensiones fundamentales de un constructo?, ¿cómo aparecen?, ¿cómo se caracterizan?, ¿qué relaciones hay entre esas dimensiones fundamentales para determinar el constructo?

El análisis factorial, una técnica que ha sido utilizada en el análisis de los ítems, nos proporciona un marco conceptual ideal para revisar algunas de estas cuestiones.

Cuando se analiza factorialmente un test, los factores principales se han utilizado para seleccionar subconjuntos homogéneos de ítems y construir con ellos escalas unidimensionales. Se considera entonces que se ha descubierto la estructura interna del test, ya que han aparecido las dimensiones fundamentales. Nada más lejos de la realidad.

En definitiva, debemos afirmar que cuando hablamos de unidimensionalidad, no estamos postulando la singularidad conceptual. Se trata de cosas distintas como hemos visto. Y por otra parte, la comprensión de la naturaleza de la “unidimensión”, supone un esfuerzo de elaboración teórica y de análisis en profundidad de sus relaciones con otras variables, esfuerzo que excluye la utilización de la heurística empírica para evitar el riesgo de caer en nominalismos tautológicos.

CONCLUSIONES

En consecuencia, ¿qué consideraciones deben tenerse en cuenta al construir pruebas de estructura compleja que han de ser sometidas a un proceso de equiparación, tanto vertical como horizontal?

En primer lugar, respecto de la equiparabilidad, diremos que dos pruebas son equiparables si, dado un conjunto fijo de sujetos, la ordenación que produciría cada una de ellas por separado es la misma. Según esto, no importa tanto que la estructura interna de las pruebas sea compleja, como que el nivel y tipo de complejidad sea la misma para las dos. Esto supone que debemos tratar de mantener las pruebas tan estables como sea posible a lo largo del tiempo (‘Para observar el movimiento, la referencia debe permanecer inmóvil’). Es especialmente importante mantener invariante la estructura de las pruebas, de modo que pueda asegurarse la constancia de la estructura factorial subyacente

En los casos en los que sea posible, debe tratarse de definir perfectamente, con la máxima precisión, las magnitudes relevantes que serán objeto de la medida. Cuando

esas magnitudes estén claramente identificadas, se deben producir estimaciones separadas para cada uno de los factores independientes.

Otra consecuencia importante es que debe evitarse producir una puntuación global, dado que en la práctica carece de significado operativo. Y naturalmente cada nueva materia a evaluar debe producir al menos una nueva escala independiente.

Por último, es muy probable que cambios en el currículo escolar o en la organización del sistema requieran introducir a su vez cambios en la evaluación. Cuando haya de introducirse cambios en las pruebas, tanto en su contenido como en su estructura, éstos habrán de llevarse a cabo progresivamente y previa comprobación experimental de la estabilidad de los resultados (prueba nueva en paralelo con prueba antigua). El objetivo debe ser siempre lograr la máxima comparabilidad de los resultados año tras año.

Los modelos psicométricos actuales son tremendamente poderosos, pero es necesario conocer bien cuales son las exigencias que introducen para que siempre podamos estar seguros de que cuando medimos la evolución y el cambio, las variaciones que observamos se deben a los datos y no a los instrumentos que utilizamos para medirlas.

BIBLIOGRAFÍA

- EMBRETSON, S. E. & REISE, S. P. (2000) *Item Response Theory for Psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey
- GAVIRIA, J. L. (1988) *EL supuesto de unidimensionalidad en la Teoría del Rasgo Latente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- HAMBLETON, R.K. Y ROVINELLI, R. (1986). *Assessing the dimensionality of a set of items*. *Applied Psychological Measurement*, 10:287-302.
- HATTIE, J. (1984). *An empirical study of various indices for determining unidimensionality*. *Multivariate Behavioral Research*, 19, 49-78.
- KOLEN, M. J. & BRENNAN, R. L. (1995) *Test Equating. Methods and Practices*. New York. Springer-Verlag.
- LORD, F. M. & NOVICK, M. R. (1968) *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- LORD, F. M. (1980) *Applications of Items Response Theory to Practical Testing Problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- LUMSDEN, J. (1976). *Test Theory*. En Rosenzweig, M.R. y Porter, L.W. (eds.). *VOL. Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews INC.
- RASCH, G. (1960) *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research

RASGOS METODOLÓGICOS Y PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES TIMSS Y PISA

Chantal Biencinto López, Esther López Martín
Universidad Complutense de Madrid

La preocupación por medir los resultados de los sistemas educativos, en concreto por medir el rendimiento de los alumnos, ha hecho que en los últimos años se hayan llevado a cabo diferentes evaluaciones educativas tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

De todas ellas, a lo largo de esta exposición, nos vamos a centrar en dos de las evaluaciones internacionales en las que han participado alumnos españoles, es decir, en las evaluaciones TIMSS y PISA.

TIMSS

Dada la importancia que en los currícula de los diferentes países se da a las Matemáticas y las Ciencias, la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ha realizado diferentes estudios para evaluar el rendimiento de los alumnos en estas dos materias.

Como antecedentes del rendimiento en Matemáticas, podemos citar el FIRS INTERNATIONAL MATHEMATICS STUDY (FIMS) en 1964 que tuvo su continuación en los cursos 1980/1981 y 1981/1982 (SECOND INTERNATIONAL MATHEMATICS STUDY, SIMS). De modo paralelo se llevaron a cabo evaluaciones en ciencias realizándose el FIRST INTERNATIONAL SCIENCE STUDY (FISS) en 1970 y el SECOND INTERNATIONAL SCIENCE STUDY (SISS) en 1984.

Durante el curso académico 1994/1995 se llevó a cabo el THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS). Su objetivo era “Conocer el

nivel de rendimiento de los alumnos, comparar los resultados entre países y tratar de explicar las diferencias observadas en función de características de los sistemas educativos” (INCE, 1997).

Las poblaciones de los 45 países participantes que se consideraron para alcanzar este objetivo fueron tres: los dos cursos con mayor proporción de sujetos de 9 años, los dos cursos con mayor proporción de alumnos de 13 años y los alumnos del último curso de la Enseñanza Secundaria, participando en total más de 500.000 alumnos de aproximadamente 15.000 escuelas.

Respecto a los instrumentos que se aplicaron a estos alumnos, se elaboraron ocho cuadernillos diferentes para cada una de las materias con una estructura común en la que se contemplaban preguntas de tres tipos: de opción múltiple, de respuesta corta y de respuesta extendida. Junto con estas pruebas se elaboró un cuestionario de contexto con la finalidad de obtener información sobre la situación personal y académica de los alumnos y del centro que poder relacionar con la medida de rendimiento.

Los resultados son expresados en una escala de media 500 y desviación típica 100 y de manera resumida son los que se detallan a continuación:

TABLA 1:
PRINCIPALES RESULTADOS DE TIMSS

	Curso	Media de todos los países	Puntuación máxima	Puntuación mínima	Media de España
Matemáticas	7° EGB	484	601 (Singapur)	348 (Sudáfrica)	448 (Puesto 32 de 39 países)
	8° EGB	513	643 (Singapur)	354 (Sudáfrica)	487 (Puesto 31 de 41 países)
Ciencias	7° EGB	479	545 (Singapur)	317 (Sudáfrica)	477 (Puesto 25 de 39 países)
	8° EGB	516	607 (Singapur)	326 (Sudáfrica)	517 (Puesto 27 de 41 países)

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR INCE (1997)

Junto con estos resultados cabe señalar que en ambas materias se puede observar un aumento del rendimiento de 7° de EGB a 8° de EGB.

PISA

El *Programme for International Student Assessment* (PISA) es un estudio que se lleva a cabo cada tres años con el objetivo de evaluar en qué medida los sistemas educativos de los principales países industrializados preparan a los alumnos para enfrentarse a la vida adulta. En este sentido, el estudio PISA surge como el compromiso de los gobiernos de los países miembros de la OCDE por establecer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos a través del rendimiento de los alumnos.

Los aspectos que hacen diferente al proyecto OCDE/PISA de otras evaluaciones internacionales son:

TABLA 2:
CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES
DEL PROYECTO PISA

ORIGEN	REGULARIDAD	EDAD DEL GRUPO
Los gobiernos han tomado la iniciativa del estudio por lo que el diseño debe servir a sus intereses.	Se realizan evaluaciones cada tres años. Existe el compromiso de abarcar nuevas áreas de evaluación cada nueve años.	En la mayoría de los países la edad de los 15 años suele coincidir con el final de la escolaridad obligatoria
CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS EVALUADAS	RELACIÓN RENDIMIENTO Y CONTEXTO	COBERTURA GEOGRÁFICA
El conocimiento y las destrezas evaluadas se definen en función de aquellas destrezas imprescindibles para la vida adulta	Se persigue analizar las principales características de los alumnos y de los centros asociadas al éxito educativo	Los países participantes representan aproximadamente una tercera parte de la población mundial y casi nueve décimas partes del Producto Interior Bruto mundial

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR INCE (2000)

El proyecto OCDE/ PISA no consiste en una evaluación puntual del grado de conocimiento de los alumnos en las áreas evaluadas, sino que en este estudio que se realiza cada tres años subyace un modelo dinámico de aprendizaje a lo largo de toda la vida que hace contemplar nue-

vos conocimientos y destrezas necesarias para una adaptación con éxito a cada momento.

Las principales conclusiones de estos estudios:

- o Las diferencias intra (dentro de los países) son en términos generales más importantes que las que se dan entre países, aunque éstas últimas no sean desdeñables.
- o La igualdad no se opone a la calidad. Es posible diseñar y ejecutar políticas educativas que eleven la calidad del sistema educativo sin que el principio de igualdad se vea afectado.
- o La segregación de los alumnos según su nivel de aptitud tiende a incrementar la disparidad (la varianza), pero no el rendimiento medio.
- o Aunque los resultados no son absolutamente convergentes en todos los países, en general la etapa infantil o preescolar resulta beneficiosa para el rendimiento académico posterior.
- o El efecto de los entornos socioeconómicos (tanto familiar como el promedio del centro) es muy importante como predictor del rendimiento, aunque los sistemas educativos pueden ejecutar acciones y políticas que tengan un efecto compensatorio sobre entornos socioeconómicos diferentes.
- o Una de las variables de centro que más estrechamente se asocia al rendimiento escolar es el nivel de autonomía escolar.
- o El que se efectúen determinadas prácticas evaluativas externas al propio centro puede facilitar el rendimiento escolar en algunos países y sistemas.
- o El clima escolar positivo resulta ser una condición previa para obtener buenos resultados.
- o Aunque contradice los resultados de otras investigaciones, PISA y TIMSS apuntan a que las estrategias de aprendizaje no están relacionadas con el rendimiento.

Al margen de estas consideraciones, es preciso considerar que este tipo de evaluaciones tienen un importante impacto en los ámbitos políticos, mediáticos y sociales en general. Esto, desde nuestra perspectiva académica, nos puede parecer una debilidad, pero también puede pensarse como una fortaleza en la medida en que pone las cues-

ciones educativas (o parte de ellas) en el centro del debate social.

A pesar del impacto en estos ámbitos, es importante señalar que los datos generados por este tipo de evaluaciones deberían tener un impacto igual o mayor en el ámbito de la investigación educativa ya que, al contrario que ocurre en otros campos como el de la economía de la educación, el uso que las diferentes instituciones de investigación educativa hacen de estos datos es más limitado que el que se debería hacer si tenemos en cuenta las características de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Haahr, J. H. y cols. (2005) Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS. Instituto Tecnológico Danés. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/rendimiento_escolar.pdf

INCE (2000) Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación. Madrid: MECD. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/pisacomp.pdf>

López, J. A. y Moreno, M^a L. (1997) Resultados de Matemáticas. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Madrid: INCE – MECD. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/timss/timssmat.pdf>

López, J. A. y Moreno, M^a L. (1997) Resultados de Ciencias. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Madrid: INCE – MECD. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/timss/ci/timssci.pdf>





**KOMUNIKAZIOAK
COMUNICACIONES**

HIZKUNTZEN IKASKUNTZA ETA GAZTEEN BIZIPENAK

*Pikabea, Iñaki; Etxeberria, Feli; Dendaluze, Iñaki; Bereziartua, Justo;
Laskibar, Iker; Mendia, Pilare*
Euskal Herriko Unibertsitatea

1. SARRERA

Euskadiko hezkuntza sistemaren helburuetako bat komunikazio-gaitasun ona eta parekoa lortzea du euskaraz nahiz gazteleraz, eta egoki samarra atzerriko hizkuntzetako batetan. Hiritar eleaniztunak prestatzea gizarteak eskatzen duen aldarrikapenetako bat da, batetik arrazoi instrumentalak direla medio eta, bestetik, harreman aberasgarriak eta hizkuntzekiko jarrera positiboak bideratzeko guneak lortu nahi direlako.

Ondorengo lerroetan hizkuntzen ikaskuntzaz eskolako ikasle gazteek dituzten bizipenaren inguruko ikerketa zabal baten atal bat azalduko da. Bertan, eleaniztasunaren aurrean dituzten jarrerak eta bizipenak aztertu nahi izan dira, bereziki euskararen, gaztelaniaren eta atzerriko hizkuntzen ikaskuntzaren aurrean. Ikerketa orokorra osatzeko Donostiako hainbat ikastetxetan lan empirikoa egin da 2001 eta 2004 urteen artean. Guztira 17 ikastetxe hautatu dira. Ikerketa osoan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 4. mailako 441 ikaslek eskainitako datuak bildu eta aztertu dira. Komunikazio honek soilik ikerketaren alde kualitatiboa aurkeztuko du, guztira hamabost-hamasei urteko 12 gazte esanguratsuenen esanak jaso eta aztertu ondoren. Hamabioi, banaka, elkarrizketa erdiegituratuak egin zaizkie, ardatza *hizkuntzen ikaskuntzaren inguruko bizipenak* izanik. Aldagai asoziatibo nagusiak hizkuntza-ereduak, ikastetxe mota, familia eta sexua izan dira.

Elkarrizketak gutxienez 36 galdera ditu, hiru ataletan banatuta: *ikasteko ingurunea* (ohiturak, asmoak...), *pedagogi ingurunea* (ikasteko erraztasunak nahiz zailtasunak, irakasleen jarrerak...), eta *hizkuntzei buruzko planteamendu ideala* (ikasi beharreko hizkuntzak, etorkinekin izan beharreko hizkuntza-trataera, etab.).

Ondorioak osatzeko, jasotako iritziak honako ataletan sailkatu dira: *hizkuntzak ikasteko lekuak, hizkuntza-irakaskuntzaren metodologia, irakasleria, ikaskuntza prozesuko aldaketak, identitatea, lehenetasunak eta hizkuntzen funtzioak*.

2. IKERKETAREN ESPARRUA

2.1. Oinarri teorikoak

Elebitasuna aztertu duten zenbait adituk, besteak beste Swain eta Lapkin-ek (1981), Hamers eta Blanck-ek (1983), bereziki azpimarratu dituzte hizkuntzaren baloreen eragina berau ikasteko motibazioan. Aipaturiko ikertzaileentzat, elebitasun gehigarriak gizarteek hizkuntz ikaskuntza baloratzeko moduarekin du zerikusia.

Era berean, Fanitini-k (1982) garrantzitsutzat jotzen du ikaskuntza nola gauzatzen den, aintzat harturik, besteak beste, sozializazioa, hartu-emanen maiztasuna, gizarte-ko hizkuntza-premiak eta jarrerak. Hamers eta Blanc-entzat (1983) elebitasun gehigarria garatu duenak, oso balore positiboak eskuratzen ditu hizkuntza bakoitzarentzat (H1, H2) eta bietako edozein erabiltzera motibaturik izango da. Baldintza horietan, bi kulturekin identifikatzea lortuko du.

3. METODOLOGIA

3.1. Diseinua

Ikerketaren helburuak aintzat hartuta, teknika kuantitatiboak nahiz kualitatiboak erabili dira. Esparru kuantitatiboa batez ere estentsiboa da, bereziki deskriptiboa eta, hein batean, asoziatiboa. Alegia, subjektu asko zoriz aukeratu dira, eta datu kuantitatibo ugari bildu dira, nahiz eta lagin txikietatik jasotzen direnak bezain sakonak ez izan. Lagin zabal hori, alde batetik, ikerketako aldagai nagusia-

ren inguruan deskribatzen da, eta bestetik, gainerako aldagaien artean erlazionatzeko aukera ere sortzen da.

Komunikazio honetan azaltzen den atal kualitatibo batez ere intentsiboa da. Elkarrizketa erdiegituratu bidez bereziki interesgarriztat jo diren zenbait kasu aztertu dira sakonki. Ondorio estatistikoaren baliotasuna lortzeak ez du aparteko zailtasunik izan. Barne-baliotasuna –honetan ikerketetan baliotasun logikoa kontsideratuz azalpen osagarriari emandako arretaren bidez bermatzen da. Konstruktibaliotasuna dezente landu da, baina onartu beharra dago definitzean eta neurtzean zenbait zailtasun sortu direla. Kanpo-baliotasuna hiri jakin batetara mugatua da (Donostia) eta, bestetik, biztanleria horretarako egokia.

3.2. Prozedura

Ondorengo lerroetan ikerketa honetan jarraitu diren urratsak azaltzen dira, hasieratik orain arte. Hona hemen urratsok:

- Ikertzaile-taldearen osaketa
- Ikerketaren antolaketa orokorra
- Datuak biltzeko eren hautaketa
- Item aukeraketa
- Subjektuen lagin adierazgarriaren hautaketa
- Datu-sarreraren prestaketa. Kodetzea
- Datu-bilketa ikasgeletan (atal estentsiboa)
- Datuen sarrera eta prozesaketa informatikoa SPSSren bidez
- Datuen lehen analisiak. Emaizten lehen balorazioa.
- Bakarkako elkarrizketetarako subjektu interesgarrien identifikatzea (atal intentsiboa).
- Elkarrizketetarako gidoiaren osaketa. Bakarkako elkarrizketak ikastetxeetan (grabazioak).
- Elkarrizketen transkribapenak.
- Informazioaren analisi kualitatiboak.
- Txostenen idazketa.
- Emaizten argitarapenak.

3.3. Mugak

Ikerketa honek baditu ikertzaile-taldeak aurrez onartzen dituen mugak. Batetik, azpimarratu beharrekoa da aztertutako subjektuak hiri bakar batekoak direla (Donostia) eta ikasturte bakarrekoak (DBHko 4. kurtso-koak); informazio-iturri ia bakarra ikasleek osatzen dutela (ez senideek, ezta irakasleek ere); hizkuntza ezberdinen ikastea dauden bizipenen atzean egon daitezkeen arrazoi ideologiko eta politikoetan ez dela sakondu izan nahi; ikerketaren emaitzak orokortzeko datu kuantitatiboetan gehiago oinarritu garena kualitatiboetan baino; eta ikasleen erantzunetan “giza desiragarritasunaren” arriskua egon badagoela, hori arintzeko neurriak hartu badira ere.

4. EMAITZAK

4.1. Orokorrak

Ikerketaren esparru estentsiboan jasotako emaitzen arabera, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikasleek **hizkuntzak ikastea izan duten bizipena positiboa izan dela, bai hiru hizkuntzekiko oro har (euskara, gaztele-
ra eta ingelesa edo frantsesa), baita bakoitzarekiko ere.**

Ondoren egindako elkarrizketetan ildo beretik jaso ditugu tankerako erantzun positiboak, ikusi baita hizkuntzekiko sentimendu positiboak sortu direla, hala nola, atsegina, konpromisoa, motibazioa, aurreratu nahia, ahalegina, beharra, maitasuna, estimua, poza edo aberastasuna.

Hizkuntzen erabilgarritasuna behin eta berriz azpimarratu izan dute ikasleek egindako elkarrizketetan. Ikasleek hizkuntzak erabilgarriak direla diote, batez ere honetarako: a) ikasi beharreko hizkuntzaren hiztun-taldekide bilakatzeko (funtzio integratiboa); b) informazioa jasotzeko; c) familiako, eskolako, laneko nahiz aisialdiko inguruetan komunikatzeko; d) lanbiderako; eta e) ezagutza sortzeko (funtzio formatiboa).

4.2. Eremuka

Ondorioak ateratzeko asmoz, bildutako iritziak eremu hauetan laburtu dira: *hizkuntzak ikasteko guneak, hizkuntza-irakaskuntzaren metodologia, irakasleria, ikaskuntza-prozesuan sorturiko aldagetak, identitatea, lehentasuna eta hizkuntzen funtzioak*. Aldi berean, zenbait aipamen erantsi dira ondorioak argitzeko.

4.2.1. Hizkuntzak ikasteko guneak

Elkarrizketatuek **bereizi egiten dute eskola-eremuko ikaskuntza, eta etxekoa nahiz kalekoa**. Eskola haietzat hizkuntzak era akademikoan eta eraginkorrean ikasteko gunezat jotzen dute (“Baditut Euskara soilik ikastolan hitz egin duten lagunak eta guraso erdaldunen seme-alabak direnak eta, txikitatik hasi zirenez bertan, ederki mintzatzen dira euskaraz”).

4.2.2. Hizkuntza-irakaskuntzaren metodologia

Hizkuntzen ikaskuntzarekiko ikuspegia

Jaso diren iritzien arabera, hizkuntzaren ikuspegi estrukturalan ardaztutako metodologiak (non abiapuntuak gramatika, irakurketak, idazketak eta ahoskatzeak diren, hizkuntzaren funtzionaltasunarekin loturik izan gabe) hizkuntzaren ezagutzarako desio eskasa eragin dezaketela antzematen da.

Oro har, hizkuntza ikastea hizkuntzaren gramatika ikastea dela uste dute. Hala ere, zenbaitek hizkuntza bat ikasteko mintza praktikaren ezinbestekotasuna azpimarratzen du.

Argi geratzen da **hizkuntza bat ikasteko erabili egin behar dela**, edozein izanik ikasi beharreko hizkuntza (“Hizkuntza bat ondo ikasteko egokiena hizkuntza hori erabiltzen den giza taldean bizitzea da”). Besteek hizkuntzen ikaskuntzaz duten balorazioari ere garrantzia ematen zaio (“Nire familian gazteleraz mintzatzen bada ere, gura-

soei ez zaie alferrikakoa iruditzen hizkuntzak ikastea”; “Nire seme-alabak ez ditut behartuko euskaldun bihurtzera, baina ahal badut, hori dela nire nahia jakinaraziko diet”).

Ikasleek **metodo komunikatiboagoa** erabiltzeko premia ikusten dute, ahozko interakzioei lehentasuna emanaz beste jarduera batzuei baino. Ariketa gutxiago egitearen aldekoak dira eta elkarren artean gehiago mintzatzekoak, hala gehiago ikasten omen da eta.

Bitartekoak

Bitarteko eta materialen egokitasuna garrantzitsutzat jotzen dute ikaskuntzarako (“Gaztelera amodioko liburuak dituzu. Gaztelarentzat material ugari duzu, Euskararentzat apenas”).

Literatura lagungarri suertatzen da hizkuntzak aurrez ikasiak izan badira, ez ordea bitarteko urratsetan.

Hizkuntzaren arabera metodologiaren bereizketak.

B ereduko ikasle batzuek diotenez, Euskara era ezberdin batez irakatsi beharko litzateke, euskaraz mintzatzera bultzatuz. Ingelesa, Alemana eta Frantsesari dagokienez, akademietara eta atzerriko hizkuntzetara jotzeko premia ikusten dute. Aldiz, Euskararen kasuan ez da jarduera osagarri burutzeko beharrik ikusten.

Testuinguru ez-formalen aldarrikapena

Ikasten ari diren hizkuntza **ikasgelaz kanpo erabiltzeko erabilgarritasuna** deskubritzen dute. Sendian eta kalean lagunartean sortzen diren harreman informalek garrantzia baloratzen dute. Kalearekiko bitartekariak lagunak dira, eta familiarekikoa ama (“Lo nuevo que aprendía se lo decía a mi madre *-manzana/sagarra-* y así hasta mi madre aprendía lo poco que yo sabía”) (“Errioxako herri batetara joaten nintzenezan oportetan, hango urbanizazioan lagun asko biltzen ginen, Gipuzkoako jendea, Bizkaikoa, hantxe ikasi nuen hobekien ahozko euskara”).

Hizkuntza bat ikasteko garaian, ahoz erabiltzea oso garrantzitsutzat jotzen dute eta ahozkotetasuna lantzea **adin goiztiarrarekin** lotzen dute.

4.2.3. Irakasleria

Ikasleentzat, irakasleak badu garrantzia hizkuntza bat ikastea eskolako testuinguruan. **Motibaturik dagoen irakasleak** era atseginean irakatsi lezake, era malguan eta eskola ondo antolatuz. Ikasi beharrekia gustuko bilakatuzeko ezinbestekoa da irakaslearekin ondo moldatzea eta ikasgiroa atsegina izatea (“Izan genuen irakasle batek, arkatza lurrera eroriez gero, ez zizun jasotzen uzten. Ikasgelan ez zenuen mugitzerik eta, horrela, eskoletan sufritu egiten duzu”).

4.2.4. Irakaskuntza-prozesuan aldaketak

Ikasleek eskolako lehen urratsetatik eskola-zikloa bukatu bitartean bizi izan dituzten aurrerapenak aipatzen dituzte, bai alde orokorrak, baita alde zehatzak ere.

B ereduko ikasleek **prozesua txiki txikitatik hastearren garrantzia** azpimarratzen dute (“Txikitatik ikaskuntza arinagoa da, pixkanakakoa. Eta ez nau sekula desanimatu, ohituta nago txikitatik hizkuntzak ikasten”).

Urteetan zehar lortu duten iaiotasuna nabarmendu nahi dute. Ingelesa ikasten dutenek garrantzia eman nahi diote hizkuntza inguru naturaletan erabiltzeari.

4.2.5. Identitatea

B ereduan eskolatutako ikasleen iritziak nabarmentzen dira. Beraien ustez, euskal identitatea izateko nahikotzat jotzen dute Euskadikoa izatearekin. Aitortzen dute badela euskal kultura den zerbait eta, hizkuntza jakiten bada, hobe. Baina ez zaie ezinbesteko baldintza iruditzen. (“Gehien erabiltzen duzun hizkuntza zureagoa da. Zure inguruaren mende dago. Ni euskalduna naiz, ez dakit, sentitzen duzun hori, zerbait, duzun maitasuna”).

Ez identitatea, ez Euskara, ez dute arazotzat edo ezarritakotzat bizitzen. Zenbaitek identitate aniztasuna adierazten dute (“Ni bietakoa sentitzen naiz. Zorionez, inork ez nau baztertu, eta hala izaten jarraitzea espero dut”).

Hirugarren hizkuntza ikasten dutenek (Ingelesa, Frantsesa, Alemana...) ez dute inolako identitaterik azaltzen hizkuntza horietan. D ereduko ikasle batzuek Euskara maila gutxieneko bat denek jakin behar dutela azaltzen dute, bertako hizkuntza baita.

A ereduko ikasleek, oro har, hizkuntzak ikasteaz bizi-pen eskasa dute. Nabarmena da beren identitateak gaztelarekin dituela erroak eta ez diete hizkuntzei inongo aipamenik egiten.

4.2.6. Lehentasuna

Berriro ere B ereduan eskolatutako ikasleen iritziak nabarmentzen dira. Gehienek beharrezkoak ikusten dituzte Euskara nahiz Gaztelera, bi hizkuntzok herrialde honetan bizitzeko, eta Gaztelera gainerakoekin harremanetan izateko. Ez dituzte elkarren kontrakotzat ikusten.

Hizkuntzaren ikaskuntza instrumentala azpimarratzen dute. Gaztelari eta Ingelesari balio instrumental handiagoa ematen diote (“Eskola eta dena, niretzat euskaraz, baina unibertsitateko edo gauza zailtarako, Gaztelera. Begira ezazu, Euskaditik kanpo lan egin behar baduzu, Gaztelera ondo ikasi behar duzu; mundutik ibiltzeko eta beste pertsona batzuk ezagutzeko, Ingelesa”).

Bestalde, lehentasuna identitatearekin uztartzen dituen planteamenduak ere bildu dira (“Ni Espainian biziko naiz eta seme-alabei Gaztelera irakatsiko diet. Lehenik Gaztelera, ondoren, hemen Euskal Herrian bagaude, ezinbestekoa euskara ikastea. Ondoren, ikas ditzatela beste herrietatik beharrezko hizkuntzak”).

D ereduan matrikulatutako ikasleen iritzietatik helburu anitzetarako hizkuntza batzuk ikastea baloratzen da (“Ingelesak merezi du, baina besteak –Frantsesa-Alemana- beste edozein ikasgaiaren antzera (Natur...). Ligatzeko ere balio dute, jende gehiago ezagutzen duzulako”).

4.2.7. Hizkuntzen funtzioak

Subjektu batek hizkuntzak lanerako eta komunikaziorako era positiboan baloratzen ditu, baita gutxieneko jakintza-maila ere harremanetarako. Oro har, **hizkuntzen ezagutza baloratzen dute**. Hizkuntzen **funzio nagusiak komunikazioa eta lana** dira (“Hizkuntza guztiek baliabideak berberak dituzte. Garrantzitsua da hizkuntzak ezagutzea guztiekin komunikatu ahal izateko. Hizkuntzek beti dituzte aukera gehiago”).

Oro har, **Euskararen garrantzia** azpimarratzen da **bertako hizkuntza gisa**, baita erabiltzen duen jendearekin komunikatzeko modu gisa ere. Euskara tarteka erabiltzen da informazio eta aisialdirako sistema gisa (“ETBn botatzen dituzten partidu guztiak ikus ditzaket. Telebista ikusteko garrantzitsua da euskara”. “ETBn marrazki bizidunak ikusteko asko erabiltzen dut”). Erdal hitzunak eta elebidunak elkartzen direnetan, elebidunek gaztelarari ematen diote lehentasuna (“Askotan ez dut euskara erabiltzen beste pertsona ez dadin gaizki sentitu, itsusia iruditzen baitzait euskaraz aritzea norbaitek ez badu ulertzen”).

Ikasi den lehen hizkuntza da gehien estimatzen dena eta lehentasuna ematen zaio (Euskara nahiz Gaztelera). **Euskal Herritik kanpoko hizkuntzen artean, Gaztelera eta Ingelesa baloratzen dira batik bat**. Ingelesari nazioartekotasuna eta balio instrumentala aitortzen zaizkio (“Medikua izan nahi dut eta Harvard-era edo horrelako nonbaiteira joan nahi badut, komeni zait ingelesa lantzea”). Kasuren batetan, balio afektiboa ere aitortzen zaio (“Batzuek trukea egiten dute eta atzerriko ikasleak gure lagunartera etortzen direnez, beraiekin hitz egiteko ere ondo”).

D ereduko ikasle batek dioenez, Euskarari balio komunikatibo eta integratzaileak ematen zaizkio. Gaztelarari lanerako garrantzia aitortzen zaio, baita ligatzeko eta iraintzeko ere. Ingelesaren garrantzia onartzen da bai lana bilatzeko, baita Frantsesarena ere oporretara joateko.

5. ONDORIOAK

- Hizkuntzaren **erabilera areagotzea** eskatzen da, eta komunikazio-gaitasuna gehiago lantzea; baliabide eta trebetasuna gehiago eskuratzea.
- Eskolako esperientziari **etekin handiagoa** ateratzea proposatzen dute. Prozesuan parte hartzea baloratzen dute, baita gehiago inplikatzeko eskatu ere.
- Hizkuntzen ikaskuntza curriculumeko **gainerako jakintza-arloekin lotura** gehiago izateko premia ikusten dute, bereziki irakurketa eta idazketarekin.
- Ikas-eremu aberatsagoa eskatzen dute, non **irakaslearen rola zabalagoa** den, komunikatiboagoa, laguntzaileagoa eta inputaren eskaintzaile oparoagoa (input aberatsagoa alegia).
- **Elkarrizketaren garrantzia** azpimarratzen dute, baita gehiago eskatu ere, hizkuntza-ikaskuntzaren eragile nagusienetako bat dela jotzen baitute.

6. BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. et al. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1992). “Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe”. *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*, 139-157. Vitoria: Fundación Gaztelueta.
- Cummins, J. (1996). “Negotiating Identities: Education for empowerment in a Diverse Society, California Association for Bilingual Education.
- Dendaluce, I. (2001). “Ciencias sociales e investigación: diversidad, debates y soluciones”. Actas del XV Congreso de Estudios Vascos. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Etxeberria Sagastume, F. (1992). “Lengua, cultura y educación en contextos bilingües”. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía.
- Etxeberria Sagastume, F. et al. (1997) “Descripción y tipología del modelo B” (Informe de investigación sin publicar). Universidad del País Vasco.
- Etxeberria Sagastume, F. et al. (2004). “Percepción y autovaloración de la adquisición bilingüe en los sujetos de segundo ciclo de E.S.O.”. Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism (2002). Vigo: University of Vigo.
- EUSKO IKASKUNTZA (1998). 15 años de la Ley del Euskara en la Educación, Administración y medios de comunicación (monografía). *Revista Internacional de los Estudios Vascos*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- EUSKO JAURLARITZA (1997). *La continuidad del euskara II*. Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, Instituto Cultural Vasco del País Vasco Norte.
- EUSTAT (1997). *Estadística de la enseñanza*. Vitoria: Instituto Vasco de Estadística..
- Fantini, A. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Herder.
- Fishman, J.(1993). *Reversing language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, R.C. (1979). “Social psychological aspects of second language acquisition” in H. Giles y R.St. Clair (eds.) *Language and Social Psychology*. Oxford.
- Gardner, R.C.; Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F.(1992) *The challenge of modern education: Diversity*. Conferencia para el X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca
- Hamers, J.; Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga
- Hoffmann, C. (1992). *An introduction to Bilingualism*. London: Longman

- Lambert, W.E. (1980). "The Social Psychology of Languages". En *Languages: Social Psychology Perspectives*. Oxford: Pergamon Press
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rubio Alcalá, F.D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería.
- Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- Skutnabb-Kangas, T.(1988). *Multilingualism and the education of minority children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Snow, C.E. (1992). "Perspectives on Second-Language Development. Implications for Bilingual Education". *Educational Researcher*, 21(2), 16-19.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1981). *Bilingual education in Ontario : a decade of research*. Toronto : Minister of Education

DIFERENCIAS EN EL DISCURSO SOBRE EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Etxeberria, F.; Martxueta, A.

Universidad del País-Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Torres-Guzmán, M

Universidad de Columbia

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata de conocer cómo piensan los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje de lenguas en general, especialmente, de su propia experiencia. Actualmente, la mayoría de los estudiantes del País Vasco tiene su historia de aprendizaje como segundas lenguas, bien euskara o castellano, sobretodo, a partir del Decreto del bilingüismo de 1983 y de una lengua extranjera (inglés, francés...) en el ámbito académico.

El trabajo descriptivo que se presenta, se ha realizado con 140 alumnas/os que cursan estudios de licenciatura en Psicopedagogía. Este estudio, tiene interés suponiendo que es importante conocer la percepción sobre el aprendizaje, la enseñanza recibida, las motivaciones y valoraciones de las lenguas de estos estudiantes.

La metodología de la investigación es cualitativa. La recogida de datos se basa en los relatos personales sobre su aprendizaje de lenguas. El relato, fue libre aunque se les sugirió que podrían explicar aspectos como la motivación, actitudes, intereses, valores de las lenguas, pedagogía desarrollada y otros relacionados con su vivencia de aprendizaje. De modo que se analizan sus discursos tomando en cuenta diferentes dimensiones: lenguas del hogar y modelos lingüísticos.

Entre las cuestiones planteadas para su análisis están: 1) Las diferencias en, cómo hablan del proceso de aprendizaje de las diferentes lenguas. 2) Las diferencias en, cómo expresan su motivación de aprendizaje de lenguas con relación a los diferentes modelos lingüísticos. 3) Las diferencias en, la valoración de las lenguas atendiendo a la lengua del hogar. 4) Carencias señaladas en el campo pedagógico y sugerencias.

MARCO LINGÜÍSTICO Y TEÓRICO

El multilingüismo es una condición de la diversidad cultural. Dado el gran número de lenguas, entorno a 6000 para 200 países en el mundo (Calvet, 1999), lo cual significa que sólo unas cuantas lenguas son oficiales. Este dato viene a decir que la existencia de varias lenguas en un mismo territorio y en una misma sociedad es un hecho común y compartido en muchas y diferentes situaciones culturales. Pero muchas de ellas sin reconocimiento oficial ya que solo algunas son utilizadas en las altas instancias como propone el modelo diglósico de Ferguson (1968). El plurilingüismo puede entenderse como fenómeno individual cuando se trata de una persona con varias lenguas, mientras el multilingüismo como fenómeno colectivo se refiere a una comunidad, sociedad o país con varias lenguas. Ahora bien, estas situaciones multilingües difieren entre sí porque no todas las lenguas mantienen el mismo poder lingüístico y cultural. Desde el punto de vista institucional se pueden contemplar diversas situaciones como apuntan los siguientes ejemplos: 1) Países con una sola lengua oficial: Francia. 2) Países oficialmente bilingües, trilingües: Israel, Bélgica. 3) Países con una lengua oficial y otras cooficiales: España

Puede ocurrir que el multilingüismo se convierta en un factor de exclusión cuando un ciudadano/a no conoce la lengua del Estado porque no todas las lenguas tienen las mismas funciones. El reparto de funciones y usos lingüísticos manifiesta una jerarquización de las lenguas, de aquí la necesidad de aprender la lengua o las lenguas que favorecen la integración social, y la participación ciudadana. Su aprendizaje para muchas personas puede ser considerada de una segunda lengua. Al mismo tiempo, hoy día, se puede considerar el inglés como lengua franca para la

comunicación internacional, puesto que ella ha ocupado el lugar como una lengua de contacto entre los hablantes de distintas lenguas. Esta es una de las razones por la que se enseña esta lengua en la escuela y se considera como parte del conocimiento escolar en Europa. El predominio del inglés a escala mundial en las diferentes facetas de la actividad humana (científica, cultural, informática y otras) viene a ser la manifestación del dominio económico de los países de lengua inglesa. Sin embargo desde la perspectiva crítica hay voces que alertan frente a la tendencia a la uniformidad y del peligro de los discursos homogeneizadores europeos en oposición a la necesidad de mantener su diversidad lingüística y cultural.

El multiculturalismo presente en la sociedad actual afronta el tema lingüístico, el más explícito y problemático a primera vista por su funcionalidad en la comunicación y el aprendizaje. Junto al aprendizaje de las lenguas existen otros aspectos a tomar en consideración por su relevancia en la socialización. Los sistemas de valores y la cultura pueden manifestar profundas diferencias en la trayectoria de la integración social de las personas allegadas a una nueva comunidad, lo que suscita la siguiente interrogante. ¿Tiene sentido conocer la cultura del otro para una educación multicultural? En la medida en que se está tomando conciencia de la necesidad de prestar atención a la diversidad con relación a valores, actitudes, lenguas y otros aspectos que pueden tener significado y sentido para una mejor ínter adaptación, las diferentes políticas de los diversos países y estados, han organizado diversos modelos de educación y enseñanza. La política de cualquier estado propone la integración de la colectividad humana a través de la educación institucionalizada, respondiendo al problema de la existencia de más de una lengua con diferentes planteamientos educativos que cada vez más, dan lugar al cambio desde el monolingüismo al plurilingüismo. .

DEL MONOLINGÜISMO AL PLURILINGÜISMO: NUEVAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

Van quedando atrás las ideas de una escuela monolingüe para una sociedad de una lengua. Nuestra realidad actual es pluricultural y también plurilingüe. La escuela no puede aportar la solución a la complejidad de la sociedad actual, le corresponde formar a los escolares para la convivencia entre culturas y entre lenguas. No obstante, al tratar de la oferta educativa de lenguas extranjeras, obviamente, hay que integrar la enseñanza de las lenguas minoritarias.

El aprendizaje de lenguas genera en nuestro contexto una inquietud que aparece reflejada en numerosos estudios e investigaciones donde la escuela es un punto de atención central. A su vez, interesa recordar, que el enfoque del Consejo de Europa sobre el plurilingüismo individual, enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa del sujeto a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas del sujeto. Se concibe la escuela como un lugar privilegiado de aprendizaje desde la que se esperan soluciones a diversos problemas que con frecuencia superan a las netamente escolares y pedagógicas.

La construcción de una sociedad tanto bilingüe como plurilingüe, es un proceso complejo, tiene que ver con muchas variables sobre las que el mundo de la educación no puede incidir por si sola.

MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El euskara, la lengua del País Vasco, fue clasificada por el foro académico internacional (Fishman, 2001; Nelde et al, 1996) como una lengua en peligro, y su proceso de revitalización, y en algunos casos expansión, ha supuesto una política y planificación lingüística con cierta infraestructura socio-cultural para hacerlo. En la Comunidad Autónoma del País Vasco se reconocen diferentes modelos lingüísticos en el sistema educativo para regular el plurilingüismo, basados en el estatus de doble oficialidad del euskara y castellano, que se sustentan sobre los artículos 3.2 de la constitución (1978), el artículo 6 del estatuto de Gernika y la Ley 1/1993 de la escuela pública vasca. Así el aprendizaje de las lenguas oficiales es una exigencia del estatus institucional de las lenguas. La declaración de la oficialidad del euskara y el castellano, exige su incorporación en la enseñanza reglada para garantizar su conocimiento con miras a configurar un bilingüismo integrado en el marco del plurilingüismo. Igualmente, el Estatuto de Gernika, asume el proceso normalizador de cara a corregir una situación final igualitaria de las lenguas cooficiales (euskara y castellano).

Desde el plano institucional, el objetivo de la educación bilingüe es capacitar a los alumnos de la Comunidad Autónoma Vasca en el conocimiento y uso del euskara y del castellano, para desenvolverse satisfactoriamente dentro y fuera de la escuela. Para ello se establecen tres modelos lingüísticos referenciales en función del papel que el euskara desempeña en la enseñanza. Estos modelos vienen a ser:

Modelo "A": Toda la enseñanza se realiza en castellano. El euskara es solamente una materia que se enseña durante unas horas a la semana.

Modelo "B": La enseñanza se hace en las dos lenguas. La mitad en castellano y la otra mitad en euskara. La lecto-escritura y las matemáticas se introducen en la primera lengua del escolar.

Modelo "D": Toda la enseñanza se realiza en euskara. La lengua castellana se enseña como una materia más durante unas horas a la semana.

Con ello se pretende dar respuesta a la ruptura generacional en la transmisión del euskara. Una gran mayoría de los escolares acceden a la escuela con desconocimiento de la citada lengua y a la escuela se le asigna la responsabilidad de garantizar el conocimiento práctico tanto del euskara como del castellano al terminar la enseñanza obligatoria y una competencia básica para comunicarse en una lengua extranjera. Esta situación evidencia que el euskara queda lejos de ser la lengua materna de la mayoría de la población escolar. Por lo tanto, estamos de acuerdo con el enfoque psicosocial de Lambert (1980) y psicolingüístico de Cummins (1992), en que la adquisición lingüística del

sujeto tiene relación con el contexto social. Por una parte el interés por aprender una nueva lengua puede estar influenciado por las funciones significativas que dicha lengua desempeña en el ámbito social (más o menos extenso) del escolar. Y por otra, el entorno sociolingüístico forma parte del input que puede recibir el estudiante, de modo que puede condicionar la interacción en una lengua o en otra, o en ambas, base para el aprendizaje de un idioma.

Desde el punto de vista de la investigación actual, el aprendizaje de una segunda lengua no se deriva de la simple exposición a la misma. De acuerdo con Ellis (1985), Wong Fillmore (1991) se necesita entender la interacción para comprender cómo interactúan el input y el output en la adquisición de una segunda lengua. Por otra parte no es fácil especificar los factores que están relacionados con los procesos de aprendizaje. Una contribución a señalar sobre el output lingüístico es la de Swain (1986). Argumenta que la oportunidad de hablar tanto en clase como fuera de ella es un componente necesario para la adquisición de una segunda lengua. De aquí que el uso de la lengua como medio de aprendizaje permite centrarse más en el significado que en la forma.

La inmersión lingüística parte de supuestos teóricos, en primer lugar, que la lengua se aprende a partir del uso que se hace para hacer algo, segundo, que dicho aprendizaje se realiza en el ámbito de las interacciones sociales que implica la relación entre el escolar y el profesor/a, y las relaciones con sus iguales. Por esta razón, la práctica educativa se basa en la implicación de los propios escolares en la realización de tareas y actividades que tengan significado y sentido.

Formar personas plurilingües es una necesidad sentida y demandada por la sociedad. En primer lugar por razones instrumentales y en segundo lugar para crear espacios de comunicación que puedan desarrollar intercambios de

diferente carácter y contribuir en el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y a lo que estas representan y significan.

MÉTODO

Descripción del estudio

En base al interés de conocer la percepción y la vivencia del proceso de aprendizaje de lenguas de los estudiantes, se han analizado los relatos escritos de 140 estudiantes con objeto de conocer las diferencias del discurso con relación a los diferentes modelos lingüísticos, dado que su análisis puede manifestar factores que pueden estar relacionados con el aprendizaje de lenguas. Y que a la vez, puedan proyectar luces y sombras para ir introduciendo mejoras en el campo pedagógico.

Se asume que todos los estudiantes están en el proceso de aprender euskara y castellano. Al tratar de indagar sobre sus pensamientos a cerca del lenguaje, la profesora del curso, una de las autoras, les pidió a los estudiantes qué relaciones establecían entre pedagogía y lenguaje. La discusión en clase fue el punto de partida para pedirles que hicieran un trabajo escrito en el que reflexionaran sobre su experiencia de aprendizaje de lenguas.

Población

Ciento cuarenta estudiantes entregaron sus trabajos sobre su bilingüismo. De estos, incluimos 132 en el estudio. Se procedió a eliminar diez. Al tomar una muestra preliminar, los temas que se destacaban eran los usos del idioma en los ambientes familiares, escolares y sociales, las actitudes y motivaciones en el aprendizaje del Euskara. Tomamos las variables de los modelos pedagógicos (Modelo A, B y D) y el ambiente lingüístico familiar (de ambos padres euskaldunes, uno de ellos euskaldunes y el otro castellano parlante, y de ambos padres castellano parlantes) como punto de partida. La población se dividió de la siguiente forma:

	Modelo A				Modelo B				Modelo D				Total		
Ambos padres vasco parlantes	L1		L2		L1		L2		L1		L2		21'21% (28)		
	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C			
	2	0	0	2	1	0	0	1	25	0	0	25			
Ambos padres no vasco parlantes	L1		L2		L1		L2		L1		L2		59'84% (79)		
	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C			
	0	58	58	0	0	8	8	0	0	13	13	0			
Un padre o madre vasco parlante y el otro no vasco parlante	L1		L2		L1		L2		L1		L2		19'69% (26)		
	E	C	DOS	E	C	E	C	E	C	E	C	DOS		E	C
	3	3	1	3	3	1	0	0	1	10	2	5		2	10
Total	50'75% (67)				7'57% (10)				41'66% (55)						

RESULTADOS

El análisis de contenido de los relatos escritos de los alumnos, se realizó mediante el programa NUDIST partiendo de las categorías sobre las relaciones establecidas entre pedagogía y lengua en su proceso de bilingüización. Las categorías fueron las siguientes: Modelo lingüístico y motivación para el aprendizaje de lenguas, acerca del aprendizaje de la lengua cuyo análisis tuvo como punto de partida las siguientes cuestiones:

1.- *¿Qué diferencias surgen en el proceso de euskaldunización por modelo pedagógico en que se escolarizan o por la lengua de su entorno familiar (entre aquellos cuyos padres son ambos euskara parlantes, uno es euskara parlante o ninguno lo es)?*

2. *¿Hay diferencias en cómo se expresan de su motivación en aprender el Euskara?*

En los relatos, muchos han mencionado la diferencia de los procesos de adquisición natural de su primer idioma y el aprendizaje del segundo. Se han centrado, sobre todo, en el aprendizaje del euskara, posiblemente, porque el discurso social de aprendizaje de idiomas en el País Vasco se realiza en torno al euskara y porque para un gran número de estudiantes el euskara es la segunda lengua que tienen que aprender. Por lo tanto nuestro análisis se basa en el discurso sobre el aprendizaje del euskara.

A continuación se presenta el análisis de las tres categorías por modelos pedagógicos en que se escolarizaron los estudiantes universitarios y la lengua de la familia.

En lo que respecta a la primera cuestión, los estudiantes que acudieron a los Modelos A y B, hablan de la necesidad de clases individuales, de acudir a Barneteguis (Internados de aprendizaje del euskara) y Euskalteguis (Centros de aprendizaje del euskara) o a ambas.

En el caso de los estudiantes del Modelo D que ambos padres eran vasco parlantes, han señalado las diferencias entre la lengua hablada y la escrita. Su conciencia lingüística se reduce al euskara como primer idioma. Con relación al aprendizaje, destacan el aspecto gramatical y la ortografía, es decir, la literacia (lecto-escritura). A su vez, surge un discurso sobre su dialecto (diferentes Euskalkis 'dialectos del Euskara') y el Euskera Batua, lengua estandarizada y por tanto, lengua de la escuela. No dejan de señalar los sentimientos existentes hacia su dialecto como lengua más propia que el Euskara estandarizado aprendido a través de la escuela. Por otro lado, los estudiantes del Modelo B tienden a criticar la falta de exposición al Euskara y en algunos casos hablan de un Modelo B con poca integración del Euskara en la enseñanza con predominio del castellano.

Los estudiantes que acudieron al Modelo A, manifiestan pocas oportunidades de practicar el Euskara en los espacios públicos y en los contextos de interacción social (familia, amigos, vecindario), hacen mención de la escuela y los medios de comunicación con predominio en castellano. Su discurso se centra en la falta de presencia del Euskara en espacios públicos, fuera del ámbito privado. Es

decir, que la escasa presencia del euskera en el ámbito social no les facilita su uso para el aprendizaje.

Entre los estudiantes del Modelo D que uno de los padres o ninguno de ellos es vasco parlante, el discurso sobre la euskaldunización tiende a girar hacia el contexto familiar y social. Muchos hablan de sus entornos, sea barrio o pueblo, como lugares de aprendizaje cuando se da un ambiente muy euskaldun. Otros, hablan del esfuerzo consciente que responde a la exigencia de los padres en su proceso de euskaldunización.

En cuanto a los estudiantes que acudieron al Modelo A y B de padres no vasco parlantes mencionan el avance del Euskara en la sociedad como motivación para el aprendizaje de la misma. El discurso de estos grupos también se encuentra en su crítica de la insuficiencia del aprendizaje del idioma y la necesidad de recurrir a apoyos en Euskalteguis y Barnateguis. La metodología de enseñanza del idioma, especialmente cuando el Euskara se enseñaba exclusivamente como materia en las escuelas, se contraponen a los métodos más comunicativos, que integraban la gramática desde una perspectiva más funcional de la lengua. Los del modelo B tienden a valorar los diferentes métodos. Exaltan el rol del profesor en su experiencia escolar especialmente cuando éstos utilizaban métodos más pragmáticos. Aunque ambos mencionan la importancia de otros recursos para el aprendizaje, los del Modelo B manifiestan, especialmente, la necesidad del uso de los medios de comunicación, tales como la televisión, la radio, la música como apoyo en su proceso de aprendizaje. Los del Modelo A, resaltan la necesidad de la presencia ambiental del idioma mediante carteles, anuncios, rótulos, etc. En este último grupo se resalta la búsqueda de este tipo de encuentro con la lengua desde una vertiente más expositiva, sienten la necesidad de la visualización de la lengua en un contexto próximo y real. Es como una herramienta para verificar su efectividad de comprensión y su utilidad como medio de información. Tal vez se está manifestando la metodología de enseñanza de este grupo basada en la lengua escrita. Sin embargo, los alumnos del Modelo B, buscan recursos que le permitan el contacto con la lengua oral. Esto puede significar que de algún modo, la enseñanza de la lengua en el Modelo B está más integrada en su vida. Los de Modelo A critican más abiertamente al modelo en sí por ser insuficiente para poder aprender el idioma. Otro tema que surge en este último grupo es la pérdida del Euskara en el propio proceso de escolarización y el de la necesidad de su recuperación que tiene lugar cuando son más adultos.

En lo que respecta a la segunda cuestión, todos los estudiantes han elegido una carrera que requiere el conocimiento del Euskara y manifiestan el valor instrumental de esta lengua aunque existen diferencias entre ellos.

Los estudiantes del Modelo D cuyos padres eran ambos vasco parlantes, tienden a tener un discurso de uso de la lengua de afirmación y de relaciones de poder entre las dos lenguas que ya poseen. El discurso de uso tiene dos vertientes: (a) el de mencionar que en su ambiente familiar o del pueblo existe el predominio del Euskara, lo cual

significa tener conciencia de que existen políticamente dos lenguas aunque socialmente se utilice más su primer idioma y (b) el de mencionar la situación sociolingüística de la presencia de un monolingüe castellano parlante en el grupo. En este último caso, la mayoría menciona el hecho del cambio de idioma frente a la entrada de una persona que no habla Euskara en el grupo. Algún caso habla del fenómeno como imposición; la forma en que se expresa la mayoría de los estudiantes da a entender que este es el sentir general de ellos.

En el caso de los estudiantes con padres vasco parlantes que estudiaron en los Modelos B y A, su expresión de motivación es la afirmación del euskara como lengua y cultura.

En el Modelo D, los estudiantes con un padre vasco parlante, tienden a hablar del uso de la lengua en la misma medida que los estudiantes con dos padres vasco parlantes, en las situaciones sociolingüísticas a las que se enfrentan. Pero los sentimientos difieren debido a que el discurso de afirmación conlleva la necesidad de hablar de su compromiso y responsabilidad en la extensión del uso del idioma en espacios sociales.

En el Modelo B, los estudiantes con un padre vasco parlante expresaron su motivación de aprendizaje como elemento de identidad. Su discurso gira entorno a la toma de conciencia lingüística.

Entre el grupo de estudiantes del Modelo A con uno de sus padres vasco parlante y el otro castellano parlante, aproximadamente la mitad tienden a hablar de sus motivaciones de aprendizaje como elementos de afirmación e identidad. Algunos expresan haber sentido el aprendizaje de la lengua por imposición mientras que otros hablan de las contradicciones entre la pérdida de la lengua por imposición del castellano y la culpabilidad asignada de dicha pérdida por su entorno social. Aun así, todos manifiestan la necesidad del Euskara para el ámbito laboral.

Aquellos estudiantes escolarizados en el Modelo D con padres castellano parlantes, tienden a hablar sobre sus motivaciones instrumentales, es decir, tener más posibilidades de trabajo y el Euskara como lengua propia del país. También mencionan que sus motivaciones surgen de las exigencias de sus padres, de métodos de enseñanza más comunicativos y de la necesidad de afirmación. Estos estudiantes hablan del punto de motivación inicial como instrumental y cómo, con el tiempo, se convirtió en motivación para su afirmación. Este discurso sugiere que en este grupo de estudiantes predominan aquellos que aprendieron su lengua patrimonial como segundo idioma. Pero dada su implicación la motivación dio lugar a un proceso continuado de aprendizaje.

Entre los estudiantes que acudieron al Modelo B y cuyos padres eran castellano parlantes, predominan las motivaciones de afirmación e integración. Este grupo es el que menos menciona las motivaciones instrumentales. Cuando lo hacen, el punto de partida es el de afirmación, es decir, su relación con el Euskara es de afirmación hasta que descubren, su función instrumental con relación a

sus carreras. Entre los estudiantes de padres castellano parlantes del Modelo A, la mayoría habla de motivaciones instrumentales.

DISCUSIÓN

Todos los estudiantes se han centrado en el aprendizaje del euskara, tanto los sujetos de los Modelos A y B cuando aprenden como segunda lengua, como los sujetos del Modelo D. La diferencia entre los sujetos de estos modelos es que, los estudiantes del modelo D hacen la distinción entre el aprendizaje del euskara estandarizado y la variedad dialectal.

Entre los argumentos de la motivación para el aprendizaje del euskara, destacan los instrumentales y sobre todo asociados al mundo laboral. No obstante, los sujetos del Modelo D y B argumentan la integración como motivo para el aprendizaje de dicha lengua. Ello puede ser el resultado de la heterogeneidad en el conocimiento lingüístico, experiencias previas en el aprendizaje del euskara, actitudes e intereses hacia la lengua y ritmos de aprendizaje.

La relación del euskara como elemento de identidad sobresale en los estudiantes de los modelos D y B y en menor medida entre los del Modelo A.

Por otro lado, se manifiesta el uso social de la lengua para poder facilitar su aprendizaje dado el peso desigual de las dos lenguas en el ámbito del País Vasco.

Los estudiantes del modelo D, tienen toma de conciencia metalingüística debido a que expresan argumentos de tipo estructural y formal en el aprendizaje de la lengua mientras que los del Modelo B, buscan los procesos de comunicación dando valor a la interacción social. Los del modelo A por el contrario, asocian el aprendizaje del Euskara con la estructura escrita y valoran la presencia visual de la lengua con la finalidad de reconocer su competencia para verificar su comprensión.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación: Bilingüe y bilingüismo*. Cátedra: Madrid
- Cabrera, F., Marin, M.A., Rodríguez, M., Espin, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.23-1 págs.133-172.
- Calvet, L. J. (1993). *L'Europe et ses lances*. Plon: París.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse society* (2nd edn). Ontario, CA: California Assotiation for Bilingual Education.
- Feli Etxeberria, Iñaki Dendaluze, Iñaki Picabea, Justo Bereciartua, Pillare Mendia(2004). Percepción y autovaloración de la adquisición bilingüe en los sujetos de segundo ciclo de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en Second International Symposium on Bilingualism. University of Vigo.
- Ferguson, CH.A. (1968). Diglossia, en Fishman(Ed) *Readings in the Sociology of Language*.

- Fishman, J. A. (2001). Can threatened languages be saved? Multilingual Matters LTD: Clevedon
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., and Torres Guzmán M. E. (2006). Imagining multilingual schools. Multilingual Matters LTD: Clevedon.
- Genesee, F. (1992) *The challenge of modern education: Diversity*. Conferencia para el X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- Hoffmann, C. (1992a). An introduction to Bilingualism. London: Longman
- Lambert, W.E. (1980). *The Social Psychology of Languages*. En Languages: Social Psychology Perspectives. Pergamon Press. Oxford
- Nelde, P.; Strubell, M., & Williams, G. (1996) *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la UE*. Comisión Europea, Luxemburgo.
- Siguan, M.(1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- Skutnabb-Kangas, T.(1988). Multilingualism and the education of minority children. Clevedon: Multilingual Matters.
- Snow, C.E. (1992). Perspectives on Second-Language Development. Implications for Bilingual Education. *Educational Researcher*, 21(2), 16-19.
- Torres-Guzmán, M., and Etxebarria, F. (2005). Modelo B-dual language programs in the Basque Country and the US. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*.

DIFICULTADES ESCOLARES Y RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO INMIGRANTE HISPANOAMERICANO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

*Luis Antonio Feliciano García; Ana Beatriz Jiménez Llanos;
Remedios Guzmán Rosquete; Elena Leal Hernández; Bakumin Sosa Álvarez*
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

El incremento del número de personas procedentes de otros países que se establecen en Canarias es un factor que marca la realidad social de nuestra Comunidad Autónoma. Los datos ofrecidos por Díaz y Delgado (2005) ponen de manifiesto que en el año 2002 los residentes extranjeros representaban un 64% más que los inscritos en 1996. Actualmente 55 de cada 1000 habitantes de la Comunidad Autónoma Canaria son de nacionalidad extranjera.

La presencia de un número cada vez mayor de personas que proceden de otros países crea en el archipiélago un contexto social caracterizado por la diversidad cultural. Este hecho tiene una especial relevancia dentro de nuestro ámbito escolar, ya que debe afrontar el reto de responder a las necesidades de una población de alumnos más plural en cuanto a su origen. El incremento en las aulas canarias de alumnos de los cinco continentes, y especialmente de alumnos latinoamericanos, demanda un análisis pormenorizado de las condiciones en que se desarrolla su escolaridad.

Las implicaciones que tiene la diversidad cultural del alumnado para los procesos de enseñanza aprendizaje se han convertido, en palabras de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003), en un “foco de reflexión pedagógica”, siendo objeto de análisis en un amplio número de trabajos a lo largo de los últimos años (Aguado, 2003, 2006; Ruiz, 2004; Guzmán y Ceballos, 2004; Medina, Rodríguez y

Ibáñez, 2004; Rodríguez Izquierdo, 2005). A través de ellos se evidencia como el profesorado pone el acento en la combinación de variables de carácter sociofamiliar y de índole académico a la hora de señalar los factores que tienen una particular incidencia en las dificultades escolares del alumnado inmigrante.

Tales planteamientos toman más fuerza en el caso de los alumnos inmigrantes de habla hispana, en la medida que los profesores a) no atribuyen sus dificultades escolares a la falta de dominio del idioma y b) no perciben en dicho alumnado diferencias relevantes respecto a sus compañeros autóctonos en función de sus características afectivas, motivacionales o de estilos de aprendizaje. Desde la perspectiva de los docentes, muchas de las variables que provocan dificultades escolares en el alumnado inmigrante de habla hispana podrían ser similares a las del alumnado con años de escolarización en los centros, por lo que: a) interpretan dichas dificultades más en clave de currículum formal que en función de diferencia culturales, b) piensan que se puede dar respuestas a las mismas desde acciones de compensación similares a las que se utiliza con el alumnado autóctono y c) consideren prioritario el apoyo curricular a la hora de garantizar el acceso normalizado al currículo ordinario (Guzmán y Ceballos, 2004; Guzmán, Feliciano y Jiménez, 2005).

Frente a este modo de interpretar las dificultades escolares del alumnado, que ignora la acción de variables socioafectivas y/o cognitivas sobre en el proceso de adap-

tación al nuevo entorno educativo, se contraponen el argumento de que se debe evitar que los requerimientos del sistema educativo receptor sean considerados como única referencia de las mismas y, por tanto, que se den respuestas homogeneizadoras y de carácter exclusivamente compensador (Marín, 2002; Aguado, 2003).

Sin embargo, los resultados de un estudio previo al que se presenta en este trabajo (Guzmán, Feliciano y Jiménez, 2005) evidencian que un elevado porcentaje de profesores de Educación Primaria parece tener como referente los citados requerimientos educativos a la hora de señalar estrategias para dar respuesta a los dificultades escolares del alumnado inmigrante de habla hispana: *disminuir las ratios en las aulas, incrementar el profesorado de apoyo y mantener una mayor coordinación con las familias*; medidas que, como se puede advertir, inciden en cuestiones organizativas, de recursos humanos y de comunicación entre los agentes educativos. El porcentaje de profesores se reduce sensiblemente entre quienes señalan como posibles respuestas *trabajar la interculturalidad desde el Plan de Acción Tutorial, concretar cómo se debe trabajar la interculturalidad en las diferentes áreas, adoptar criterios comunes para atender a la diversidad en el centro o Adaptar el currículo y el material didáctico a nivel de centro*. A la vista de tales resultados se hace por tanto necesario analizar en profundidad los planteamientos que el profesorado mantiene respecto a las dificultades escolares de los alumnos inmigrantes de habla hispana, los problemas que implica atenderles en el aula, los motivos que subyacen en esos problemas y las alternativas que proponen como respuesta para abordar sus dificultades escolares.

El objetivo principal de este estudio es analizar las dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante de habla hispana y los problemas que presenta su escolarización, desde la perspectiva de los profesores coordinadores de los programas de Educación Intercultural que se desarrollan en los centros de Educación Primaria (EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Canarias. Concretamente, estábamos interesados en descubrir los argumentos que emplean dichos agentes educativos a la hora de analizar las implicaciones de la escolarización de ese alumnado y las posibilidades de los centros para ofrecer respuestas adecuadas a sus dificultades de aprendizaje. Con este fin, se planteó llevar a cabo un estudio a través de la realización de grupos de discusión, cuyos principales resultados comentaremos a continuación.

MÉTODOS

Sujetos. En la investigación participaron 33 profesores tutores de EP y ESO que coordinaban Programas de Educación Intercultural (PEI) en centros de las islas caracterizados por el alto porcentaje de alumnos inmigrantes que tenían escolarizados. De ellos, 21 ejercían su docencia en CEIP's y 12 en IES. Por zonas, 20 desempeñaban su labor en centros de las islas orientales y 13 en centros de las islas occidentales.

Instrumento. Para recoger la información pertinente al estudio, se optó por utilizar la técnica del grupo de discusión. Esta estrategia ofrece la posibilidad de conocer la percepción de una población sobre un determinado concepto, gracias a la espontaneidad y al clima permisivo de las situaciones naturales en que se desarrolla (Gil Flores, 1993). Para confeccionar los grupos de discusión se tuvieron en cuenta dos criterios: la etapa educativa en la que los profesores tutores coordinaban los PEI y la diferente proporción de alumnos inmigrantes de habla hispana escolarizados en los centros. Nos interesaba comparar los discursos que, sobre las dificultades escolares de ese alumnado, construyen quienes coordinan los PEI en dos segmentos del sistema escolar y en contextos de enseñanza diferentes según el número de alumnos inmigrante hispanos escolarizados. En total se organizaron cinco grupos de discusión (véase tabla 1)

Tabla 1. Grupos de Discusión

Grupo Discusión	Participantes	ETAPA	ZONA
GD1	7	EP	Tenerife-La Palma
GD 2	7	EP	Gran Canaria
GD 3	7	EP	Lanzarote-Fuerteventura
GD 4	6	ESO	Gran Canaria, Lanzarote, Fuerteventura
GD 5	6	ESO	Tenerife

Cada grupo estaba formado por 6-7 profesores. Los grupos de discusión cumplían el requisito de homogeneidad respecto a la variable etapa educativa en la que los profesores ejercían la docencia; circunstancia que permitió a los participantes sentirse entre "iguales" y que creo un contexto propicio para expresar todo tipo de ideas (Gil Flores, 1993). Dentro de los grupos de la investigación se daban diferencias en cuanto a la variable zona de influencia de los centros, lo que evitó la redundancia en los discursos de los participantes. De este modo, se consiguió un equilibrio entre la uniformidad y la diversidad de los componentes de los grupos (Rodríguez Izquierdo, 2005). Por otra parte, a pesar de estar implicados en proyectos similares, los sujetos no habían tenido contactos previos entre ellos, lo cual facilitó que expresaran sus ideas de manera libre y sincera. En los grupos se desarrolló el mismo guión de preguntas (véase cuadro 1). Las preguntas iniciales eran de carácter general, para favorecer la conversación y la adaptación al grupo. A medida que se avanzaba en la discusión, las preguntas iban siendo más específicas, planteándose cuestiones adicionales para profundizar en los argumentos planteados y en otros temas que surgieron durante de la conversación.

Cuadro 1. Guión del Grupo de Discusión

TEMÁTICA	PREGUNTAS
Dificultades escolares	¿Consideran que el alumnado inmigrante de habla hispana tiene dificultades escolares (D.E.)? ¿Qué motivos les hace pensar así? ¿Existen diferencias en función de la procedencia de este alumnado? ¿En qué áreas o asignaturas se advierten más D.E.?
Factores asociados con las D.E.	¿Qué factores explican la existencia de D.E. en este alumnado? Dentro de esos factores ¿Qué aspectos inciden más en las D.E.? ¿En que medida los aspectos culturales y personales se relacionan con las D.E.?
Respuestas que se dan a las D.E.	¿Qué alternativas se están dando en los centros para trabajar con ese alumnado las D.E.? ¿Son esas las respuestas más adecuadas? ¿Qué otras respuestas deberían darse para trabajar las D.E.?

Procedimiento. Los grupos de discusión se llevaron a cabo al finalizar la Reunión de Formación a la que asistieron todos los profesores tutores responsables de los PEI. Cada grupo se reunió en seminarios habilitados en un CEP y fue coordinado por un miembro del equipo investigador. El desarrollo de la sesión varió según los casos, oscilando entre 45 minutos y 1 hora.

Con las transcripciones de las grabaciones de cada debate se llevó a cabo el proceso de selección, focalización, simplificación y abstracción del análisis de contenido cualitativo. Las categorías de que se elaboraron a partir de dicho procedimiento fueron las siguientes:

a) *Dificultades Escolares.* Esta categoría engloba los códigos relativos a los tipos de dificultades escolares que se advierten en el alumnado inmigrante de habla hispana; la persistencia de dichas dificultades a lo largo del tiempo; las faltas a clase del alumnado; las implicaciones de las dificultades escolares del alumnado para la docencia.

b) *Factores Asociados.* Que incluye los códigos que se refieren a factores de índole cultural; características socioeconómicas de la familia; antecedentes educativos; características personales; origen del alumnado.

c) *Familia.* Aborda los códigos relativos a la estructura de la familia; participación familiar en la vida del centro; el valor que los padres dan a la educación; la ayuda que se da a los hijos en sus tareas.

d) *Escolarización.* Incluye los códigos que se refieren a los criterios que se emplean en los centros para la escolarización de este alumnado; los problemas que conllevan dichos criterios de escolarización; las implicaciones para la adaptación de la escolarización a una edad temprana.

e) *Relaciones con el Grupo de Clase.* Engloba los códigos relativos al comportamiento dentro del aula del alumnado inmigrante; el comportamiento en las horas no lectivas; la participación en las actividades extraescolares.

f) *Alternativas.* Incluye los códigos relativos a las respuestas que se están ofreciendo en los centros para trabajar las dificultades escolares del alumnado; las limitaciones de esas respuestas; las alternativas que se proponen; las barreras que tienen que superar los docentes para trabajar adecuadamente dichas dificultades escolares.

RESULTADOS

Por cuestiones de espacio y extensión, nos centramos en los principales resultados de tres categorías surgidas en el análisis de contenido (Dificultades de Aprendizaje, Factores Asociados y Alternativas), confrontando los argumentos que, en relación a las cuestiones abordadas dentro de las mismas, se ofrecieron en los 5 grupos de discusión.

• Dificultades Escolares.

En todos los grupos se señala que no se pueden hacer generalizaciones respecto a las dificultades escolares del alumnado emigrante de habla hispana, ya que en determinados alumnos se dan en mayor medida que en otros. Dichas dificultades se centran prácticamente en el área de lenguaje:

“Sobre todo la gramática escrita (...). Además están acostumbrados a escribir en mayúscula, pasar a la minúscula es un proceso que les cuesta”. (GD 1)

“En algunos casos hay problemas con la lectoescritura (...) en Matemáticas si no tienen la lectura comprensiva (...) Las básicas, además de la lengua extranjera”. (GD2)

“Lo más significativo es el desarrollo del lenguaje, los problemas a la hora de comprender el texto escrito (...) La escritura es un problema, escriben con letra scrip, no la unen (...) a pesar de hablar el mismo idioma el significado de las palabras no es el mismo (...) Tienen falta de vocabulario”. (GD3)

“La mayoría de los colombianos tiene dificultades en la comprensión del idioma (...), cuando nos llegaban no nos entendían (...) Redactando y leyendo tienen más dificultades”. (GD5)

No obstante, se considera que estas dificultades escolares son temporales y que los alumnos, a medida que van adquiriendo la dinámica de trabajo, se van integrando. En este caso, prevalece la idea de adaptación del alumno al sistema educativo:

“Cuando llevan 3 o 4 años en el sistema no presenta problemas (...) El problema es la inmersión en el sistema educativo”. (GD1)

“Les cuesta 1 o 2 meses adaptarse, y muchos de ellos más. Las dificultades son iniciales (...) A la mayoría les cuesta ponerse al día, pero los que son buenos irán a la Universidad”. (GD5)

• Factores asociados a las dificultades escolares.

Todos los grupos coinciden en señalar que existen diferencias entre países y entre zonas urbanas y rurales a la hora de hablar de dificultades escolares. Si bien se destaca el contraste entre los alumnos oriundos de Ecuador, Bolivia, Colombia o Paraguay frente a los que vienen de Argentina o Uruguay, esta apreciación queda matizada por la consideración de que, dentro de un mismo país, la zona de origen contribuye a crear diferencias entre ellos.

“Ecuatorianos y los colombianos son los que tienen mayores dificultades con el sistema educativo español, por la zona de la que viene, son campesinos que ni siquiera tienen escolarización”. (GD3)

“Lo mismo te encuentras un uruguayo que tiene un nivel bueno y otro que tiene un nivel bastante bajo, depende de la zona de la que vengan”. (GD4)

El vínculo de factores socioeconómicos y de escolarización previa con la zona o país de origen se hace patente al considerarse en todos los grupos de discusión que el alumnado de determinados países presenta unas características socioeconómicas y educativas que contribuyen que éste tenga dificultades de aprendizaje.

“El problema no es tanto el país de origen sino el nivel socioeconómico que tengan. Los alumnos con menos dificultades son los que vienen económicamente mejor (...) Los argentinos suelen venir con buen nivel económico, no es el choque que pueden tener los colombianos, que vienen a escapar. El problema es el recién llegado, con la peor situación económica, peor horario, que no puede atender a su hijo”. (GD1)

“Son niños que no están escolarizados en infantil en su país, vienen con un nivel muy bajo y hay que empezar con ellos desde abajo”. (GD2); *“Al no ser obligatoria la escolarización en todos los países hay un desfase. Además tienen unas programaciones que no coinciden con las nuestras y el procedimiento de trabajo a través de indicadores como la expresión oral y escrita es bastante bajo”.* (GD4)

En cuanto a los factores de índole personal, si bien se destaca su contribución a las dificultades escolares del alumnado, se advierte una cierta diferencia entre los argumentos ofrecidos por los grupos de EP y los de ESO. En los primeros, se comentan las necesidades afectivas de los alumnos, la falta de estabilidad que genera la movilidad y la relación que el carácter tiene con el lenguaje y la participación en la clase.

“A los niños les falta mucho afecto, no es lo mismo el afecto de los abuelos que el de los padres, al llegar tienen que adaptarse a los padres (...) La movilidad hace que no se estabilicen psicológicamente y eso influye en el rendimiento”. (GD3)

“Los bolivianos o los ecuatorianos son más tímidos, les cuesta más establecer una relación con el profesor (...) Se sienten apocados, acomplejados (...) El problema está en la riqueza del vocabulario que tienen (...) Es el miedo a hacer el ridículo (...) Es un alumnado que no molesta pero que no participa (...)”. (GD1)

Los participantes de los grupos de ESO ponen el acento sobre la ruptura emocional que implica para un alumno adolescente trasladarse y tener que adaptarse sin ningún tipo de apoyo a un nuevo contexto; señalando la diferencia que en este aspecto existe con el alumnado de EP.

“Para el alumnado es muy importante el factor emocional. Los alumnos llegan obligados por sus padres, han dejado allí su vida y pasan unas crisis muy malas, lo último que tienen es ganas de trabajar en el aula”. (GD5)

“Un factor que explica la situación de fracaso es la ruptura de una base estable de funcionamiento a nivel personal, cultural, familiar y escolar. Cuando estás con la

pandilla te vas a otro centro es un trauma, y si encima se burlan de ti o no te prestan atención (...). La capacidad de adaptación en EP es mayor que en ESO”. (GD4)

A pesar de que en la cita anterior se nombra la dimensión cultural del alumnado, ésta no es señalada en ningún grupo como un factor relevante para la comprensión de sus dificultades escolares. Sólo en dos de los grupos de EP se la menciona, argumentando su escasa influencia debido a las similitudes o lazos culturales que existen con Sudamérica.

- Respuestas alternativas a las dificultades escolares.

Generalmente en EP y en ESO se intenta dar respuesta a las dificultades escolares del alumnado a través de las clases de apoyo. Sin embargo, cuando se nombra esta medida surgen en todos los grupos críticas a cómo se está desarrollando, ya que se hacen objeciones acerca de los recursos humanos disponibles y a su planteamiento de mera adaptación del alumno al sistema educativo.

“A veces los fines de apoyo se tienen que suspender porque hay que cubrir los planes de sustituciones, a veces no hay profesorado, entonces si los apoyos son intermitentes (...) El tratamiento además es el tratamiento ordinario del centro, no hay ningún plan especial para atender al alumnado”. (GD1)

Frente a estas respuestas, las alternativas que se proponen para trabajar las dificultades del alumnado son muy variadas. Por un lado se habla de disminuir las ratios en las aulas y mantener una mayor coordinación con las familias, aunque en algunos casos se las consideran medidas poco efectivas.

“La disminución de la ratio es fundamental” (GD2); *“Con ratios de 22 alumnos es ideal, pero bajar de ese nivel da igual, porque consigues los mismos resultados. Además bajar de ese número le resta posibilidades de socialización al alumnado”* (GD1); *“La disminución de la ratio sin criterio no sirve de nada”.* (GD3)

“Teniendo en cuenta las expectativas de los padres y la importancia que dan a la educación de sus hijos, deberíamos plantearles donde fallan y como pueden ayudarles”. (GD1); *“La participación de la familia en el centro es una baza que no se aprovecha lo suficiente”.* (GD5)

También se hacen propuestas que inciden en cuestiones de carácter organizativo:

“Los grupos mixtos tienen muchas ventajas; en ellos te obligas a personalizar la educación, te tienes que adaptar al alumno (...) Hay que flexibilizar el centro. El centro tiene una capacidad de autonomía que muchas veces no se utiliza”. (GD1);

“En secundaria es fundamental buscar espacios para la coordinación y el debate, para unificar criterios, para reflexionar acerca de una respuesta. Es una cuestión que tiene que nacer del claustro (...) Si un cambio radical viene de arriba para abajo, como que no va a funcionar, tiene que venir de abajo para arriba” (GD5)

Junto a ellas se plantean además otras medidas que suponen reconocer la necesidad de trabajar aspectos culturales, socioafectivos y cognitivos:

“Debe haber unos buenos criterios de atención a la diversidad concensuados y bien aplicados en el centro;”

para esos alumnos debe haber una programación curricular específica (...) Se debe aprender lo que hay en esos países y tener ganas de incluirlo a la hora de hacer la programación del curso". (GD1).

"Lo ideal sería caminar hacia una educación inclusiva, y atender a la diversidad del alumnado, dando a cada uno según su diferencia (...) Necesitamos información para poder identificar los distintos estilos cognitivos, respetarlos, aprovecharlos (GD5); "Hay que diversificar, hacer adaptaciones" (GD4) .

"Sería necesario un sistema que sepa acoger al alumnado, como un colchón de amortiguamiento para que se integren de forma natural. Si sienten que los compañeros y los profesores les dan la bienvenida y que este es su centro y su realidad, el periodo de adaptación lo pasan mucho más rápido" (GD4)

Sin embargo, la puesta en práctica de estas propuestas se ve condicionada, según los coordinadores de los PEI, por las limitaciones organizativas y de formación/motivación del profesorado que se dan en los centros:

"Necesitamos formación y después que sea posible aplicar esa formación en condiciones de éxito (...) En las condiciones en que estamos lo único que hacemos es recortar las diferencias (...), las diferencias nos estorban, queremos un prototipo de alumnos, eso es lo que trabajamos (...) Existen los medios que se han pedido y de hecho no se usan, porque tampoco nos han dado tiempo (...) A muchos compañeros no les interesa el tema ,están esperando fórmulas mágicas, y la información les entra por aquí y les sale por allí " (GD5).

"Las aulas no te dan más de sí, no se puede pasar a esa flexibilización de horarios ni de clases cuando la presión es muy fuerte, si tenemos que hacer esas cosas, el profesorado y los padres se nos echan encima (...) Vemos los cursos por los libros del curso, el maestro se olvida de hay que programar, todo es libro, notas (...) (GD1).

A pesar de estas limitaciones, se advierte un cierto consenso respecto al hecho de que desde los centros se hace más de lo que se cree para afrontar las dificultades escolares del alumnado inmigrante de habla hispana, pero estas actuaciones no se concretan en ningún documento y tampoco hay intercambios entre los docentes respecto a lo que están llevando a cabo.

"Se trabaja bastante, ¡que raro es el maestro que no busca soluciones! Lo que pasa es que luego eso no se refleja en las programaciones. Sin embargo, hay maestros que se lo montan estupendamente con los chicos, el problema es escribir, ahí somos perezosos. Sería bueno sintetizar y ponernos de acuerdo sobre lo que estamos haciendo" (GD1).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar que los profesores que coordinan PEI en los centros de EP y ESO advierten una serie de dificultades escolares en el alumnado inmigrante de habla hispana que asocian a factores socioeconómicos, de escolarización previa en sus países de origen y de índole emocional; valorando en este caso la incidencia que en aquéllas pueden tener las necesidades afectivas de dicho alumnado.

Curiosamente, aunque las cuestiones de carácter cultural y cognitivo no parecen ser relevantes para las dificultades escolares, si encuentran eco entre las medidas que se proponen para trabajar con el alumnado. Ello nos lleva a pensar que, de alguna manera, el profesorado es consciente de su importancia.; de hecho saltan a la palestra no sólo cuando se barajan las posibles alternativas para afrontar las dificultades escolares, sino también cuando se comentan las limitaciones que condicionan la puesta en práctica de tales alternativas.

Entre esas limitaciones destacan no sólo la elevada ratio de alumnos en las aulas, sino también la falta de flexibilidad en la organización de los centros para atender a la diversidad y la escasa formación y motivación del profesorado para dar respuesta a la misma. Frente a ello, se hace necesario analizar las experiencias que se están llevando a en EP y ESO, para discutir y reflexionar sobre las estrategias que pueden facilitar la adaptación del centro al alumnado y no sólo del alumnado al centro, que es la que parece prevalecer por el momento.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, M.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. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348
- Aguado, M.T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid. McGraw-Hill
- Aguado, M.T. (2006). Intercultural education teacher training and school practice. *Intercultural Education*, 17 (5), 447-456.
- Díaz Rodríguez, C. y Delgado Acosta, C.R. (2005). Mercado laboral y nuevos perfiles de la inmigración extranjera en Canarias. *Scripta Nova*, 9, (201). Consultado el 9 de noviembre de 2006 en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-201.htm>
- Gil Flores, J.(1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 10-11, 213-231.
- Guzmán, R.; Jiménez, A.B. y Feliciano, L. (2005). Las dificultades escolares del alumnado inmigrante de habla hispana desde la perspectiva del profesorado. En *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (p.407-414). La Laguna. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna-AIDIPE.
- Medina, A.; Rodríguez, A. y Ibáñez, A. (2004). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson.
- Rodríguez Izquierdo, M.R. (2005). Diversidad cultural en el aula. Grupos de Discusión. *Revista de Investigación Educativa*, 23, (1), 23-29. (Aguado, 2003).
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: MEC

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN ADOLESCENTES

Ruth Vilà Baños
Universidad De Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación intercultural no es un fenómeno nuevo, sino que existe desde siempre, desde que entran en contacto personas de distinta cultura. No obstante, el fenómeno que sí es más reciente es el análisis de la comunicación intercultural: el interés que suscita comprender qué sucede en un intercambio comunicativo cuando intervienen personas culturalmente diversas.

Estos análisis han puesto de manifiesto por ejemplo, que no todo contacto entre personas de culturas distintas puede ser considerado como intercultural. Efectivamente, la comunicación intercultural es específicamente aquella relación interpersonal donde intervienen personas que se perciben con unos referentes culturales diferentes y además superan algunas de las barreras que pueden dificultar su comunicación (Vilà, 2006). De hecho, en muchas de las definiciones sobre la *comunicación intercultural* entran en juego elementos como las diferencias, las percepciones de los implicados y sus consecuencias en la comunicación (McCroskey y Neuliep, 1997; Rodrigo, 1999; Samovar y Porter, 2000). Estas diferencias ofrecen potencialmente una serie de barreras u obstáculos para la comunicación que requieren de ser superadas. En efecto, la comunicación intercultural implica continuamente estados de incompreensión y frecuentes malentendidos, ya que las personas con diferentes referentes culturales interpretan y evalúan las situaciones de forma distinta y, consecuentemente actúan también de forma distinta.

Estudios de Morgan (1998) agrupan las diferentes causas de malentendidos u obstáculos para la comunicación intercultural en dos bloques: aquellos obstáculos referentes a las características o aspectos de las personas (obstáculos personales) y aquellos que hacen referencia a las especificidades del contexto o de la situación (obstáculos contextuales). Entre los obstáculos potenciales a nivel personal destacan el

modo en que percibimos la realidad, el modo en que la organizamos, así como el abuso de estereotipos, haciendo un modo de pensamiento basado en prejuicios y produciendo situaciones de discriminación. Entre los obstáculos potenciales a nivel contextual destacan las relaciones asimétricas de poder entre las personas que se comunican, el grado de diferenciación entre las culturas presentes y situaciones de choque cultural para alguna de las personas implicadas.

Superar los obstáculos tanto personales como contextuales forma parte de la cotidianidad del contacto intercultural. Para ello, es necesario ser consciente de los elementos culturales que subyacen en la comunicación. Esta consciencia forma parte de un conjunto de capacidades que las personas podemos desarrollar para poder hacer factible el diálogo intercultural. La diversidad propia de la sociedad multicultural posibilita que constantemente nos relacionemos con personas que no necesariamente comparten nuestras creencias, visión de la vida, valores, costumbres, hábitos, estilos de vida, etc. Favorecer el esfuerzo consciente de comprensión y coexistencia pacífica, se revela como un nuevo reto al que dar respuesta, especialmente desde la educación. Pero, ¿qué competencias son necesarias para posibilitar la comunicación intercultural?

Ante el reto de favorecer la comunicación auténticamente intercultural emerge la importancia de desarrollar capacidades bajo el constructo de la competencia comunicativa intercultural. Pero, ¿en qué consiste esta competencia comunicativa? La competencia comunicativa intercultural se define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas interlocutoras; la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre.

Normalmente, la competencia es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto la competencia comunicativa intercultural debe tener en cuenta que el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado (Lustig y Koesler, 1996; Spitzberg, 2000). Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que tiene lugar ese encuentro comunicativo, las relaciones que se dan entre los interactuantes (amistad, laboral, amorosa...) y el motivo de esa comunicación. En general, podríamos remarcar que la competencia comunicativa implica saber cuando y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social (Cegala, 1981) y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente (Villaume y Cegala, 1988).

En resumen, la competencia comunicativa intercultural se entiende como *el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos que favorezcan la comunicación intercultural* (Vilà, 2003). Desde esta definición, pueden considerarse tres pilares básicos que configuran tres tipos de competencias de naturaleza distinta: cognitiva, afectiva y comportamental. Toda intervención educativa dirigida a la mejora y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debería dar respuesta a estos tres niveles.

A pesar de las múltiples denominaciones de la competencia cognitiva: competencia comunicativa cognitiva (Rodrigo, 1999), conocimiento (Knowledge) (Gudykunst, 1994), conciencia intercultural (Intercultural awareness) (Chen y Starosta, 1996)...; ésta puede ser definida como el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otras personas, que promueven la comunicación intercultural.

Por otra parte, la competencia afectiva representa aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Desde el modelo de Chen y Starosta (1998) se conceptualiza este componente afectivo como sensibilidad intercultural. Se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Después de estudios empíricos (Chen y Starosta, 2000) se evidenciaron componentes de la sensibilidad intercultural como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

Finalmente, la competencia comportamental la entendemos como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma efectiva (Brislin, 1993).

Además de estos tres pilares básicos, debemos ser conscientes de la incidencia de otros elementos como la personalidad del alumnado y otras capacidades que tam-

bién inciden en la competencia comunicativa intercultural. Concretamente, se distinguen aspectos personales (auto-concepto y la autoestima altos, el ser abierto; así como partir de una posición de igualdad, de simetría) y factores contextuales (atracción interpersonal entre los que se comunican, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del conflicto, la adaptación a otras culturas, la construcción de comunidades, ...).

Definida la comunicación intercultural e identificadas las competencias que las personas podemos desarrollar para poder afrontarla con éxito, nos preguntamos con qué capacidades cuentan los y las adolescentes en finalizar el periodo educativo de la educación obligatoria (ESO) para poder convivir y relacionarse en nuestra sociedad multicultural.

2. MÉTODO

Para llevar a cabo este diagnóstico es necesario el análisis y contraste de diferentes espacios educativos, para favorecer una exploración de carácter genérico sobre el estado de la cuestión. Concretamente, el objetivo es una aproximación general a las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat, en cuanto a la competencia comunicativa intercultural. Este objetivo nos sugiere un tipo de aproximación fundamentalmente *descriptiva* del fenómeno, habitual en las primeras fases exploratorias de una investigación (Bisquerra, 1989).

La población de referencia es el alumnado de los centros públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Consecuentemente, la muestra consta de 638 alumnas y alumnos de siete centros públicos de la ESO distribuidos en cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat. El proceso de selección de este alumnado se ha basado en técnicas de *muestreo intencional* de centros educativos, de tipo *opinático*, considerando las características de los centros, del profesorado y del alumnado matriculado.

Se ha utilizado la *Escala de sensibilidad intercultural* (Vilà, 2006) de Chen y Starosta (2000). La escala de actitudes se ha utilizado para medir la actitud y la sensibilidad del alumnado ante la comunicación intercultural, desde una perspectiva étnica. Concretamente, siendo ésta una parte importante dentro de las competencias afectivas en la comunicación intercultural, se han medido las siguientes dimensiones que configuran los factores surgidos de la escala original: la implicación en la interacción, el respeto ante las diferencias culturales, la confianza, el grado en que se disfruta de la interacción, y la atención. La escala de sensibilidad intercultural consta de 22 ítems, cuya adaptación ha sido tanto lingüística como de nivel madurativo¹.

Paralelamente se ha utilizado el *test de competencia comunicativa intercultural* (Vilà, 2003). Este instrumento

¹ La adaptación lingüística del inglés norteamericano al castellano y de nivel madurativo de adultez a adolescentes.

tiene como objetivo básico medir las competencias claves de carácter cognitivo y comportamental, a través de 18 casos que presentan 4 alternativas de solución, donde tan solo una de ellas refleja pensar o actuar de forma competente; mientras que desde los distractores del test también se presentan otros aspectos que pueden estar incidiendo en la comunicación intercultural, como son:

- La resistencia activa o rechazo a la comunicación intercultural, donde se evita relacionarse con personas de otras culturas, y se llevan a cabo interpretaciones de rechazo, que pueden dar lugar a situaciones conflictivas
- El etnocentrismo en la comunicación intercultural supone una interpretación o actuación desde la propia perspectiva o bien sin ninguna clase de adaptación a las circunstancias interculturales de la comunicación.
- La falta de conocimiento sobre aspectos que inciden en la comunicación implica no saber qué hacer o qué pensar en determinadas circunstancias o contextos de comunicación intercultural.

Ambos instrumentos, acompañados de un cuestionario de datos contextuales y de interés sobre el tema, se han validado a través de sendas aplicaciones piloto (Vilà, 2003), para su utilización definitiva en la muestra.

3. RESULTADOS

La muestra definitiva de jóvenes ha sido seleccionada mediante muestreo intencional (en función de la presencia multicultural del centro escolar, según datos estadísticos; y la accesibilidad y grado de interés del centro, valorado por las y los profesionales del servicio de Educación Compensatoria), constituyéndola siete Institutos de Educación Secundaria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat (de los municipios de Castelldefels, Viladecans, Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca), con 638 alumnos y alumnas en total. La distribución por sexos es bastante equilibrada, y por cursos (primero y segundo de la ESO) evidencia una cierta predominancia del segundo curso, oscilando las edades entre 12-16 años.

La muestra es bastante representativa de la distribución multicultural en los centros de las poblaciones participantes. Concretamente se garantiza la presencia de alumnado nacido fuera de Catalunya, por un porcentaje de 26'2. No obstante, este porcentaje aumenta si consideramos el lugar de origen de las familias del alumnado (las llamadas segundas generaciones). Los países que destacan por su mayor presencia como país de origen del alumnado son: Marruecos y Argentina. Finalmente, el alumnado se autoidentifica mayoritariamente con una o dos culturas a la vez, sólo el 11.8% se autoidentifica con tres culturas simultáneamente. En general, la identificación cultural más frecuente tiene relación con el territorio español, aunque no únicamente catalanas.

Los idiomas castellano y catalán son los que obtienen mayores puntuaciones en la percepción del alumnado sobre su propia competencia lingüística, aunque el caste-

llano es el idioma más utilizado en todos los contextos (familiar, escolar y de amistad). Idiomas como el catalán y el inglés destacan por su uso casi exclusivo en la escuela, a pesar del liderazgo del castellano. Otros idiomas, como el árabe, el portugués, el francés, etc. son minoritarios entre el alumnado.

Finalmente, el alumnado participante en el estudio manifiesta tener muchas amistades autóctonas, es decir, catalanas, tanto en el colegio como fuera; destacan en menor medida, las amistades marroquíes en el colegio, seguidos de las amistades gitanas y marroquíes fuera del colegio.

Este alumnado que configura la muestra ha manifestado tener carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales. Las carencias más marcadas son quizás en el ámbito cognitivo y comportamental, aunque también a nivel afectivo.

En el ámbito afectivo, es importante destacar que el alumnado ha manifestado tener en general, cierta sensibilidad intercultural, presentando puntuaciones que superan las puntuaciones intermedias teóricas. No obstante, se evidencian necesidades respecto a mejorar el grado de atención, la confianza y la implicación en la interacción intercultural.

4. CONCLUSIONES

Estos resultados parecen presentar diferencias significativas entre las poblaciones participantes, ofreciendo patrones de respuesta diferenciales. Parece ser que la sensibilidad intercultural se encuentra relacionada con algunos elementos y características del alumnado, como por ejemplo: el género, la identificación cultural, la procedencia del alumnado y familias, la percepción sobre la competencia y usos lingüísticos, o de las amistades interculturales.

Efectivamente, parece ser que el perfil de alumnado con mayores necesidades a desarrollar competencias afectivas es un chico que se identifica con un único referente cultural, que al igual que su familia, siempre ha residido en Catalunya, y a pesar de ello, sigue siendo castellanohablante, y que percibe que únicamente es competente en un único idioma, que es el que utiliza frecuentemente en los distintos contextos, y que percibe que sus amistades pertenecen a una misma cultura.

Por otra parte, quizás los aspectos cognitivos y comportamentales son los que destaquen por su ausencia. Estos elementos surgen con unas puntuaciones mucho menos elevadas, siendo las medias del grupo inferiores a la media teórica. No obstante, estos datos tienen repercusiones importantes en función de algunos datos contextuales.

De hecho, se revelan diversas variables relacionadas con el conocimiento y las habilidades interculturales. Variables que seguramente, originan las diferencias en cuanto a competencias observadas entre las poblaciones y los centros educativos. Estas variables hacen referencia, de forma muy similar a lo acontecido en la sensibilidad

intercultural, al género, identificaciones culturales, residir en Catalunya, y percepciones acerca de la competencia y usos lingüísticos, y la cantidad de amistades interculturales. Concretamente, el perfil del alumnado con mayores necesidades a nivel cognitivo y comportamental, responde a un chico que se identifica con un único referente cultural, que hace poco que reside en Catalunya, que se percibe como competente en un único idioma, que es el que más utiliza en los distintos contextos, castellanohablante y que percibe que todas sus amistades pertenecen a una única cultura.

Estos elementos hacen concluir este diagnóstico con la premisa de la necesidad de una intervención educativa que desarrolle los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, poniendo cierto énfasis en dirigir esta intervención hacia la totalidad del alumnado.

REFERENCIAS

- Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on Behavior*. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: a cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, 109-121.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- McCroskey, J. C., y Neuliep, J. W. (1997). The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- Morgan, C. (1998). Encuentros interculturales. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Samovar, L. A., y Porter, R. E. (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Vilà, R. (2003). Es pot avaluar la competència dels adolescents en la comunicació intercultural? *Temps d'educació*, 27, 53-72.
- 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.
- Vilà, R. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: a study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural communication studies*, vol. XV:2
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural, *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2.

LA CONVIVENCIA DEL EUSKERA Y EL CASTELLANO EN EUSKAL HERRIA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA OFICIAL EN LA ÉPOCA DE FRANCO

Hilario Murua Cartón.
Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el General Franco y las autoridades académicas que dirigían el Ministerio de Educación Nacional, posteriormente Ministerio de Educación y Ciencia, fueron un auténtico azote para el euskera o lengua vasca, tampoco sería justo descargar en ellos toda la culpa de la persecución a la que fue sometida esta lengua. Haciendo un breve repaso a lo que supuso el retroceso del euskera, Inxausti cita que ya entre los siglos I y VI dejó de utilizarse en toda la Aquitania, los valles pirenaicos de Huesca y la margen derecha del Ebro. Entre los siglos VI y XVI la pérdida continuó en la región burgalesa, en zonas de La Rioja, en las Encartaciones vizcaínas y en la Ribera de Nafarroa.

Durante el siglo XVI y hasta bien entrado el siglo XIX este retroceso continua su curso en grandes zonas de Araba y en la zona sur de Nafarroa y es en este último siglo XIX cuando el príncipe Bonaparte francés realiza su “Carte des sept provinces basques montrant la delimitation actuelle de l’euscaro et su división en dialectes, sous-dialectes et variétés” (Mapa de las siete provincias vascas mostrando la delimitación actual del euskera, sus dialectos, subdialectos y variedades), apareciendo en este mapa los primeros síntomas de desaparición del euskera.

En este proceso de regresión existieron dos tipos de factores, interno y externo, siendo los factores de tipo interno los que a continuación vamos a describir:

a) El marco político: Nafarroa continúa tres siglos más como reino independiente de Castilla, pero la incorporación de las otras tres provincias vascas a la coro-

na castellana es definitiva en el proceso de pérdida del euskera.

- b) Las transformaciones económicas y sociales: todas las actuaciones administrativas y judiciales eran en castellano y la actividad marítima y comercial que el pueblo vasco comienza con otros pueblos tiene también su incidencia en el campo lingüístico.
- c) La nobleza vasca: se desentendió rápidamente del euskera, comenzó a hablar castellano y empujó a la “intelligentzia vasca” a desarrollar su papel en los campos, administrativos, jurídicos artísticos y literarios en castellano.
- d) Las Autoridades y los Oficiales Reales: el hecho de que los Merinos y Corregidores utilizaran el castellano, obligó al euskera a relegarse como una segunda lengua y a continuar con su proceso de desaparición.

Pero como señalábamos con anterioridad, también existieron diversos factores externos, tal y como nos lo indica el informe SIADECO, destacándose cinco etapas:

- a) 1ª Etapa: en la Baja Edad Media -siglo XII- es el momento en el que se introducen las lenguas vulgares, con la aparición del castellano en detrimento del euskera.
- b) 2ª Etapa: coincidiendo con la monarquía de los Austrias, -finales del siglo XV-, y la llegada al poder de los Reyes Católicos comienzan las primeras persecuciones oficiales del euskera, con la inestimable aportación de Nebrija, -catedrático de Gramática y

Retórica por la Universidad de Salamanca-, entre cuyos objetivos se encontraba que “*los vizcaínos y navarros aprendan nuestra lengua*”.

- c) 3ª Etapa: con los Borbones en el poder comienza un ataque en toda regla a todas las lenguas del Estado iniciándose una nueva política lingüística a favor de la lengua castellana.
- d) 4ª Etapa: lo que la presión de la dinastía borbónica no consiguió lo hizo la abolición de los Fueros en el año 1876. A partir de ese instante el euskera va a sufrir la misma política lingüística que se aplicaba para las otras lenguas del Estado.
- e) 5ª Etapa: es la etapa de la dictadura franquista, donde desde el primer momento de la implantación del nuevo régimen comienza la persecución de todo aquello que pudiera ser considerado euskaldun, como nos lo hace saber Calvo Vicente:

“la persecución se inició con la proscripción de la ortografía vasca de los nombres y apellidos, así como con las denominaciones de las casas, teatros y empresas, ..., se suprimieron determinadas ortografías como las TX por la CH y el Ayuntamiento ordenó que se retiraran de las casas las señales de la ortografía vasca”.

Esta actitud inquisitorial por parte de las nuevas autoridades franquistas llega hasta las Iglesias, donde una Orden Ministerial “*conmina a los Obispos a poner término en la predicación en euskera y catalán*”, porque al final el objetivo era uno, claro y

conciso, como así nos lo cuenta Abella sobre un editorial del diario “La Vanguardia” de Barcelona: “*Porque la consigna es clara y no tiene refugio: si queremos signos de esa redención y honrar a quien nos ha redimido, todos los españoles debemos de hacer estas tres cosas: pensar como Franco, sentir como Franco y hablar como Franco*”.

Finalizada la Guerra Civil, la transmisión de contenidos euskaldunes y reproducción de las prácticas socializadoras continúan a través de la creación de grupos de teatro, danzas, etc., pero con un ritmo e intensidad diferentes a como se habían venido produciendo en tiempos de la II República. Las mujeres vascas prosiguen con la transmisión a sus hijos de la lengua, los cantos, danzas y relatos referentes a la Patria, dándose la situación de que incluso algunas familias nacionalistas de cierto poder adquisitivo, estaban en condiciones de contratar muchachas de servicio de origen euskaldun que facilitasen la tarea de mantenimiento del euskera en el hogar.

Sin embargo, el proceso socializador del que hablamos no finalizaba con este tipo de prácticas, sino que incluso iba un poco más allá. Así, en la capital donostiarra comenzaba una tarea de enseñanza formal en la que la mujer desempeñará una labor fundamental, con la creación de las etxe-eskolak o pisos privados en los que se produce la escolarización de niños vascoparlantes entre los tres y los nueve años, destacando en esta función dos andereños (maestras) que llevaron adelante la tarea entre los años 40 y 50, siendo éstas Elvira Zipitria y M^a Dolores Goya, pre-

cursoras de lo que posteriormente serán las ikastolas o escuelas de enseñanza en euskera allá por los años 60.

2. SITUACIÓN DEL PROFESORADO

Como vemos el panorama de la Enseñanza Primaria en la provincia de Gipuzkoa, al igual que en otras latitudes, no era muy halagüeño, pues a ello hay que añadir que el profesorado perteneciente a la Enseñanza Oficial estaba muy mal pagado, con salarios que se situaban un tercio por debajo de lo que cobraban otros funcionarios como pudieran ser los policías o la misma Guardia Civil, y a cuyo ingreso en los respectivos Cuerpos no se exigía la titulación académica que se hacía con el Cuerpo del

Magisterio. Además los salarios tardaron muchos años en subir como consecuencia de las limitaciones económicas que presentaba el Estado a la finalización de la contienda bélica, siendo para el año 1940 el sueldo de entrada al Cuerpo del Magisterio de 3.000 pesetas, de 10.000 pesetas en el año 1957 y de 16.920 en el año 1962, datos éstos aportados por Navarro Sandalinas

La manera de subsistir a esta precaria situación se solucionó “oficialmente” de dos formas distintas: por un lado al profesorado se le comenzaron a pagar unas cantidades denominadas “gratificaciones” a partir del año 1959, pero únicamente se mantuvieron en vigor durante cuatro años, hasta 1963, y mientras, desde la práctica puesta en funcionamiento del nuevo sistema educativo conocido como del “nacional-catolicismo”, estos maestros y maestras que ejercían en nuestra provincia estuvieron llevando a cabo una sistema de enseñanza denominado “Permanencias” y que no eran sino unas clases particulares que se impartían a la finalización de las clases habituales y por las cuales cobraban unas cantidades determinadas a sus alumnos. Con respecto a estas “Permanencias” también entendemos que es interesante señalar que por su impartición el maestro cobraba del orden de 50 pesetas de las cuales 10 iban a para a las arcas del Ministerio, por lo que muchos maestros se ocupaban de no declarar los servicios prestados y cobrar alguna cantidad superior, entre 80 y 100 pesetas, a los alumnos que acudían a las Permanencias, llevándose esta práctica con mayor frecuencia en las zonas rurales que en la capital. Por otra parte, también el profesorado buscó su subsistencia de manera “no oficial” llevando las pequeñas economías de pequeños talleres, comunidades de vecinos y otras contabilidades de menor cuantía pero que cumplían un doble objetivo: solucionar los problemas económicos de los maestros y que la preparación de sus clases no fuese la adecuada, al tener que ocupar su tiempo libre en actividades diferentes a la de la enseñanza.

No obstante, y estrechamente ligado el problema de los salarios de los maestros se encontraba el problema de la vivienda. Dentro de los escasos derechos que asistían a los maestros estaba el derecho a la vivienda en la escuela que desempeñaba o en sus proximidades. Para su desgracia, no todas las escuelas de la provincia de Gipuzkoa contaban con un hogar destinado a los maestros que en ellas ejercían, por lo que a muchos de ellos se les daba una cantidad

en concepto de alquiler de otra vivienda, con el consabido problema de la carestía de la vivienda en el territorio guipuzcoano. Sírvanos el ejemplo aportado por Agirre en su informe GAUR del año 1969, en el que un maestro percibía 303 pesetas para el pago de ese alquiler cuando la media de alquiler de un piso en condiciones dignas en la provincia estaba en las 2.472 pesetas.

Estamos comprobando como la vida de los maestros que desempeñaban en territorio guipuzcoano se había convertido en un conflicto permanente desde la finalización de la Guerra Civil, y si a todo ello sumamos la situación que se vivía principalmente en las zonas rurales de Gipuzkoa y Bizkaia, donde el conocimiento del castellano por parte de la mayoría de su alumnado era prácticamente nulo, o dicho de otra manera, el conocimiento del euskera por parte del profesorado tampoco existía o, si existía no se utilizaba, nos encontramos con que la conflictividad en las aulas estaba servida.

3. ORIGEN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

Antes de adentrarnos en lo que supuso el conflicto lingüístico que se daba en las aulas, convendría repasar un poco cuál era la situación de la provincia de Gipuzkoa en lo que al origen de sus maestros y maestras se refiere y para ello nos vamos a trasladar en el tiempo hasta los Escalafones del Magisterio¹ de la etapa de la II República. En aquel entonces, año 1933, la plantilla del profesorado que ejercía en la provincia de Gipuzkoa estaba repartida en un 55 % de maestros y un 45 % de maestras que desempeñaban en nuestra provincia. De ellos el 56 % eran de origen vasco², mientras ellas alcanzaban un 63,3 %.

Si consultamos el Escalafón del año 1946, una vez acabada la Guerra Civil y dado comienzo el nuevo sistema educativo del nacional-catolicismo, nos encontramos con algún dato que nos hace dudar sobre su veracidad, pero veamos por qué efectuamos esta afirmación. Desde el mismo comienzo del conflicto armado entre republicanos y nacionales, el profesorado se convirtió en uno de los ejes en los que de manera más inmisericorde se cebó la represión de uno y otro bando, pero a la finalización del enfrentamiento, el 1 de abril de 1939, la represión que se ejerció sobre todo maestro acusado de ser afín a las teorías del sistema de enseñanza republicano, independientemente de la ideología política que defendiese, fue brutal, resumiéndose en tres palabras: fusilamientos, exilio y depuración. Esta depuración consistió principalmente en la destitución de la plaza que el maestro “sospechoso” ocupaba y su destierro a otras provincias del Estado, siendo ocupada su vacante por algún otro maestro adepto al nuevo régimen y el consiguiente castigo económico, como dejar sin percibir el salario que como maestro le correspondía durante el

tiempo que la autoridad, eufemísticamente denominada “Comisión Depuradora”, considerase oportuno.

Analizada pues la situación del Magisterio a la finalización de la Guerra Civil, nos encontramos con la sorpresa ya citada que después de todo lo que aconteció en torno al mismo, las plantillas de profesorado en nuestra provincia habían crecido de manera espectacular, pasando de los 97 maestros de 1933 a los 176 de 1946 y de las 77 maestras de 1933 a las 214 de 1946. A la vista de estos datos podemos comprobar dos nuevas situaciones que se dan dentro del Magisterio guipuzcoano: por un lado el incremento de maestros y maestras es realmente notable y por otro lado se produce el hecho de la feminización del profesorado en la provincia, invirtiéndose los porcentajes que calculábamos para el año 1933, esto es, ahora el 55 % es de maestras y el 45 % de maestros. En lo que respecta al origen de los mismos, tenemos que el porcentaje de maestros vascos descendía ligeramente hasta el 49 % mientras que ellas experimentaban una ligerísima subida, hasta el 66 % de maestras vascas.

La efectividad del régimen en cuanto a la contratación de profesorado era palpable, pues al llegar al año 1960 nos encontramos que el número de maestros alcanzaba la cifra de 468, de los que 220 (47 %) eran de origen vasco, dato este que nos está confirmando la paulatina desaparición del profesorado masculino autóctono y su sustitución por maestros nacidos en otras provincias del Estado dentro de las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial de Gipuzkoa. La situación del género femenino es bastante análoga a la del masculino, en lo referente al notable incremento en el total de maestras, llegándose para éstas a las 572, de las cuales 269 eran vascas. Sin embargo, a pesar de dicho incremento total lo que se produce es un retroceso de casi un 20 % en el número de maestras de origen vasco con respecto a los datos del año 1946. En ese momento decíamos que el porcentaje de maestras autóctonas se situaba en el 66 % mientras en el año 1960 desciende hasta un 47 %.

A la vista pues de los datos que estamos aportando observamos que el porcentaje entre maestros y maestras se mantiene inalterable entre los años 1946 y 1960, con valores situados en el 45 % de hombres y el 55 % de mujeres, a pesar del fuerte incremento producido entre estas dos fechas, pues en el año 1946 el total de maestros y maestras se situaba en 390, mientras en 1960 había ascendido hasta 1040.

Llegamos así a 1975, año de la muerte del General y, aunque la enseñanza franquista se perpetúa unos años más en todo el Estado español, entendemos que es el momento de dar por finalizado la etapa del franquismo, y en ese instante nos encontramos con que en la provincia de

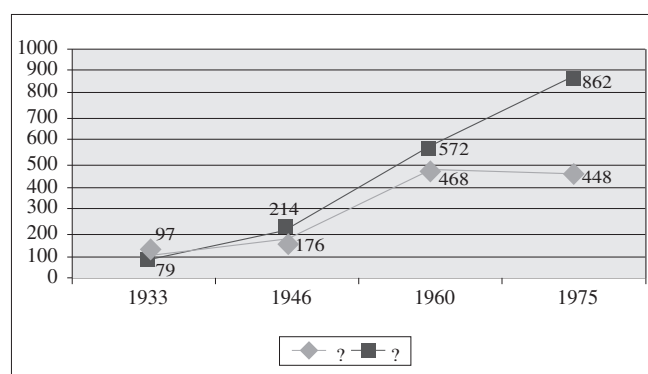
¹ Los Escalafones del Magisterio son unos folletos editados tanto por el Ministerio de Instrucción y Bellas Artes de la II República como por los posteriores Ministerios de Educación de la etapa franquista hasta el año 1960. Nosotros hemos tenido la oportunidad de trabajar con los Escalafones de los años 1933, 1946 y 1960, además de con las fichas del profesorado del año 1975 de la provincia de Gipuzkoa, fichas que se encuentran en los archivos de la Delegación de Educación de Gipuzkoa.

² Consideramos maestros de origen vasco a aquellos que habían nacido en Euskal Herria o pueblo en el que se habla euskera, esto es, en las provincias de Araba (Álava), Bizkaia (Vizcaya), Gipuzkoa (Guipúzcoa) y Nafarroa (Navarra) en lo que al Estado español se refiere y Benafarroa, Lapurdi y Zuberoa en lo que al Estado francés respecta.

Gipuzkoa el volumen de maestros ha descendido con respecto al año 1960, situándose en ese momento en los 448 maestros, 20 menos que en el recuento del Escalafón de 1960. En este año de 1975 la desaparición del magisterio masculino vasco es un hecho, pues únicamente quedan en plantilla 103 maestros (23 %), es decir, ni siquiera uno de cada cuatro maestros de los que ejercían en Gipuzkoa era autóctono, y solamente 35 (8 %) de ellos habían nacido en territorio guipuzcoano.

Es entre estos años de 1960 y 1975 donde se produce el verdadero proceso de feminización del Magisterio guipuzcoano, pasándose de las 572 maestras del año 1960 a las 862 de 1975, o lo que es lo mismo, el 67 % de quienes desempeñaban en las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial en Gipuzkoa eran mujeres, de las que 401 (46,5 %) eran nacidas en las cuatro provincias vascas.

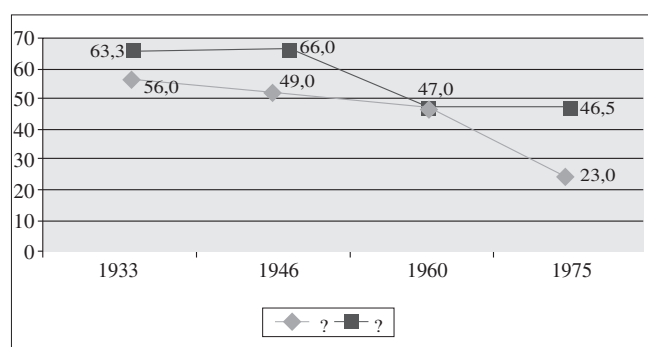
Gráfica n° 1: Evolución de los maestros y maestras de Gipuzkoa entre los años 1933 y 1975



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

En esta gráfica n° 1 se puede apreciar con cierta precisión el proceso de feminización del Magisterio en la provincia de Gipuzkoa desde la etapa de la II República hasta el fallecimiento del General Franco. Se observa cómo durante el mandato republicano el número de maestros era ligeramente superior al de maestras, como en el año 1946 se da ese vuelco favorable a la feminización de la profesión, como ésta se va acentuando conforme pasan los años, para definitivamente darse un despegue entre los años comprendidos entre 1960 y 1975.

Gráfica n° 2: Evolución del porcentaje de maestros y maestras de origen vasco entre 1933 y 1975



Fuente: Escalafones del Magisterio Nacional. Elaboración propia.

A la vista de esta gráfica n° 2 podemos comprobar también cómo fue el proceso de españolización del Magisterio vasco. En el caso de los hombres es, si cabe, más notorio que en el de las mujeres, pues éstas se situaban en porcentajes próximos o superiores al 50 %, mientras los maestros solamente en la etapa republicana se mantuvieron por encima del 50 %, dándose un continuo descenso conforme van transcurriendo los años hasta llegar a ese extremo del 23 % para el año 1975.

Una de las explicaciones que se dan a este proceso de españolización del Magisterio masculino la podemos encontrar en una de las situaciones anteriormente citadas y no es otra que las penurias económicas por las que tenía que pasar un maestro para poder llegar a fin de mes. La provincia de Gipuzkoa tras la crisis producida por la Guerra Civil experimentó un notable crecimiento económico que le llevó a situarse como la primera provincia en renta per cápita del Estado y cualquier profesión estaba mejor retribuida que la del Magisterio, de ahí que los hombres guipuzcoanos optasen por otras carreras o profesiones dejando el Magisterio para las mujeres.

4. CONCLUSIONES

Analizadas pues todas estas situaciones que condicionaban la profesión del Magisterio, podemos encontrar las claves de la conflictividad generada en las aulas de la Enseñanza Primaria Oficial de nuestra provincia. Por un lado tenemos los problemas meramente económicos, por otro, pero unido al económico, el escasísimo interés de los hombres de esta provincia por la enseñanza, y por último, el conflicto estrictamente lingüístico. Tras el estudio realizado partimos de la base de que existió una llegada masiva de profesorado foráneo que por sus orígenes desconocían la lengua vernácula de muchos de sus alumnos, el euskera, pero no solo eran los maestros llegados de fuera de Euskal Herria los que desconocían el idioma, también muchos de los aquí nacidos ignoraban su propia lengua, e incluso había algunos que la conocían pero bien por motivos ideológicos, bien por el estricto cumplimiento de la normativa, tampoco la utilizaban.

El informe SIADECO dice que las facilidades que se aportaron a este profesorado foráneo desde las autoridades académicas para poder aprender esta lengua fueron nulas, si bien cuando a éstos se les preguntaba por su intención de aprenderlo, más de un 30 % respondía favorablemente. Además, hay que tener en cuenta que era la Diputación Foral de Gipuzkoa la encargada de velar por las escuelas de la Enseñanza Primaria Oficial y que desde esta institución no se hizo una sola mención a la existencia del euskera en la enseñanza hasta el año 1966, -¡30 años de ignorancia de la existencia de esta lengua por parte de las autoridades políticas y educativas de la provincia!-, cuando se plantearon la posibilidad de donar una cierta cantidad de dinero a la escuela Normal de la provincia para la creación de una Cátedra de Euskera.

De manera que aunque se contase con un cierto número de maestros y maestras dispuestos a aprender la lengua del país, ello era imposible, más cuando desde las propias

autoridades académicas y sobre todo de los inspectores, se invitaba a la prohibición del uso del idioma en los recintos escolares, porque no solamente estaba prohibido su uso en las aulas, lo estaba en todo el recinto escolar, patios de recreo incluidos. Para el cumplimiento de esta prohibición de la utilización del euskera se implantó un castigo conocido como “el anillo”, cuyo origen estaba en otra prohibición pero en este caso en tierras británicas por la utilización del gaélico. Mientras en Gran Bretaña se castigaba con la colocación de un collar a quienes utilizasen el gaélico en los centros de estudio, en Euskal Herria de forma generalizada y en Gipuzkoa en particular, se aplicaba el anillo. La aplicación de este castigo consistía en colocárselo al niño o niña al que se oyese hablar en euskera. En el momento en que el alumno oía a su compañero que hablaba en euskera se lo pasaba automáticamente, de forma que al finalizar la clase o la jornada escolar el portador o portadora del mismo era castigado bien con la obligación de realizar la limpieza del centro, bien con multas de tipo económico, bien con castigos incluso físicos, así que, además de lo que el castigo en sí suponía, se estaba creando un auténtico ejército de delatores entre niños cuyas edades comprendían entre los 4 y los 9 años.

A grandes rasgos estas son las condiciones conflictivas en las que se movió la Enseñanza Primaria Oficial de la provincia de Gipuzkoa entre los años 1936 y 1975. De la Enseñanza Primaria No Oficial, de la privada, apenas existen datos oficiales, manteniéndose éstos en los respectivos centros privados y sin que los investigadores, todavía en el día de hoy, tengan acceso libre a los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abella, R. (1996): *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid. Ed. Temas de Hoy.
2. Calvo Vicente, C. (1994): *Poder y consenso en Gipuzkoa durante el franquismo (1936-1951)*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
3. Dávila Balsera, P. (2003): *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo*. Donostia. Ed. Erein.
4. García de Cortázar, F. y Montero, M.: *Historia contemporánea del País Vasco*. Ed. Txertoa.
5. Intxausti, J. (1990): *Euskara, euskaldunon hizkuntza*. Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
6. Morente Valero, F. (2001): *La depuración del Magisterio Nacional, 1936-1951. La Escuela y el Estado Nuevo*. Valldolid. Ed. Àmbito.

Otras fuentes primarias

1. Actas de la Diputación de Gipuzkoa, 1936 a 1975.
2. Informe SIADECO (1979)
3. Archivo de “altas y bajas” del año 1975 de la Delegación de Educación de Gipuzkoa.
4. Folletos sobre los Escalafones del Magisterio en sus respectivas categorías. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933) y Ministerio de Educación Nacional, años 1946 y 1960.

LA ESCUELA Y LAS EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES. EL REFERENTE COGNITIVO-SOCIAL

Felicidad Barreiro Fernández, M^a del Mar Lorenzo Moledo y Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago

INTRODUCCIÓN

La contribución que aquí presentamos se enmarca en una investigación que bajo el título “Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socioeducativa de la integración” se está desarrollando en el Instituto de Ciencias da Educación de la Universidad de Santiago de Compostela¹. El proyecto tiene dos fases: una de análisis diagnóstico de las familias inmigrantes en Galicia (estudio descriptivo) y, la otra, de diseño e implementación de un programa socioeducativo para familias inmigrantes (diseño cuasi-experimental).

Nuestro objetivo con esta aportación se centra, por un lado, en estudiar cómo perciben las familias inmigrantes la escolarización de sus hijos e hijas y, por otro, en conocer sus expectativas respecto al nivel de estudios que desean que alcancen sus hijos así como respecto a lo que la escuela les aportará, analizando si realmente ésta tiene capacidad suficiente para responder a esas expectativas.

MÉTODO

Participantes

En el estudio descriptivo han participado un total de 458 familias inmigrantes de distinta procedencia asentadas en todo el territorio gallego que tienen hijos/as escolarizados en la enseñanza obligatoria aunque, en esta ocasión, sólo tomaremos como referencia las familias latinas, que son mayoritarias (210), y también las árabes (40). A estos efectos, consideramos las familias nucleares en las que ambos progenitores son árabes o latinoamericanos y las que son monoparentales, ya sea de una u otra procedencia.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el “Cuestionario sobre expectativas educativas de familias inmigrantes” constituido por un total de 38 preguntas de configuración cerrada.

Procedimiento

Con el fin de conseguir la participación de las familias en la investigación solicitamos la colaboración, que resultó efectiva, de los agentes educativos de los propios centros escolares donde estudian sus hijos (Inspección, Dirección). No han sido pocos los hijos que han ayudado a sus padres a cubrir los cuestionarios, ni tampoco los profesores que se responsabilizaron de reunir a las familias con igual propósito, con alguna que otra pequeña entrevista.

Tras la recogida de la información, la codificación y análisis de los datos recogidos de los cuestionarios se realizó con el programa estadístico SPSS.

RESULTADOS

Características de las familias

La mayoría de los padres, concretamente un 54,8% de padres árabes y un 53,9% de latinos, tienen edades comprendidas entre 36 y 45 años. Situación que se repite entre las madres (55% árabes y 46,2% latinas). Por otro lado, las madres árabes son, en general, más jóvenes que los padres, únicamente un 5% tiene más de 45 años frente al 38,1% de padres que superan esta edad. Lo mismo ocurre, aunque en menor medida, con los progenitores de origen lati-

¹ Proyecto del Plan Nacional. Ministerio de Educación y Ciencia- Secretaría General de Política Científica y Tecnología (SEJ2004-05967).

no, ya que el 18,4 % tiene más de 45 años, mientras que sólo un 7,6% de las mujeres están en la misma situación.

Si analizamos el nivel de estudios de los padres se puede observar la existencia de diferencias considerables entre los dos colectivos estudiados. La mayoría de padres de procedencia latina poseen estudios medios (53,6%) o superiores (32,9%) en tanto que entre los árabes predominan los padres sin estudios (42,1%). La situación es similar entre las madres, puesto que las latinas acreditan predominantemente estudios secundarios (53,8%) o superiores (32,1%) mientras que más de la mitad de las árabes carecen de estudios (55,3%). Por lo tanto, en las familias árabes predomina la ausencia de estudios, más acusada en el caso de las mujeres; además, destaca el hecho de que mientras que el 31,6% de los padres posee estudios secundarios o universitarios sólo se encuentra en la misma situación el 18,5% de las madres.

Estos datos muestran una inequívoca coincidencia con la investigación del Defensor del Pueblo (2003), en el sentido de que el nivel de estudios de muchos padres y madres de alumnado inmigrante en España es superior al de los progenitores del alumnado autóctono que está escolarizado en el mismo centro (Santos y Lorenzo, 2003; Santos et al., 2004; Santos, 2006). Hay que deshacer, por lo tanto, la interesada construcción de la imagen del inmigrante como analfabeto. Nada menos que un 48% de los inmigrantes que solicitaron regularizar su situación en España en el año 2000 realizaron estudios de bachillerato superior o de formación profesional, y casi un tercio había llegado ya a la enseñanza superior (Izquierdo, 2003).

En cuanto al tiempo que llevan residiendo las familias en nuestro país, comprobamos como la mayor parte de los pa-

res de origen árabe, un 65,9%, llevan residiendo más de 10 años aquí; en tanto que la mayoría (62%) de latinos llevan menos de 3 años residiendo. Entre las madres de la muestra la situación se repite puesto que la mitad de las árabes (50%) llevan más de 6 años residiendo en nuestro país mientras que sólo un 20,5% de las latinas se encuentra en el mismo caso. De hecho, más de la mitad (57,6%) de las madres de procedencia latina ni siquiera llevan 3 años entre nosotros.

Finalmente, por lo que respecta a la descendencia, en las familias inmigrantes árabes predominan las que tienen tres (30%) y cuatro hijos/as (27,5%) mientras que en las latinas predominan las que tienen dos (42,3%) o tres (25,5%). Por tanto, las familias árabes tienen mayor descendencia, puesto que un 47,5% de ellas tiene más de tres hijos/as frente al 13,5% de las familias latinas que se encuentra en esta misma situación.

Es fácil advertir que esta media supera ampliamente el número medio de hijos por mujer en la Unión Europea (1,47) y en España (1,25). En España, después de los hogares unipersonales, el modelo familiar predominante es el hogar formado por una pareja y dos hijos, disminuyendo el número que tiene tres o más (familias numerosas).

Escolarización de sus hijos/as

En el momento de elegir el centro educativo en el que escolarizar a sus hijos, las familias extranjeras afincadas en Galicia se decantan, fundamentalmente, por la asignación hecha por las autoridades (50% árabes y 37,8% latinas). Aunque las familias árabes también seleccionan el centro por su proyecto educativo en tanto que las de origen latino lo hacen teniendo en cuenta las recomendaciones de sus amistades.

Tabla nº 1. Motivos de elección de centro educativo

Procedencia	Asignado por autoridades	Recomendación de amigos	Alumnos de distintos países	Gustar el proyecto educativo	Otras
Árabe	50,0%	--	3,6%	35,7%	10,7%
Latina	37,8%	27,3%	2,3%	13,4%	19,2%

Puestos a profundizar en el cuadro de motivación general que dibujan las familias para sus hijos, indagamos acerca del grado de satisfacción o insatisfacción con el que los ven acudir al colegio. Tanto en las familias árabes como en las latinas predomina la creencia de que acuden muy contentos o bastante contentos aunque el grado de satisfacción percibido es un poco mayor en el caso de las hijas (92,3% de familias latinas y 87,9% de familias árabes).

Tabla nº 2. Satisfacción escolar de los hijos/as

	Procedencia	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hijos	Árabe	--	21,9%	28,1%	50,0%
	Latina	1,3%	9,9%	40,8%	48,0%
Hijas	Árabe	3,0%	9,1%	18,2%	69,7%
	Latina	1,4%	6,3%	37,1%	55,2%

Así mismo, nos pareció oportuno que nos indicaran si sus hijos experimentarían o no dificultades en el contexto escolar.

La mitad de las familias latinas y más del 60% de las familias árabes reconocen su existencia. Los inmigrantes árabes que manifiestan su existencia las atribuyen, principalmente, al poco dominio del gallego² y al escaso conocimiento del castellano. A su vez, entre las latinas predomina la atribución al poco conocimiento del gallego.

Tabla nº 3. Dificultades en la escuela

Procedencia	1 ³	2	3	4	5	6	7	8	9
Árabe	38,5%	43,6%	35,9%	2,6%	5,1%	7,7%	2,6%	10,3%	5,1%
Latina	49,8%	38,3%	1,9%	6,2%	2,4%	10,0%	6,7%	9,1%	10,5%

Otra cuestión que se les pedía a las familias era que calibrasen algunas variables relacionadas con indicadores y aspectos que pueden incidir en el aprendizaje discente, comparando la situación en la que se encontraban sus hijos respecto de otros alumnos. Como puede apreciarse en la tabla nº 4, lo que consideran los padres inmigrantes en todas las cuestiones planteadas, y de forma mayoritaria, es que sus hijos están en las mismas condiciones que sus

compañeros, aunque en las familias árabes este sentimiento es menor.

Conviene destacar que éstas consideran que existe una clara desventaja en relación al dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes (58,6%), en la existencia de materiales de estudio en el hogar (44,4%) y en los conocimientos escolares previos (34,8%).

Tabla nº 4. Comparación de sus hijos respecto de sus compañeros

		En desventaja	Igual	Con ventaja
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes	Árabe	58,6%	37,9%	3,4%
	Latina	35,3%	60,8%	3,9%
Habilidades artísticas	Árabe	30,4%	65,2%	4,3%
	Latina	6,2%	82,1%	11,8%
Habilidades manuales	Árabe	16,7%	79,2%	4,2%
	Latina	4,1%	85,2%	10,7%
Facilidad de comunicación con otras personas	Árabe	24,1%	69%	6,9%
	Latina	11,7%	68,3%	20%
Conocimientos escolares previos	Árabe	34,8%	56,5%	8,7%
	Latina	24,5%	62,2%	13,3%
Existencia de materiales de estudio en el hogar	Árabe	44,4%	48,1%	7,4%
	Latina	22,3%	65%	12,7%
Relación con los compañeros	Árabe	7,7%	88,5%	3,8%
	Latina	8,8%	82,4%	8,8%
Relación con el profesor	Árabe	14,3%	78,6%	7,1%
	Latina	7%	84,1%	9%
Ayuda de la familia en las tareas escolares	Árabe	18,5%	44,4%	37%
	Latina	9%	64,3%	26,6%

Así, el Informe del Defensor del Pueblo (2003) se hace eco de la precariedad de los recursos culturales existentes en los hogares de las familias inmigrantes: el 63,4% de los hogares no disponen de ordenadores y el 67,3% tienen

menos de 50 libros. Sin embargo, en el ítem “ayuda de la familia en las tareas escolares”, el 37% de los padres árabes y el 26,6% de los latinos piensan que existe ventaja para sus hijos.

² Multirespuesta: máximo dos respuestas.

³ 1= no, 2= poco conocimiento lengua gallega, 3= poco conocimiento lengua castellana, 4= rechazo de sus compañeros, 5= no le gusta lo que estudia, 6= forma de explicar del profesor, 7= trato del profesor, 8= nivel alto de exigencia, 9= otras.

Expectativas sobre la educación de sus hijos/as

En este epígrafe juntamos notas y datos de la exploración empírica efectuada, intentando auscultar el valor percibido de la escuela para estos padres llegados desde otras tierras.

Las expectativas que tienen los padres hacia las posibilidades académicas de sus hijos e hijas es un factor que influye en sus logros y condiciona las relaciones que los niños establecen con sus profesores y con sus iguales.

Tal y como se deduce de las respuestas dadas a esta pregunta, existen unas elevadas expectativas entre las familias inmigrantes de origen latino hacia las posibilidades académicas de sus hijas/os. Tanto en hijas (88,7%) como en hijos (84,5%), se aprecia que ansían estudios universitarios. En las familias de origen árabe se observan unas expectativas mucho más moderadas, sólo la mitad de ellos espera que sus hijas alcancen estudios universitarios y en el caso de los hijos la mayoría (44,1%) espera que estudien Formación Profesional.

Tabla nº 5. Expectativas sobre nivel de estudios de los hijos/as

	Procedencia	Obligatorios	Bachillerato	F. P.	Universitarios/ Superiores
Hijos	Árabe	--	20,6%	44,1%	35,3%
	Latina	0,6%	1,3%	13,5%	84,5%
Hijas	Árabe	3,4%	17,2%	27,6%	51,7%
	Latina	0,7%	0,7%	10,0%	88,7%

Todos estos datos revelan el interés que tienen estos padres hacia la función de promoción social que puede tener la escuela para sus hijos e hijas. En cualquier caso, los padres árabes proyectan hacia sus hijos varones la expectativa de alcanzar las enseñanzas técnico-profesionales, motivados por la adopción de estereotipos tradicio-

nales, que consideran el desempeño de un oficio como algo propio o exclusivo del hombre.

Con la intención de sondear el valor percibido de la escuela, se les pidió a las familias que escogieran los dos aspectos que priorizarían, distinguiendo hijos e hijas, como más dignos de adquisición en la institución escolar⁴.

Tabla nº 6. Percepción de la funcionalidad de la escuela para el futuro de sus hijos/as

	Procedencia	Cultura general	Cumplir con su deber	Valorar belleza/arte	Insertarse en la sociedad	Prepararse para un empleo
Hijos	Árabe	20,0%	36,7%	--	36,7%	76,6%
	Latina	54,9%	50,7%	4,9%	38,9%	48,6%
Hijas	Árabe	24,1%	41,4%	10,3%	37,9%	55,2%
	Latina	55,2%	48,3%	4,9%	44,1%	44,0%

Las familias árabes consideran que la escuela ayuda a sus hijos e hijas a prepararse para un empleo y les enseña a cumplir con su deber. Las familias latinas priorizan, tanto para unos como para otras, la adquisición de cultura general y el aprender a cumplir con su deber.

En definitiva, los padres tienen muy claro que la escolarización de sus hijos/as es un factor clave de estabilidad e integración social que los hace proyectarse en el futuro de la sociedad de acogida.

Otra cuestión que nos parecía interesante abordar en nuestro estudio era conocer quien era la institución responsable de asumir la enseñanza de la religión, la lengua materna, los valores democráticos y hábitos saludables.

Las respuestas dadas por los padres inmigrantes de origen latino han sido las siguientes: La familia ha de ser la responsable de enseñar religión (70,9%), la lengua materna (73%) y hábitos saludables (49,4%), mientras que la escuela tiene la máxima responsabilidad en la educación en valores democráticos (28,8%). A su vez, los inmigrantes árabes creen que la escuela debe ser la responsable de enseñar religión (42,9%), la lengua materna (56,5%) y valores democráticos (57,9%), mientras que la familia tiene la máxima responsabilidad en la educación en hábitos saludables (57,9%).

Por lo tanto ambos colectivos coinciden en atribuir a la escuela la enseñanza de los valores democráticos y a la familia la enseñanza de hábitos saludables.

⁴ Multirespuesta: máximo dos respuestas.

Tabla nº 7. Atribución de responsabilidad en la enseñanza de determinadas tareas

	Árabes				Latinos			
	Religión	Lengua materna	Valores democrát	Hábitos saludables	Religión	Lengua materna	Valores democrát	Hábitos saludables
Familia	33,3%	17,4%	15,8%	57,9%	70,9%	73,0%	21,5%	49,4%
Escuela	42,9%	56,5%	57,9%	26,3%	4,8%	14,1%	28,8%	4,8%
Comunidad	19,0%	13,0%	21,1%	10,5%	4,2%	--	7,4%	2,4%
Familia, escuela y comunidad	--	--	--	--	4,8%	2,5%	22,7%	21,1%
Familia y escuela	4,8%	13,0%	5,3%	5,3%	12,7%	9,2%	12,9%	20,5%
Familia y comunidad	--	--	--	--	1,8%	0,6%	1,8%	1,8%
Comunidad y escuela	--	--	--	--	0,6%	0,6%	4,9%	--

CONCLUSIONES

De los resultados se desprende que las familias inmigrantes creen, predominantemente, que sus hijos acuden con un elevado grado de satisfacción al colegio. Sin embargo, más de la mitad de ellas aprecia dificultades en el proceso educativo de sus hijos/as. Por un lado reconocen la existencia de dificultades escolares y, por otro, ven a sus hijos en desventaja respecto al dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes, respecto de los conocimientos escolares previos y respecto de la existencia de materiales de estudio en el hogar.

En lo que se refiere a las expectativas, el grado de "ambición escolar" de los padres es, en general, alto ya que son conscientes de que la promoción social en el país de acogida pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación. Los padres de origen extranjero quieren que sus hijos estudien y les presionan para ello (Aparicio, 2003).

Las familias extranjeras muestran un alto grado de satisfacción con la educación, siendo este servicio mejor valorado que la sanidad o los servicios sociales (Defensor del Pueblo, 2003). Tal estimación viene dada por el enorme interés que muestra el colectivo inmigrante por la educación como vía de progreso social, pero también, como apuntan Bueno Abad y Belda Ibáñez (2005), por el servicio que ofrece facilitando un cuidado y una atención a sus hijos que les permite dedicarse de manera segura al trabajo.

La educación en general, y la instancia escolar en particular, generan en las comunidades inmigrantes una representación optimizadora al vincular sus efectos a la mejora de sus mismas posibilidades de integración social, aceptación por la cultura autóctona y, sobre todo, elevación de expectativas para que sus hijos progresen y consigan alcanzar la calidad de vida que los padres posiblemente no tuvieron.

Sería positivo analizar si la escuela tiene capacidad suficiente para responder a estas demandas (promoción social, inserción social y laboral) y si será capaz de asegurar los conocimientos y habilidades necesarias para la incorporación social de este alumnado como ciudadanos de pleno derecho, o si, por contra, reproducirá las desigualdades sociales ya existentes.

Hacer un proyecto de vida familiar en la inmigración supone priorizar determinadas decisiones respecto de su progresiva integración en la vida comunitaria. Es por ello que las expectativas que genera o modula el sistema educativo han de tenerse muy en cuenta al estudiar la relación entre educación e inmigración en las sociedades culturalmente plurales. Este estudio no difiere de aquellos en los que las familias inmigrantes sitúan el listón de las necesidades y de las posibilidades educativas en una altura notoria pues saben que la promoción social en su nueva sociedad pasa, inexorablemente, por la posesión de credenciales y aprendizajes instrumentales. Las altas expectativas sobre el papel de la escuela en la mejora de vida para sus hijos contrastan, sin embargo, con su bajo nivel de participación en los centros de enseñanza, si bien tal aspecto no debe confundirse con falta de interés por la educación de la descendencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Bueno Abad, J. R. y Belda Ibáñez, J. F. (dirs.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España* (2 vols.). Defensor del Pueblo.
- Izquierdo, A. (2003). ¿Son los inmigrantes (irregulares) la expresión del analfabetismo y del subdesarrollo profesional?. En Checa, A., Arjona, A. y Checa, J.C. (eds.) *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria, 287-299.
- Santos Rego, M.A. (ed.) (2006). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Aranda: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Rego, M.A. et al. (2004). Familia. Educación, flujos migratorios. En Santos Rego, M. A. y Touriñán, J. M. (eds.) *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela, 203-280.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M.M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais

LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA PARA COMPRENDER Y MEJORAR LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL: INFANCIA ECUATORIANA A LA ESPERA DE REAGRUPACIÓN

Robalino, D.; Bernal, A., Gabari, M. I.
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia intercultural repentina y forzada por los movimientos migratorios masivos de la última década, así como sus implicaciones, constituyen un tema primordial de debate social para los países desarrollados. Precisamente, si se considera la comunidad de inmigrantes ecuatorianos, se encuentra que, en Europa, la estadística de la incidencia habla de España como el primer país receptor (con un 86% frente a un 14% en Italia, un 2% tanto en Alemania como Francia y un 1% en Bélgica).

Es así que la intervención educativa *cívica intercultural* (Carbonell, 2002) se enfrenta al reto de asumir la diversidad, no tanto centrándose en lo que nos hace diferentes sino en lo que nos iguala. El fenómeno migratorio requiere de un análisis global desde la complejidad de las situaciones individuales de los propios actores de estos procesos. En concreto, la infancia que “sufre” la emigración de sus progenitores no siempre se favorece de una situación que, como expectativa a medio plazo, debería ser beneficiosa para su futuro. Futuro que se nutre de una serie de imaginarios sociales (Pedone, 2006), entre ellos el de ser reagrupado e integrado en la cultura receptora de manera casi inmediata. Entretanto, la vida de los niños/as que quedan en el país de origen empeora, incluso a niveles drásticos, careciendo de apoyo emocional, educativo y económico.

Es por ello que la metodología etnográfica resulta la más apropiada, pues su riqueza de información permite entender las circunstancias a las que se enfrentan los niños/as en el proceso migratorio. Más aún, si se tiene en cuenta que en Navarra el colectivo inmigrante ecuatoriano

es mayoritario y que las reagrupaciones familiares son inminentes.

Y es que la crisis económica que atraviesa el Ecuador ha llevado a las familias a optar por la emigración como otra estrategia de supervivencia, con el fin de encontrar una salida a una inflación que en el año 2000 llegaba ya al 69,1% (Robalino y Zufiaurre, 2001).

Según el censo nacional de población y vivienda del 2001, del total de la población del país 12'084.020, 7'384.347 (61,11%) son pobres. Siendo la provincia del Guayas la que concentra el mayor índice de pobreza, más de dos millones de personas. Y dentro de esta provincia es su capital, Guayaquil, la que tiene el mayor número de pobres 1'073.696 (52,64%) (Diario Expreso, 2005). Pobreza que no sólo acarrea desigualdad social y empleos precarios o inestables sino que trae consigo bajos o nulos niveles de educación, ya que muchas familias debido a problemas económicos se han visto obligadas a prescindir de la educación para al menos uno/a hijo/a menor de 15 años (Robalino y Zufiaurre, 2001).

La emigración en el Ecuador *ha significado la ausencia de miembros para cerca de uno de cada 10 hogares en la Sierra y en la amazonía, y de uno de cada 20 hogares en la Costa ecuatoriana* (Herrera, 2004: 218). El número de niños/as con uno o ambos padres emigrantes se incrementó de 17.000 en 1990 a 150.000 en el 2000 (Herrera, 2004).

La comunicación que aquí se presenta se enmarca en una Tesis Doctoral aún en proceso de elaboración. El objetivo amplio que dirige esta investigación pretende conocer la situación de los/as niños/as, que viven en Guayaquil,

como medio para la identificación de factores que ayuden a orientar su integración social a la hora de la reagrupación familiar; y a prevenir posibles conflictos de convivencia. En esta comunicación se presentarán datos preliminares del trabajo de campo que se ha llevado a cabo.

1.1. Objetivos

Este trabajo de investigación plantea los siguientes objetivos:

- Indagar sobre la experiencia de la migración desde los familiares e hijos/as de los inmigrantes que se quedan en el país de origen, partiendo de relatos etnográficos.
- Obtener datos preliminares de la realidad del proceso migratorio que permitan organizar planes de ayuda futuros para los niños/as y sus familias en el país de origen.
- Prever posibles situaciones de riesgo para los hijos/as de los inmigrantes que se deban enfrentar a un proceso de reagrupación familiar en España.

2. METODOLOGÍA

Se trata de un diseño no experimental, cualitativo encuadrado en la corriente naturalista de investigación. La recogida de información es de tipo narrativo-gráfica (Observación Directa “in situ” y cuestionario semiestructurado). Se realizó en la ciudad de Guayaquil entre los meses de julio y agosto de 2005 (Robalino et al., 2006). Un segundo contraste, se llevó a cabo en los mismos meses de 2006.

2.1. Sujetos

La elección de sujetos se ha hecho en base a un muestreo opinático, del que se han seleccionado 55 participantes, expertos e informantes clave, clasificados según los roles que desempeñan en la sociedad.

Entrevistados	Sujetos	Datos de interés
Profesionales	20	Su ámbito profesional es: <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogos (n=2) • Economistas (n=2) • Abogado (n=2) • Periodista • Policía de migración • Voluntario Arquidiócesis • Miembro de Asociación.
Docentes	9	Las Instituciones en las que trabajan son: <ul style="list-style-type: none"> • Escuela Fiscal Gonzalo LLona n°35, estrato social medio-bajo. • Colegio Particular Santa Ana: entorno medio. • Colegio Fiscal Dolores Sucre: estrato medio.
Familiares a cargo de hijos/as de emigrantes	4	Parentesco: <ul style="list-style-type: none"> • Abuelas maternas, • Madre, • Tía materna.
Hijos/hijas de emigrantes	22	8 niñas y 14 niños, edades entre 5 y 13 años. <ul style="list-style-type: none"> • Niñas: edades entre 9-13 años. • Niños: edades entre 5-11 años.

2.2. Técnicas e instrumentos

Entre las técnicas e instrumentos empleados se pueden mencionar las siguientes (Robalino et al. 2006):

Entrevistas Semiestructuradas: se han llevado a cabo 55 entrevistas en profundidad “in situ” a Expertos o Informantes clave: Profesionales, Profesores/as, familiares e hijos/as de emigrantes. Para lo cual se grabaron los testimonios siguientes:

Entrevista dirigida a	Número de preguntas	Duración media
Profesionales	Entrevista: 10 preguntas	45 minutos - 2 horas.
Educadores/as	Entrevista: 9 preguntas	Aprox. 45 minutos.
Familiares a cargo de hijos/as de emigrante	Entrevista: 10 preguntas	45 minutos - 1 hora.
Hijos/as de emigrantes	Entrevista: 12 preguntas	Aprox. 20 - 30 minutos.

Proyección Gráfica Infantil y Entrevista Estructurada: Se ha empleado el test del dibujo de la familia y su cuestionario diagnóstico, no tanto con un interés clínico sino como pretexto de carácter proyectivo, con un grupo de 22 niños cuyas edades fluctúan entre los 5 y los 13 años, y que son hijos/as de emigrantes. Lo que nos ha permitido obtener un testimonio gráfico proyectivo de las vivencias de estos niños/as.*

Observación Directa: El estudio se ha llevado a cabo en los propios contextos de los participantes, la recogida de información ha sido abierta y se ha plasmado en un instrumento narrativo: diario de la investigadora y archivos fotográficos.*

Diario de la Investigadora: Recoge la información de los contextos de referencia de los diferentes sujetos (país de origen).*

3. RESULTADOS

Se intenta mostrar la situación de la infancia frente al proceso migratorio y lo conveniente que resulta el método etnográfico, debido a los interesantes datos cualitativos que aporta. Así, en este caso, la selección de las entrevistas semiestructuradas se han centrado en la familia (Grupo A) y los niños/as hijos/as de emigrantes (Grupo B). Se muestra una parte de los resultados, analizando 4 preguntas para cada grupo. No se transcriben todas las respuestas sino las más relevantes a cada una de ellas.

* Los datos recogidos a través de la técnica están en proceso de elaboración, no se incluirán en los presentes resultados.

GRUPO A: Entrevista a Familiares de inmigrantes.

Pregunta N° 5: ¿Cómo ha cambiado su vida con la emigración de su familiar? Emocionalmente sus vidas han cambiado de forma radical, especialmente para las abuelas que no pueden solventar todas las necesidades de los niños/as a su cargo.

Familiar	Sexo	Rol	Indicadores
H.L.	F	Abuela paterna	
M.	F	Madre	Emocionalmente (llora)
Q.	F	Abuela paterna	
T.	F	Tía materna	Uf, bastante porque tener una responsabilidad de niños que ya van para la adolescencia es bien terrible.

Pregunta N° 6: ¿Cuáles son los problemas más importantes a los que usted se enfrenta al asumir la educación del hijo/a de su familiar emigrante? Todas reconocen tener o haber tenido dificultades con la educación de los hijos/as del familiar emigrante. Generalmente en el ámbito emocional, económico, y de ayuda con las tareas escolares.

Familiar	Sexo	Rol	Indicadores
H.L.	F	Abuela paterna	
M.	F	Madre	Hay un montón. Se me han enfrentado un millón de problemas, económicos.
Q.	F	Abuela paterna	La económica...manda 100dólares.
T.	F	Tía materna	

Pregunta N° 7: ¿Existen personas, asociaciones, ayudas para orientar sobre cómo afrontar sus dificultades? Aseguran no recibir ninguna ayuda por parte de instituciones públicas o privadas. Desconocen el trabajo de la Arquidiócesis de Guayaquil. Quizás, debido a la falta de medios para difundir sus actividades y para llevar su ayuda a todos los sectores. Manifiestan la necesidad urgente de ayuda por parte de alguna institución u organización.

Familiar	Sexo	Rol	Indicadores
H.L.	F	Abuela paterna	Aquí no tenemos ayuda de nadie.
M.	F	Madre	No hay nadie quien nos ayude
Q.	F	Abuela paterna	
T.	F	Tía materna	

Pregunta N° 9: Describa las consecuencias que la inmigración tiene para los hijos/as que han quedado. Las consecuencias para los hijos/as son muchas, económicas, emocionales, y hasta de carácter escolar como las tareas escolares.

Familiar	Sexo	Rol	Indicadores
H.L.	F	Abuela paterna	Yo sufro bastante con la bebe... Estando su mamá, le enseñaba los deberes. Y ese es el sufrimiento que yo tengo (llora)...No hay quien le ayude a hacer los deberes.
M.	F	Madre	
Q.	F	Abuela paterna	
T.	F	Tía materna	Les hace falta su mamá y el papá. Lo positivo, la educación de los niños que se les está dando un poquito mejor.

GRUPO B: Entrevista a Hijos/as de emigrantes

Pregunta N° 2: ¿Quién está cuidando de ti? En estos casos son familiares cercanos los que cuidan de los niños/as.

Hijos/as	Sexo	Edad	Rol	Indicadores
L.L	F	12	Hermana mayor	Mi abuelita
I.L.	F	9	Hermana menor	
N.	F	10	Hermana mayor	Mi mamá.
A.	M	8	Hermano menor	
A.Q.	F	12	Hermana mayor	Abuelita
J.Q	M	11	Hermano menor	
M.B.A.	F	13	Hermana mayor	
A.A.	M	7	Hermano menor	
J.	M	5	Hermano menor	
F.	M	8	Hermano mayor	
B.	M	6	Hermano menor	
Ax.	M	8	Hermano menor	
I.Q.	M	5	Hermano menor	
G	M	10	Hijo único	Mi tía
S	M	9	Hermano mayor	
B	M	7	Hermano menor	Mi mamá
P	F	12	Hermana mayor	Mi mamá
R	M	11	Hermano mayor	
M	M	12	Hermano menor	Mi mamá
E	M	10	Hermano mayor	
N	F	7	Hermana menor	
L	F	6	Hermana menor	

Pregunta N° 3: ¿Extrañas mucho a papá y a mamá? ¿En qué situaciones especialmente? Los niños/as opinan de forma variada respecto a la ausencia de los padres. Sin embargo, la respuesta generalizada es: “en todo momento”.

Hijos/as	Sexo	Edad	Rol	Indicadores
L.L.	F	12	Hermana mayor	<i>Para todo nos hace falta</i>
I.L.	F	9	Hermana menor	
N.	F	10	Hermana mayor	<i>Cuando veo sus fotos</i>
A.	M	8	Hermano menor	
A.Q.	F	12	Hermana mayor	<i>Siempre</i>
J.Q.	M	11	Hermano menor	
M.B.A.	F	13	Hermana mayor	
A.A.	M	7	Hermano menor	
J.	M	5	Hermano menor	
F.	M	8	Hermano mayor	
B.	M	6	Hermano menor	
Ax.	M	8	Hermano menor	
I.Q.	M	5	Hermano menor	
G	M	10	Hijo único	<i>Siempre</i>
S	M	9	Hermano mayor	
B	M	7	Hermano menor	
P	F	12	Hermana mayor	<i>Sí, todo el tiempo</i>
R	M	11	Hermano mayor	
M	M	12	Hermano menor	<i>Sí, siempre</i>
E	M	10	Hermano mayor	<i>A veces</i>
N	F	7	Hermana menor	
L	F	6	Hermana menor	

Pregunta N° 7: Si pudieras decirles a tus padres lo que realmente sientes ¿Qué les dirías? Las respuestas se pueden resumir en una clara sentencia “que vengan pronto”. Esta frase es la que más se repite en la mayoría de las respuestas de los niños/as. No siempre ellos quieren viajar a España sino continuar con su vida donde la habían dejado.

Hijos/as	Sexo	Edad	Rol	Indicadores
L.L.	F	12	Hermana mayor	<i>Que vengan pronto acá para estar los cuatro juntos</i>
I.L.	F	9	Hermana menor	
N.	F	10	Hermana mayor	<i>Que lo quiero mucho</i>
A.	M	8	Hermano menor	<i>Que lo extraño, que quiero que venga, que no se vaya otra vez.</i>
A.Q.	F	12	Hermana mayor	<i>Que vengan.</i>
J.Q.	M	11	Hermano menor	
M.B.A.	F	13	Hermana mayor	
A.A.	M	7	Hermano menor	
J.	M	5	Hermano menor	
F.	M	8	Hermano mayor	
B.	M	6	Hermano menor	
Ax.	M	8	Hermano menor	
I.Q.	M	5	Hermano menor	
G	M	10	Hijo único	<i>Que venga pronto</i>
S	M	9	Hermano mayor	<i>Que la extraño y se cuide allá</i>
B	M	7	Hermano menor	
P	F	12	Hermana mayor	<i>Que vuelva conmigo, esté junto a mi, que lo extraño mucho</i>
R	M	11	Hermano mayor	
M	M	12	Hermano menor	<i>Que la extraño</i>
E	M	10	Hermano mayor	
N	F	7	Hermana menor	
L	F	6	Hermana menor	

Pregunta N° 11: ¿Qué te han contado de España? ¿Cómo son? ¿Qué tal es la comida? ¿Qué sabes de las escuelas de allá? Responder esta cuestión les ha divertido mucho.

Hijos/as	Sexo	Edad	Rol	Indicadores
L.L.	F	12	Hermana mayor	<i>Que es muy bonito, pero que ahí...pero que se trabaja mucho (llora)...que solamente comen comida enlatada. Que allá la comida, así, un arroz con guatita, así es cara...</i>
I.L.	F	9	Hermana menor	<i>No me han dicho.</i>
N.	F	10	Hermana mayor	<i>Es una ciudad bonita. Comida rica, pero extraña el Yapingacho y el ceviche. Escuelas: que no hay que llevar uniforme.</i>
A.	M	8	Hermano menor	<i>Más comida. Tiene la mesa repleta.</i>
A.Q.	F	12	Hermana mayor	<i>Que es bonito. A la escuela se va de mañana y de tarde.</i>
J.Q.	M	11	Hermano menor	
M.B.A.	F	13	Hermana mayor	
A.A.	M	7	Hermano menor	
J.	M	5	Hermano menor	
F.	M	8	Hermano mayor	
B.	M	6	Hermano menor	
Ax.	M	8	Hermano menor	
I.Q.	M	5	Hermano menor	
G	M	10	Hijo único	<i>Nada</i>
S	M	9	Hermano mayor	<i>No lo sé, no me han dicho</i>
B	M	7	Hermano menor	<i>Sí, es bonito ir para allá</i>
P	F	12	Hermana mayor	
R	M	11	Hermano mayor	<i>Que es bonito, que allá la comida no es como aquí, allá son legumbres y así uno tiene que comer</i>
M	M	12	Hermano menor	
E	M	10	Hermano mayor	
N	F	7	Hermana menor	
L	F	6	Hermana menor	

DISCUSIÓN

Sin lugar a dudas toda la orientación y ayuda que los gobiernos puedan proporcionar para facilitar la integración y la calidad de vida de los inmigrantes y sus familiares, especialmente la de los niños/as, constituyen un soporte vital para la buena convivencia entre las comunidades nacionales y extranjeras, tanto en el país receptor como en el de origen.

Por ello, las ayudas a los inmigrantes deben partir de un pacto social entre los países implicados que permita abordar la situación con una visión de futuro de convivencia más amplia, mirando a los orígenes del mismo para actuar también sobre sus causas. Pues, el futuro de la estabilidad social y económica de un país dependerá en gran parte de las respuestas que la sociedad de acogida proporcione ante la adaptación de los hijos/as de inmigrantes, ya que como lo explican C. Suárez-Orozco y M. M. Suárez-Orozco (2003) en su libro *La infancia de la inmigración*, las oportunidades, el clima social y cultural con el que los niños/as se encuentren constituyen el *carácter de la recepción* que será vital en su experiencia de instalación en la nueva sociedad.

Todos los países se enfrentan al reto de responder de manera efectiva a la preocupación que el fenómeno migratorio genera en las sociedades actuales. En el caso del Ecuador la tarea se complica, pues al tratarse ya de una sociedad deprimida la situación de las familias de los inmigrantes no hace más que agravarse. Es por ello que el Ecuador tiene muchas tareas pendientes en la materia, empezando por la creación de una política pública social y migratoria efectivas; que al parecer ha retomado importancia dentro del programa de gobierno de la nueva legislatura.

Si bien es cierto, la inmigración al Ecuador le ha supuesto una importante reactivación económica, gracias a las remesas que envían los inmigrantes (que constituyen la segunda fuente de ingresos de divisas después del petróleo). No es menos cierto, que el coste social acarreado por los procesos migratorios han provocado serias modificaciones en la estructura familiar de origen.

Las familias hoy en día, en el Ecuador, no siguen el patrón ideal, *las prácticas de reproducción de las estructuras familiares en la experiencia migratoria reflejan una diversidad de formas que no se compadecen con una visión ideal y monolítica de la familia* (Herrera, 2004: 215). La misma que debe modificar sus lazos sociales y afectivos *en la distancia a través de muchos medios hasta la disolución de ciertos lazos familiares y su recreación en nuevos entornos* (Herrera, 2004: 215-216).

Dentro de este proceso, son los hijos/as de inmigrantes los que más atención requieren por parte del Estado, mediante la implementación de programas y organismos que favorezcan el sano desarrollo psíquico y físico de esos niños/as y de sus familias en los contextos que se desenvuelvan. Otorgando también a la escuela, dado que después de la familia es el referente social más inmediato, los medios necesarios para actuar conjuntamente con las Ins-

tuciones pertinentes en el apoyo que se brinde a este sector de la población.

Pero estas políticas de acción deben surgir de un estudio concienzudo de las situaciones reales de las familias y de los/as hijos/as de emigrantes en el país de origen y en el de acogida. Ya que como afirma la antropóloga y psicóloga Heather Rae-Espinoza (2004), esas familias reestructuradas que se forman a partir de los procesos migratorios, si bien son diferentes y enfrentan diferentes retos para criar a los niños/as, requieren también diferentes estrategias de apoyo y ayuda.

Puntualizando más, *la inmigración, una decisión vital fundamental, tiene importantes consecuencias psicológicas y sociales para el individuo y para el grupo familiar* (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 43), tanto en el país emisor como receptor. Se recalca país emisor y receptor puesto que las vivencias de aquellos niños/as que se han quedado en el país de origen influirán notablemente a la hora de su reunificación familiar. Porque es un hecho comprobado que los padres/madres inmigrantes pasado un período de tiempo, dependiendo de su estabilidad económica y/o legal, traen a sus hijos/as a la nueva sociedad. La reunificación familiar transnacional es un factor determinante del proceso de inmigración y constituye, especialmente para los niños/as, *una prueba larga, dolorosa y desorientadora* (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 121) que para algunos con la llegada al país no hace más que empezar.

CONCLUSIONES

En síntesis, los análisis parciales presentados permiten formular las siguientes conclusiones:

1. La respuesta de los gobiernos en materia migratoria debe ser una prioridad en la agenda política estatal.
2. La inmigración y sus importantes consecuencias psicológicas y sociales para el emigrante y su familia deben llevar a la puesta en marcha de planes y programas de ayuda en el origen mismo del proceso migratorio, adelantándose así a la reagrupación familiar.
3. Las escuelas constituyen una vía fundamental, insuficientemente aprovechada, para aplicar los mecanismos necesarios de atención y seguimiento de los hijos/as de emigrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de pedagogía* 290: 90-94.
- DIARIO EXPRESO. (2005). *La mayoría de pobres está en la Costa*. Guayaquil. 24 de Julio. 2.
- HERRERA, G. (2004). Elementos para una comprensión de las familias transnacionales desde la experiencia migratoria del sur del Ecuador. En: Hidalgo, F. ed. *Migraciones. Un juego con cartas marcadas*. Quito: Abya-Yala: 215-231.
- MENDOZA, M (2005). *Informe integrado del proyecto de investigación: Los efectos económicos en la costa ecuatoriana de la migración hacia Europa (España)*. (Documento inédito facilitado por la autora, Agosto 2005).
- PEDONE, C. (2006). *Estrategias migratorias y poder. Tú siempre jalas a los tuyos*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- RAE-ESPINOZA, H (2004). *Emigración e inmigración desde una óptica de paz. Los niños dejados detrás: Consejos prácticos para familias re-estructuradas*. (Documento inédito facilitado por la autora, Julio 2004).
- ROBALINO, D. Y ZUFIAURRE, B (2001). Realidad actual de la educación y crisis económica en el Ecuador. *Revista de treball social* 162: 52-73.
- ROBALINO, D. GABARI, M.I. Y BERNAL, A. (2006). *Childhood is still waiting: from the pain of the emigration to the boundaries of the regrouping*. International Conference: Migrations and Social Policies in Europe. Pamplona 8-10th of June. Consultado el 19 de febrero de 2007 en: <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/comuni2Robalinoetal VERSIONFINAL.pdf>
- SUÁREZ-OROZCO, C. Y SUÁREZ-OROZCO, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

RESPONDER A LA MULTICULTURALIDAD EN LAS AULAS DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESORADO

Ana Beatriz Jiménez Llanos, Remedios Guzmán Rosquete y Luis Feliciano García
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Tras dos fructíferas décadas, los hallazgos básicos y aplicados de la investigación desarrollada desde los presupuestos epistemológicos del “*Paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor*” (que en el debate actual hallamos bajo el rótulo de “Aprender a enseñar”) han permitido reconocer y afirmar que lo que los profesores conocen, piensan, creen,... influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, en su forma de enseñar a aprender, en su desarrollo profesional y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez Llanos, 2004). En definitiva, se ha producido “un viraje decisivo para penetrar en el mundo de los profesores y profesoras (...), dando lugar a un tipo de conocimiento más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza” (Montero, 2001, 56). A pesar de ello, las investigaciones que exploran la multiculturalidad en el ámbito educativo han obviado el pensamiento docente y su influencia en la acción o respuesta educativa a la diversidad cultural, étnica, religiosa o de género; de ahí que planteemos este trabajo.

El primer escollo en esta labor es elegir el constructo desde el que estudiar el pensamiento docente, ya que los investigadores en este ámbito recurren a una gran diversidad de términos para designarlo, cada uno de los cuales supone una explicación diferente, o al menos con matices diferenciados, acerca de su naturaleza. Tras analizar las ventajas y limitaciones de los 41 constructos detectados (Jiménez Llanos, 2004; Jiménez y Feliciano, 2006) opta-

mos por el denominado *teorías implícitas* (TI), ya que éste permite conocer su entidad en la mente de los sujetos, su estructura y organización, su proceso de construcción, sus propiedades estructurales y funcionales y su vinculación con la acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En el ámbito educativo, las TI se definen como “*teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa*” (Marrero, 1993: 245). Por lo tanto, en tanto que elaboraciones individuales, las TI tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Ambos elementos (cognición y cultura) se integran en un proceso denominado *socioconstructivismo*, mediante el que se generan las TI sobre un cierto ámbito (Triana, 1991; Marrero, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993; Jiménez y Correa, 2002, 2003; Jiménez Llanos, 2005).

Las TI suponen una serie de implicaciones teóricas cuyo desarrollo sobrepasa el alcance de este trabajo, por lo que nos limitaremos a reseñar algunas características fundamentales:

1. Existen dos niveles funcionales dentro de las TI: *síntesis de conocimiento (o representacionales)* y *síntesis de creencias (o atribucionales)*. La diferencia entre ambas no radica en el contenido, sino en el tipo de tarea cognitiva (demanda) que se requiera: teórica para las primeras, pragmática para las segundas. En otras palabras, no contamos con teorías distintas para hablar y para actuar sino que, según el tipo de demanda, varía la estructura interna de la síntesis,

así como su valor instrumental (Rodrigo, 1994). En esta investigación estudiaremos las síntesis de creencias.

2. La estructura interna de las creencias puede ser de dos tipos: a) *Versiones parciales*. Los sujetos no asumen una reproducción lineal de las teorías representacionales, sino que elaboran síntesis que son versiones parciales de éstas. b) *Síntesis mixtas*. Las personas elaboran síntesis que son combinaciones “compatibles” de diferentes teorías.
3. Jiménez Llanos (2004) detectó que existen versiones parciales en las que predominan los aspectos teóricos, mientras que en otras predominan los prácticos o metodológicos. Podríamos hipotetizar que en la práctica se diesen síntesis mixtas que permitiesen englobar aspectos teóricos y prácticos.

Para los que defendemos y trabajamos las TI del profesorado sobre la educación, su conocimiento es fundamental para:

- Establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, pues éstas, en cuanto a síntesis entre lo individual y lo social guían la mayoría de las decisiones, rutinas y prácticas docentes. Así pues, nos permitirán determinar la respuesta a la diversidad cultural en función de las TI.
- Comprender la enseñanza en general y desarrollar adecuadas innovaciones y programas de formación del profesorado desde una perspectiva multicultural, ya que: a) Si diferentes TI sobre la enseñanza generan diferentes actuaciones en el aula, serán un filtro que determinará que el docente sea más o menos permeable a determinadas propuestas, estrategias, etc. b) Las TI también filtran el currículum, transformándolo a su imagen, al llevarlo a la práctica.

Desde estas premisas, el trabajo que presentamos se plantea dos objetivos:

1. Detectar las TI asumidas por el profesorado de Educación Primaria (EP) que atiende a alumnos inmigrantes de habla hispana de Tenerife.

2. Conocer si su respuesta educativa a la diversidad cultural varía en función de la TI asumida.

2. MÉTODO

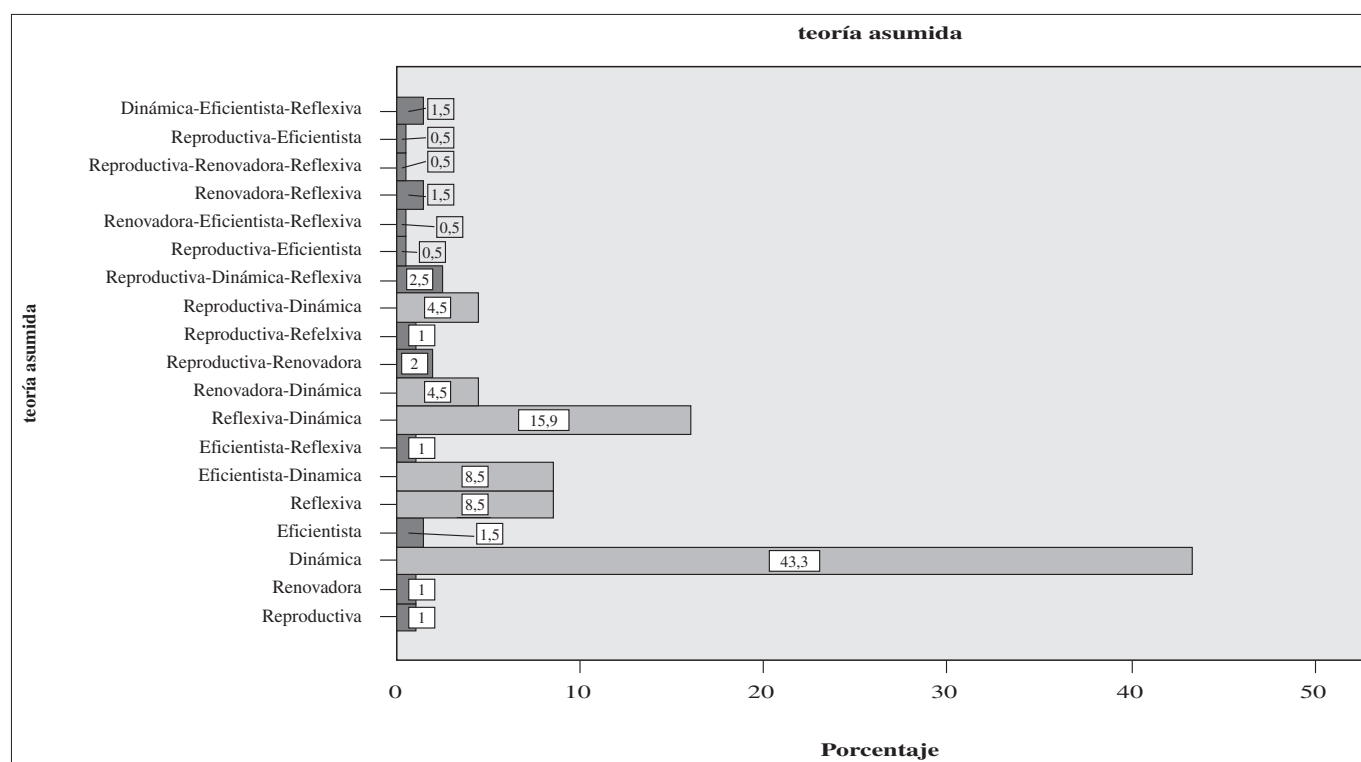
Muestra. Participaron 227 docentes de 14 centros públicos de EP de la isla de Tenerife. Para su selección establecimos dos criterios: a) estar impartiendo docencia en centros que tuviesen escolarizado más de un 15% de alumnado inmigrante hispano de diferentes nacionalidades; y b) pertenecer a centros con una “plantilla” docente superior a 15 profesores/as. La práctica totalidad de este profesorado tiene experiencia con alumnado inmigrante y el 60% tiene una media de 4 alumnos inmigrantes hispanos en su aula.

Instrumentos y procedimiento de aplicación. Para construir el “*Cuestionario de Teorías Implícitas del profesorado de EP*” partimos del “*Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza*” (Marre-ro, 1988), compuesto por 162 ítems. Mediante Análisis de Componentes Principales obtuvimos tres estructuras de creencias diferenciadas para cada nivel educativo. Con la estructura relativa a los docentes de EP construimos el cuestionario que aplicamos en este estudio ($\mu=0,72$), compuesto por 30 ítems distribuidos entre 5 teorías educativas: Reproductiva, Renovadora, Dinámica, Eficientista y Reflexiva. Por otra parte, mediante brainstorming se elaboró un cuestionario “ad hoc”, que fue sometido al juicios estadísticos y de expertos, para conocer los cambios que los docentes realizarían para mejorar las respuestas del alumnado inmigrante hispano que presenta dificultades escolares.

3. RESULTADOS

3.1. TI del profesorado de EP que atiende a alumnos inmigrantes de habla hispana de Tenerife. Además de las teorías puras, estos docentes asumen, como era previsible, asociaciones entre las mismas (Figura 1), que son explicables porque se asumen los postulados teóricos de la primera teoría, combinados con los prácticos de la segunda y, en su caso, de la tercera. Para nuestro análisis nos centraremos en las teorías mayoritarias, pues la escasa representación de las otras impide extraer conclusiones válidas.

Figura 1. Distribución de teorías asumidas por los profesores y profesoras de EP (porcentajes).



La mayoría de los docentes (43,3%) asume la *Teoría Dinámica*, caracterizada por la supremacía de la actividad: ésta es más importante que una exposición del profesor/a, a ella se circunscriben las tareas del alumno/a y el conjunto de las mismas son el objeto principal de la planificación y de la evaluación.

La *Teoría Reflexiva* (8,5%) parte de la convicción de que los alumnos deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje, por lo que la enseñanza se organiza de forma que éstos elaboren su conocimiento y tengan la posibilidad de discutir y decidir qué y cómo aprender. Idénticos principios se trasladan al profesor, que debe ser un investigador en el aula.

Entre ambas se sitúa la asociación *Reflexiva-Dinámica* (15,9%), en la que se asumen tres principios teóricos básicos de la teoría Reflexiva, pues se considera que los alumnos deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje, organizando la enseñanza de forma que éstos elaboren su conocimiento. Idénticos principios se trasladan al profesor. En la práctica plasman estos presupuestos priorizando las actividades del alumno: éstas son el objeto principal de la planificación, de la dinámica del aula y de la evaluación (teoría Dinámica).

Los docentes que asumen la síntesis *Eficientista-Dinámica* (8,5%) defienden el *pragmatismo* en la formación del alumno: lo más útil es enseñarle el conocimiento científico y hábitos eficaces. En el profesor buscan su *efectivi-*

dad: éste escribe y corrige permanentemente su programación porque es un instrumento preciso y riguroso. Estos principios teóricos de la teoría Eficientista se llevan a la práctica mediante otros de la teoría Dinámica: mantener al alumno en constante actividad y evaluar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas.

Para la asociación *Reproductiva-Dinámica* (4,5%) lo más importante es que las respuestas del alumno reproduzcan lo explicado y conseguir un máximo de silencio y orden en el aula. Para lograr estos objetivos de la teoría Reproductiva se recurre a principios prácticos de la teoría Dinámica: organizar bastantes actividades en la programación, evaluar según el resultado de las mismas y seleccionar los textos y materiales de trabajo según los objetivos previstos y previa discusión entre toda la clase.

La asociación *Renovadora-Dinámica* se enfrenta a los principios teóricos de la anterior (está presente en idéntico porcentaje), pues cuestiona y rechaza el prototipo de enseñanza tradicional, al estimar que contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores, explícitos u ocultos, y que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. Para llevar a la práctica estos principios consideran que lo importante es mantener al alumno en constante actividad de forma que la evaluación refleje el conjunto de dichas actividades, no sólo el resultado final (teoría Dinámica).

TABLA 2: Teorías asumidas según la zona del centro.

Teoría	Zona (%)		Teoría	Zona (%)	
	Metropolitana	Sur		Metropolitana	Sur
Reproductiva	--	100	Reproductiva-Reflexiva	--	100
Renovadora	2,3	0,6	Reproductiva-Dinámica	--	100
Dinámica	48,8	41,6	Reproductiva-Dinámica- Reflexiva	--	100
Eficientista	2,3	1,3	Reproductiva-Eficientista	--	100
Reflexiva	16,3	6,3	Renovadora-Eficientista- Reflexiva	--	100
Eficientista- Dinámica	14,0	7,0	Renovadora-Reflexiva	--	100
Reflexiva-Eficientista	2,3	0,6	Reproductiva-Renovadora-Reflexiva	--	100
Reflexiva- Dinámica	4,7	19,0	Reproductiva-Eficientista	--	100
Renovadora-Dinámica	4,7	4,4	Reflexiva-Dinámica-Eficientista	--	100
Reproductiva-Renovadora	4,7	1,3			

La tabla 2 nos permite explorar la distribución de las diferentes teorías según la zona donde el profesorado imparte docencia¹. Mientras las teorías puras son mayoritarias en el área metropolitana (aunque en el caso de la Teoría Dinámica su distribución es similar, lo que puede explicarse por la generalización de la misma), la mayor parte de asociaciones de teorías, especialmente cuando se trata de tres, se observan en el sur de la isla.

3.2. Propuestas del profesorado de EP para mejorar la respuesta del alumnado inmigrante hispano que presenta dificultades escolares. La tabla 3 nos permite conocer si estas propuestas varían en función de la TI que asumen los docentes.

TABLA 3. Teoría asumida y propuestas de mejora del profesorado de EP (porcentajes).

	Dinámica	Reflexiva	Eficientista-Dinámica	Reflexiva Dinámica	Renovadora-Dinámica	Reproductiva-Dinámica
Adaptación del currículo a nivel de centro	19.5	41.2	23.5	25.0	33.3	66.7
Adopción de criterios comunes para atender a la diversidad en el centro	27.6	58.8	29.4	37.5	22.2	66.7
Adaptación del currículo a nivel de aula	20.7	47.1	23.5	37.5	22.2	77.8
Concretar cómo se debe trabajar la interculturalidad en las diferentes áreas	25.3	52.9	41.2	40.6	22.2	66.7
Trabajar la interculturalidad desde el Plan de Acción Tutorial	28.7	58.8	41.2	40.6	33.3	77.8
Proyecto de Compensación a nivel de centro	17.2	52.9	23.5	25.0	22.2	66.7
Agrupamientos flexibles	40.2	41.2	35.3	56.3	33.3	66.7
Incrementar las horas de apoyo curricular fuera del aula	26.4	58.8	35.3	37.5	55.6	88.9
Incrementar refuerzo individual en aulas de Educación Especial	18.4	41.2	23.5	25.0	33.3	55.6
Una mayor coordinación con las familias	40.2	58.8	41.2	59.4	55.6	66.7
Más profesorado de apoyo para atender a este alumnado	52.9	41.2	47.1	40.6	55.6	100
Formación del profesorado	21.8	41.2	35.3	28.1	44.4	66.7
Formación de grupos específicos según nivel de competencia curricular	14.9	52.9	23.5	25.0	33.3	66.7
Adaptaciones Curriculares Individuales	21.8	41.2	29.4	31.3	22.2	66.7
Permanencia de un año más en el mismo ciclo o curso	16.1	41.2	23.5	28.1	22.2	77.8
Material didáctico adaptado	20.7	47.1	17.6	21.9	44.4	66.7
Disminución de las ratios de las aulas	51.7	64.7	35.3	59.4	44.4	77.8
Actividades extraescolares de apoyo	18.4	52.9	35.3	31.3	22.2	66.7

¹ Dada la distinta representación de cada teoría, los porcentajes hacen referencia al subtotal de sujetos inscritos en cada teoría.

La mayor parte del profesorado (40,2%-52,9%) que asume la teoría *Dinámica* destaca la adopción de medidas tendentes a favorecer la realización de actividades por parte del alumnado inmigrante, es decir, para que éstos no interrumpen la dinámica del aula. Así, lo más importante es contar con más profesorado de apoyo que los atiendan (52,9%), disminuir la ratio de las aulas (51,7%), agrupamientos flexibles (40,2%) y mayor coordinación con las familias (40,2%). Puesto que las tres primeras medidas suponen contar con más recursos para mejorar así el desarrollo de las actividades en el aula, la importancia concedida a la coordinación con las familias debe entenderse también desde el punto de vista de cumplimentar y/o complementar las actividades del alumnado (“marcar tarea” para casa, supervisada por los padres).

La importancia de que el alumno construya su propio conocimiento es el eje articulador de las medidas propuestas por la mayor parte (47,1%-64,7%) de los *profesores reflexivos*. Esta construcción autónoma del conocimiento explica que la disminución de las ratios ocupe el primer lugar (64,7%). A esta propuesta se suman otras, también de carácter metodológico, centradas en el proceso, y con idéntica finalidad: contar un Proyecto de Compensación a nivel de centro (52,9%), concretar cómo se debe trabajar la interculturalidad en las diferentes áreas (52,9%) y actividades extraescolares de apoyo (47,1%). Pero este último bloque tiene menos relevancia que el constituido por un conjunto de medidas que suponen una atención a la diversidad desde una perspectiva multicultural: mayor coordinación con las familias, adopción de criterios comunes para atender a la diversidad en el centro y trabajar la interculturalidad desde el Plan de Acción Tutorial. El hecho de que estas tres propuestas obtengan idéntico porcentaje (58,8%) apunta a que la coordinación con la familia no se base simplemente en “la tarea” para casa, sino que se considere desde un punto de vista más global e integral. Por último, puesto que se trata de favorecer la construcción de conocimientos por parte del alumno, se incorporan también medidas cuyo eje son los contenidos: incrementar las horas de apoyo curricular fuera del aula (58,8%) y adaptación del currículo a nivel de aula (47,1%).

La mayoría de los docentes (35,3%-47,1%) que asumen la síntesis *Eficientista-Dinámica* optan por medidas que buscan la eficacia del alumno, por una parte, y del profesor, por otra (características centrales de la teoría *Eficientista*). Entre las primeras se encuentran: más profesorado de apoyo (47,1%), trabajar la interculturalidad desde el Plan de Acción Tutorial (41,2%), agrupamientos flexibles (35,3%), actividades extraescolares de apoyo (35,3%), disminución de la ratio (35,3%) e incrementar las horas de apoyo curricular fuera del aula (35,3%). Algunas de estas medidas (profesorado de apoyo, agrupamientos flexibles y disminución de la ratio) ya fueron propuestas por la teoría *Dinámica* pura, lo que apunta a que estos docentes consideran que uno de los ejes en torno a los que gira la eficacia del alumno es la cumplimentación óptima de las actividades de aula; pero ello por sí sólo no garantiza

el desempeño eficaz del alumnado, pues estas tres medidas obtienen porcentajes inferiores, en relación a la teoría *Dinámica* pura, y se sugieren otras. Para lograr la eficacia del profesor se proponen dos medidas: concretar cómo trabajar la interculturalidad en las áreas (41,2%) y formación del profesorado (35,3%).

La mayoría del profesorado (37,5%-59,4%) que asume la síntesis *Reflexiva-Dinámica* combina, en coherencia, algunas de las medidas relevantes de las teorías puras. Así, de la de la teoría *Reflexiva* incorporan trabajar la interculturalidad desde el Plan de Acción Tutorial (40,6%), concretar cómo trabajar la interculturalidad en las diferentes áreas (40,6%) y adaptaciones curriculares a nivel de aula (37,5%); de la teoría *Dinámica*, los agrupamientos flexibles (56,3%) y la necesidad de más profesorado de apoyo (40,6%); y de ambas, mayor coordinación con la familia (59,4%) y disminución de la ratio (59,4%). En suma, se trata de favorecer la construcción autónoma del conocimiento, por un lado y, por otro, la fluidez de la dinámica del aula.

En cuanto a la síntesis *Renovadora-Dinámica*, la mayoría del profesorado (44,4%-55,6%) que la asume propone algunas de las medidas ya sugeridas por la teoría *Dinámica* pura: más profesorado de apoyo (55,6%) y disminución de las ratios (44,4%). La teoría *Renovadora* incorpora la importancia de la formación del profesorado (44,4%) y de que el alumno disponga de material didáctico adaptado (44,4%). Se trata de una teoría centrada en los aspectos socio-político-económicos, por lo que la presencia de estas dos medidas debe entenderse en este sentido, es decir, mayor formación para el profesorado y más materiales didácticos para superar las diferencias sociales. Pero, sobre todo, las características de esta teoría determinan la importancia de la coordinación con las familias (55,9%). En este último aspecto, aunque también está presente en la teoría *Dinámica* pura, aumenta el porcentaje del profesorado que lo considera relevante. Además, puesto que son profesores renovadores, esta medida debe entenderse como atención al contexto sociocultural del alumno.

Por último, la síntesis *Reproductiva-Dinámica* supone la asociación de teorías más difusa, en lo que a propuestas de mejora se refiere (todas son consideradas muy importantes). Así, se proponen dos de las medidas sugeridas por la teoría *Dinámica* pura, aunque ahora en mayor medida: más profesorado de apoyo (100%, casi dobla su importancia) y disminución de las ratios (78,8%), a las que también se suman los grupos flexibles y la coordinación con las familias (66,7%). El resto de las propuestas deben entenderse como aportaciones de la teoría *Reproductiva*, entre las que destacamos: permanecer más de un año en el mismo curso o ciclo, incrementar el refuerzo individual en las aulas, adaptaciones curriculares a nivel de centro y las adaptaciones curriculares individuales. La mayor relevancia de estas medidas, no destacadas hasta ahora, puede explicarse por la importancia que la teoría *Reproductiva* concede a la adquisición de conocimientos por parte del alumno.

4. CONCLUSIONES

La mayoría de los docentes asume la teoría *Dinámica*, lo que supone que, en el profesorado de EP de Tenerife que atiende a alumnado inmigrante hispano, nos vamos a encontrar un elevado porcentaje de docentes que se centra en el alumno/a, pero desde el punto de vista de su actividad y, por lo tanto, externo. Es decir, se caracterizan por el diseño e implementación en el aula de múltiples y diversas actividades, sin atender a la idiosincrasia cognitiva, cultural y social de los alumnos. Por lo tanto, sus propuestas atienden a las dificultades de este alumnado desde un punto de vista también externo pues, en síntesis, se centran en contar con más recursos para mejorar el desarrollo de las actividades, la dinámica del aula.

Menos del 10% son profesores *reflexivos*, por lo que dan prioridad al desarrollo personal y a la capacidad constructiva de sus alumnos, lo cual trasladan a sus propuestas de cambio. Así, éstas quieren respetar el bagaje académico y cultural del alumno (considerado como individuo), al que la enseñanza se debe adaptar, adoptando un punto de vista constructivista.

Entre ambas posturas se inscribe la síntesis *Reflexiva-Dinámica*: casi un 16% de los docentes combina ambas teorías y, por consiguiente, se centra en el alumno desde un punto de vista tanto externo como interno. Así, sus propuestas integran ambos puntos de vista, lo que implica mejorar el desarrollo individual del alumnado inmigrante, mediante numerosas actividades, integradas en un proceso constructivista.

Los docentes que asumen la síntesis Eficientista-Dinámica (menos del 10%) pretenden, ante todo, una enseñanza pragmática. Para lograr resultados creen que lo más importante es la actividad del alumno, por lo que solicitan más recursos materiales, metodológicos y humanos que potencien la eficacia del profesor y formen a alumnos también eficaces.

Menos del 5% de los docentes asumen la síntesis *Reproductiva-Dinámica*, que defendiendo una concepción marcadamente directiva y autoritaria del profesor y la linealidad de la enseñanza, en la que la actividad del alumno juega un papel destacado. Sugieren medidas cuyo objetivo es que el alumnado inmigrante reproduzca, lo más fielmente posible, el conocimiento “socialmente deseado” en el país de acogida, depositando la mayor parte de la responsabilidad en el alumnado que tiene dificultades. A éstas se suman otras medidas tendentes a controlar al alumno en el aula.

Idéntico porcentaje suponen los docentes que asumen la síntesis *Renovadora-Dinámica*, que conciben la educación como una práctica ideológica y sociopolítica que reproduce intereses de clase y cuestiones de poder y problemas éticos, a la que hay que oponerse y renovar apoyándose en la actividad del alumno. Las medidas sugeridas suponen atender a las dificultades del alumnado inmigrante desde una perspectiva multicultural que atiende especialmente a las diferencias socio-económicas. Pre-

tenden oponerse a la enseñanza tradicional, para lo cual reclaman una mejora de los recursos.

Algunas de las propuestas de mejora son sugeridas desde distintas teorías. Sin embargo, tienen un propósito muy diferente, por lo que su implementación y sus consecuencias también lo serán. Además, consideradas globalmente, es decir, como un bloque de medidas, ninguna teoría/asociación propone el mismo conjunto de mejoras, lo que apunta a que los programas que se diseñen para atender al alumnado inmigrante deben tener en cuenta la idiosincrasia de los centros, siendo parte inherente de la misma las concepciones educativas de su profesorado.

Por otra parte, hemos observado una distribución asimétrica de las teorías en función de la zona donde se ubica el centro. Puede considerarse como una tendencia explicable por el hecho de que gran parte del profesorado novel obtiene sus primeros destinos en las zonas menos codiciadas (el sur de la isla), mientras que el profesorado con más años de docencia acapara el área Santa Cruz-La Laguna. La menor experiencia y contacto con la práctica de los primeros determina que sus teorías educativas aún se estén formando, de ahí que asuman elementos de varias, incluso de tres. En cambio, el profesorado más experimentado tiene más consolidadas sus teorías. El hecho de que en el sur de la isla se concentre un mayor y más heterogéneo número de alumnos inmigrantes y de que el profesorado no tiene consolidadas sus TI debe ser tenido en cuenta, por tanto, a la hora de diseñar programas de educación multicultural.

Los programas de intervención en aulas multiculturales y de formación del profesorado para atenderlas deben partir de sus concepciones educativas, pues éstas determinan que la respuesta de los docentes a la diversidad cultural del alumnado sea muy diversa. Por supuesto, también será diferente su permeabilidad ante cualquier innovación.

BIBLIOGRAFIA

- Jiménez Llanos, A. B. (2004). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Jiménez Llanos, A.B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Qurrículum*, 18, 211-236.
- Jiménez Llanos, A.B. y Correa Piñero, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (2), 525-548.
- Jiménez Llanos, A.B. y Correa Piñero, A.D. (2003). Concepciones del profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Superior sobre la disciplina y gestión del aula. *Qurrículum*, 16, 87-104.

- Jiménez Llanos, A.B. y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Marrero Acosta, J. (1988). *Teorías implícitas y Planificación del profesor*. La Laguna: Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna. Tesis Doctoral inédita.
- Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: A. Estebaranz García y V. Sánchez García (Eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*, pp 9-21. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: M^a J. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, pp. 243-276. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Montero Mesa, L. (2001) La construcción del conocimiento en la enseñanza, en C. Marcelo (Comp.) *La función docente*, pp. 47-83 (Madrid: Síntesis).
- Rodrigo, M^a J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M^a J. (1994). La construcción del conocimiento físico y social: Génesis y procesos de cambio. En: V. Vermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* pp. 397-414. Madrid: Síntesis Psicología.
- Triana Pérez, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.

UNA EXPERIENCIA SOBRE INTERCULTURALIDAD EN CASTILLA-LA MANCHA

Lara Guijarro, E. de y Riopérez Losada, N.
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este trabajo ha sido el de investigar e innovar en un centro educativo para acercarnos más a la realidad intercultural existente. Se pretende ofrecer, primero a la Comunidad Educativa del centro y, por extensión, a la sociedad general, soluciones positivas ante las demandas que los inmigrantes solicitan a la sociedad española y, en concreto, a los castellano-manchegos.

La investigación se ha desarrollado en dos grandes fases:

1º Durante el primer año: el diseño y elaboración de los materiales curriculares

2º El segundo año: experimentación y mejora con los alumnos interculturales.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La sociedad en la que ahora nos desenvolvemos es multicultural y debemos tender a que sea intercultural, consiguiendo que las culturas que conviven se conozcan, se conserven, se enriquezcan mutuamente y respeten las peculiaridades de todas.

Cuando algún niño de otra cultura y/o lengua llega a un determinado centro educativo hay que procurar, en primer lugar, llevar a cabo un programa de adaptación paulatina a la marcha normal de la vida del centro. Se trataría de evitar la asignación directa al nivel educativo que le corresponde a su edad. Hay que facilitarle los medios necesarios para que consiga una comunicación fluida y así pueda comprender y seguir las clases junto con sus compañeros. También se debería conocer el nivel académico en el que se encuentra realizando las oportunas pruebas. En otro sentido, se debería averiguar las particulares costumbres que trae consigo para que, a la vez que se les muestran las

propias del país y/o región, se pueda llegar a un mutuo intercambio cultural, que siempre será positivo para todos.

En un estudio llevado a cabo por la Delegación de Educación y Cultura de Albacete (Delegación de la Consejería de Educación y Cultura en Albacete (2003): *la población inmigrante escolarizada en la provincia de Albacete*), como se puede observar en la tabla 1, entre los 8 países con mayor porcentaje de procedencia, hay una gran cantidad de alumnado nacido en Hispanoamérica (62,04%), siendo Ecuador, Colombia y Bolivia los que aglutinan la mitad de todos los extranjeros.

Nacionalidad	Total	%
Ecuador	423	25.65
Colombia	295	17.89
Bolivia	196	11.89
Marruecos	164	9.95
Rumania	107	6.49
Argentina	59	3.58
Republica Dominicana	50	3.03
Ucrania	31	1.88
RESTO(48)	324	19.65
Total	1649	100

Tabla 1: Nacionalidad

Lo mismo ocurre en la población extranjera del Colegio Público Castilla la Mancha objeto de nuestro trabajo. Podemos constatar en la tabla 2 que, al igual que ocurre en toda la provincia, más de la mitad de los alumnos son de Hispanoamérica. En dicho Centro los alumnos de origen extranjero por desconocer el idioma de acogida o porque

proviene de países de habla hispana con sistemas educativos muy distintos al nuestro requieren una atención más específica e individualizada. Este centro considera que una actuación adecuada puede favorecer su dimensión socioeducativa, facilitar el desarrollo de habilidades sociales, así como la consecución de los objetivos educativos.

C.P. Castilla-La Mancha

Nacionalidad	Total	%
Ecuador	5	31.25
Colombia	3	18.75
Rumania	3	18.75
Bulgaria	2	12.50
Republica del Congo	2	12.50
Uruguay	1	6.25
Total	16	100

3. MÉTODO

Los profesores participantes en el proyecto de C.P. Castilla –La Mancha son un total de 15, lo que supone el 60% del Claustro de Profesores. Este colegio elaboró tanto el Proyecto Educativo como el Proyecto Curricular del Centro desde la aplicación de LOGSE, los cuáles han sido modificados y reelaborados de nuevo, según las distintas características y necesidades que se han ido presentadas en dicho Centro.

Este centro solicitó desde el curso 1989/90 pertenecer al Programa de Compensatoria relacionado con las problemáticas del proyecto de Interculturalidad que se presenta. Fue el curso 1992/93 cuando de una manera oficial se incluyó al centro en el Programa. Institucional de Atención a la Diversidad, en el Plan de Compensatoria Educativa. El Centro ha sido pionero en la atención de los alumnos inmigrantes a través de actividades de acogida y de conocimiento de la lengua castellana.

3.1. Objetivos del proyecto

1. Asumir una visión integral de la influencia de la realidad social multicultural en el ámbito de la educación.
2. Diseñar y justificar un programa globalizado e interdisciplinar que desarrolle los valores interculturales y mejore la calidad de vida en los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas.
3. Lograr que las escuelas sean los verdaderos espacios de interculturalidad, de recuperación y protagonismo de todas las culturas, de acercamiento colaborativo entre ellos, de tolerancia, de apertura y de búsqueda de su identidad en el marco de una nueva interculturalidad.
4. Configurar los métodos didácticos y de investigación que hagan posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de naturaleza intercultural y mejore la calidad de vida en los centros.

5. Consolidar un equipo de innovación e investigación en el ámbito Castellano Manchego y en coordinación con la UNED, que nos asegure como un equipo de investigación y sobre todo de innovación educativa.

3.2 Interrogantes del proyecto

¿Mejorará la interculturalidad, la calidad de vida y el clima de innovación de las instituciones que participen en la aplicación de un proyecto de naturaleza sistémica e interdisciplinar?

¿El diseño y la puesta en práctica del proyecto de interculturalidad supondrá una mejora personal de los profesores participantes?

¿La elaboración de materiales apropiados facilitarán una rápida adaptación, tanto de la familia como del niño inmigrante, a la Comunidad Educativa?

¿La aplicación del proyecto permitirá la mejora de la integración de los inmigrantes en el Centro Educativo?

¿El proyecto permitirá mejorar la dinámica del propio centro avanzar hacia un modelo organizativo basado en la Comunidad?

3.3 Metodología y Plan de Trabajo

El trabajo se desarrolló en dos fases, subdivididas en cuatro semestres.

1ª Fase: **Diseño del proyecto y creación de materiales didácticos (Curso 2003/2004)**: la creación de una metodología de análisis de contenido, que permitió valorar la calidad del proyecto para ser capaces de elaborar y producir instrumentos innovadores facilitadores de la integración de los inmigrantes en el Centro Educativo, aprovechando las nuevas tecnologías de comunicación e información. De tal forma, esta fase se llevó a cabo en dos partes:

- Primer semestre. Diagnóstico, formulación, fundamentación e iniciación de elaboración de materiales.
- Segundo semestre: elaboración de materiales.

Se realizaron, al principio, tres sesiones al mes, entre una y tres horas. También se llevó a cabo una videoconferencia cada dos meses.

2ª Fase: **Puesta en práctica de este proyecto (Curso 2004/2005)**. En las aulas que colaboraron con este proyecto se llevó a cabo la aplicación, experimentación e investigación del mismo. Se aplicó mediante la autoobservación de cada docente que participa, mediante la coobservación, los grupos de discusión, entrevistas en profundidad y análisis de tareas de los estudiantes.

3.4. Metodología para las tareas

Se utilizaron básicamente métodos de investigación cualitativa, sin obviar el análisis cuantitativo de datos, ligado al interaccionismo simbólico que permitió interpretar y adecuar los procesos interculturales a la observación de las prácticas educativas de los centros. Ha tenido

un carácter etnográfico a través del que se han comprendido los acontecimientos tal como los conciben los informantes, sumergiéndonos fundamentalmente en el pensamiento y también en la acción de cada uno de ellos.

Principalmente se han empleado los siguientes métodos:

1. Método narrativo: consistente en la autoobservación de nuestra práctica a la hora de presentar las planificaciones curriculares que hemos realizado en los últimos años. Se trata de la narrativa de la experiencia planificadora de los profesores.
2. Grupos de discusión: las sesiones de trabajo de los profesores han sido grabadas.
3. Cuadernos de campo.
4. Observación participante, coobservación u observación compartida de las aportaciones de los profesores, de los estudiantes, de los padres, de la Comunidad en general. Emplea varios métodos de investigación para asegurar los datos, como la observación, los cuestionarios, las entrevistas y las pruebas de diagnóstico.
5. Elaboración de Unidades Didácticas
6. Confección de materiales multimedia para favorecer y agilizar la incorporación efectiva en la Comunidad Educativa.

3.5. Criterios y procedimientos para la evaluación del proceso y de los resultados del proyecto.

Estos son los criterios que nos han servido para evaluar el proyecto:

1. Garantía de realización del proyecto desde la experiencia previa de los participantes.
2. Interés de la investigación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.
3. Posibilidad de generalizar las conclusiones a otros contextos.
4. Adecuada identificación de las hipótesis, de la formulación de los objetivos y la coherencia en la selección de los contenidos.
5. Clara descripción de la metodología propuesta y su adecuación a los objetivos de la investigación.
6. Adecuado desarrollo del plan de trabajo: definición de fases y tareas, distribución de responsabilidades y cronograma.
7. Previsión de medidas para garantizar el rigor científico, el control y la revisión de hipótesis y tareas en el proceso y en los resultados.
8. Existencia de una fundamentación teórica y bibliográfica suficiente y la relevancia de los antecedentes de la investigación.
9. A dónde vamos y cómo vamos a mejorar nuestra práctica educativa y con qué calidad científica lo vamos a hacer.

10. Adecuación entre las necesidades del proyecto y el presupuesto económico.

De tal forma, lo anterior lo hemos llevado a cabo poniendo en práctica los siguientes procedimientos:

- Cada dos meses, a través de videoconferencia con la Sede Central de la UNED o a través de documentos concretos.
- Trimestralmente, realizando una evaluación formativa del proyecto: cuál es el proceso que hemos seguido y dónde nos encontramos.
- Anualmente, mediante un informe de progreso: objetivos alcanzados, contenidos desarrollados, fases en las que se encuentra la actividad, metodología desarrollados, así como la memoria económica de los gastos efectuados. En mayo de 2004 fue parcial y una planificación o previsión para el curso 2004-2005 y en abril de 2005, una memoria económica y memoria académica final.

3.6. Evaluación parcial

Al finalizar el primer curso, consideramos realizar una evaluación retroalimentadora. Se tuvo en cuenta el modelo que tiene el Centro de Profesores y Recursos de Albacete. Así pues, se realizaron una valoración grupal y otra individual.

La síntesis valorativa grupal del proyecto fue la siguiente:

1. Aspectos positivos:

- El trabajo en grupo ayuda a la mejora de la práctica docente y a la dinamización de elementos personales en el Colegio. De tal forma, este trabajo ha influido en la organización de actividades académico-culturales. Todas han girado en torno a la temática intercultural.
- Se han puesto en práctica materiales teóricos elaborados en este Centro.
- Ha sido una remesa económica para el Centro.
- Ha favorecido la integración social y la imagen del Centro y de su profesorado de cara al exterior, incentivando las relaciones entre los diferentes grupos de inmigrantes y los demás.
- Se ha conseguido integrar e interiorizar a nivel de Centro el concepto de interculturalidad.
- Se ha trabajado de forma cooperativa a nivel de Centro y a nivel de familia.
- Se ha participado en otras actividades multiculturales organizadas por otras Entidades.

2. Aspectos mejorables y alternativas:

- Intercambio de información con otros colegios.
- Organización del curso y horarios.
- Mayor aporte de ideas y materiales.

- Mejorar la coordinación entre los distintos sectores participantes.
- Mejorar la presentación de las Unidades Didácticas.
- Presencia de los investigadores en las actividades programadas con los niños.
- Proponer más actividades y materiales didácticos para trabajar en el Centro. De tal forma, el marco teórico debería aportar más ideas y aspectos didácticos para poner en práctica. Se echa en falta un mayor acercamiento a la realidad multicultural del propio Centro.
- Desajustes entre las propuestas iniciales y el trabajo realizado en la actualidad.
- Excesivas peticiones al equipo docente del Centro.

3. Síntesis y nivel de satisfacción:

- Para unos participantes el nivel de satisfacción es bueno porque los objetivos se han conseguido satisfactoriamente y a lo largo del curso han mejorado las perspectivas del mismo. Ha supuesto un proyecto nuevo, innovador en el que el Centro se ha vinculado con un gran número de profesores y profesoras que han aportado documentación, apoyos, actividades, etc. De un bagaje que ya tenían y venían practicando, pero que ahora lo han volcado al Proyecto de Interculturalidad.
- Para otros participantes el nivel de satisfacción es suficiente y/o bajo porque algunas reuniones han sido

monótonas, poco operativas y no han aportado nada nuevo y las expectativas eran mayores a lo conseguido, sobre todo en la primera parte del curso.

4. Conclusiones y perspectivas de continuidad:

- El proyecto de interculturalidad debe servirnos a la Comunidad Educativa para dotarnos de un instrumento eficaz en nuestro trabajo diario. Nos debe aportar una guía de transmisión de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad que abarquen todo el marco escolar y todos los ámbitos en los que se desarrolla nuestra tarea. Debe formar parte de una manera clarificadora de nuestro proyecto educativo, incluido en un entorno escolar que es cada vez más diverso y multiétnico.
- Mayor participación e implicación por parte de los sectores colaboradores en el proyecto.
- Los maestros que ya trabajamos en la práctica real y trabajamos en pleno ambiente intercultural, necesitamos una guía más clarificadora de objetivos y metodología. Los objetivos deberían ser claros y precisos para profundizar en la tarea de educar en la práctica de todos los valores a transmitir.
- Es necesario intercambiar experiencias con otros centros en cursos, jornadas, etc.
- Continuar con los trabajos iniciados, como por ejemplo el CD-ROM editado "La belleza del arco iris radica en sus diferentes colores" y proponer alguno más.

Resumen de los cuestionarios pasados a los participantes del proyecto.

Escala de estimación: 0 nada, 1 algo, 2 bastante, 3 mucho

Item	Valoración de los aspectos curriculares	Porcentaje de respuestas de cada valor			
		0	1	2	3
1	La actividad ha satisfecho las necesidades de formación del grupo o las intenciones de implantar o compensar déficit formativos	50	50		
2	La actividad ha contribuido a la mejora de la práctica docente	14	50	36	
3	Los objetivos se han alcanzado de forma suficiente en su totalidad	24	76		
4	Los contenidos se han desarrollado de forma suficiente	15	85		
G	Los contenidos han demostrado ser adecuados para el desarrollo de los objetivos	7	93		
6	La metodología utilizada ha facilitado el logro de los objetivos	54	46		
7	La metodología utilizada ha favorecido la participación y el intercambio	50	50		
Valoración de los documentos elaborados.		7	93		
El proceso de evaluación seguido te parece adecuado		8	5		
Item	Valoración de los aspectos organizativos				
10	El número de horas asignadas te parece adecuado al trabajo desarrollado	20	80		
11	Las condiciones de organización: lugar, horario, calendario, etc. te han parecido adecuadas	15	85		
12	La asistencia a las sesiones programadas ha sido suficiente.	7	79	14	
13	Consideras necesaria la continuidad de la actividad	50	30	20	
14	El presupuesto recibido te ha parecido suficiente para el desarrollo del proyecto	14	57	22	7

4. BENEFICIOS DEL PROYECTO

Los verdaderos beneficiarios han sido el centro, los alumnos y la comunidad para la que hemos trabajado.

Hay que dejar clara la incidencia que ha tenido en la comunidad intercultural, en el centro educativo en donde trabajamos, en el sistema educativo, pero, sobre todo, en cada uno de los alumnos y de sus familias con los que hemos trabajado.

Como investigadores pensamos que el nivel científico-didáctico de nuestro trabajo y de la posible transferencia a la educación a distancia y a la educación presencial es satisfactorio, aunque, como todo trabajo se puede mejorar. Por eso pensamos que con esta investigación se ha abierto una vía para seguir indagando en la misma idea de reflexión y de actuación.

5. BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez Pérez, L. y otros (1998): *Un proyecto de centro para atender la atención a la diversidad*. Madrid. SM.

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

Bearne Eve et al., (1998): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Editorial La Muralla. S. A.

Castles, S., Booth, H. and Wallace, T. (1984): *Here for Good: Western Europe New Ethnic Minorities*. London. Pluto.

Cuadernos de Pedagogía (1998). número 269. *Mono-gráfico dedicado a "integración"*. Barcelona, Mayo.

Delegación de la Consejería de Educación y Cultura en Albacete (2003): *La población inmigrante escolarizada en la provincia de Albacete*

Decreto 138'2002. de 8-10-2002 (D.O.C.M. nº 126, 11 de octubre de 2002). por el que ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

Gundara, J.S. (1997): *Diversidad social, educación e integración europea*. Revista Iberoamericana de Educación nº 13, pp 199-221

Jordán Sierra, J.A., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Agudo Odina, M.T. y otros (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural. Cuadernos de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Catarata

La Ley Orgánica 10/2002. de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (BOE núm. 30/7/ 24 diciembre 2002).

Soriano Ayala, E. (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Colección Aula Abierta. Madrid. Catarata.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE INTERCULTURALIDAD PARA NIÑOS

Contesta o señala con sinceridad lo que corresponda:

¿Quién rellena el cuestionario?: niño niña

Curso:

País de nacimiento:

RODEA CON UN CÍRCULO CÓMO CREES QUE SON LAS PERSONAS DE OTROS PAÍSES Y/O CULTURAS'

Muy alegres	algo alegres	ni alegres ni tristes	algo tristes	muy tristes
muy ricos	algo ricos	ni ricos ni pobres	algo pobres	muy pobres
muy sucios	algo sucios	ni sucios ni limpios	algo limpios	muy limpios
muy trabajadores	algo trabajadores	ni trabajadores ni vagos	algo vagos	muy vagos
muy peleones	algo peleones	ni peleones ni pacíficos	algo pacíficos	muy pacíficos
muy listos	algo listos	ni listos ni torpes	algo torpes	muy torpes
muy elegantes	algo elegantes	ni elegantes ni desarreglados	algo desarreglados	muy desarreglados
muy valientes	algo valientes	ni valientes ni cobardes	algo cobardes	muy cobardes
muy sencillos	algo sencillos	ni sencillos ni orgullosos	algo orgullosos	muy orgullosos
muy robones	algo robones	ni robones ni generosos	algo generosos	muy generosos

Adaptación de la Escala de Diferencial Semántico de María José Díaz-Aguado y Ana Baraja

Cuestionario de Interculturalidad para Familias

Contesta o señala con sinceridad lo que corresponda:

¿Quién rellena el cuestionario?: Padre Madre Ambos

Curso de su hijo/a:

1. ¿Conoce el número de inmigrantes que acuden al colegio de su hijo/a?

A todos

Unos pocos

A ninguno

2. ¿Conoce la nacionalidad de alguno de ellos?

De todos

De unos pocos

De ninguno

Descríbalas:

3. ¿Podría decir alguna costumbre de un país diferente al suyo?

4. ¿Cree que el nivel de estudios de los niños inmigrantes de Albacete es equiparable al de sus hijos?:

Es igual

En algunas asignaturas

Es más bajo

5. ¿Inscribiría a su hijo en una actividad extraescolar donde también hubieran inmigrantes, por ejemplo una excursión?

Si

Depende del inmigrante

No

6. ¿Qué relaciones existen entre los grupos de inmigrantes y/o minorías étnicas y los demás ciudadanos?

Muy buenas

Normales

Malas

7. ¿Hay algún grupo especialmente rechazado o marginado?

Si

Algunos

Ninguno

¿Quiénes y por qué?

8. ¿Hay algún grupo especialmente aceptado o integrado?

Si

Algunos

Ninguno

¿Quiénes y por qué?:

9. ¿Disfrutan estos grupos étnicos de las mismas posibilidades económicas, empleo, retribuciones, etc.?

Si

Algunos

Ninguno

¿Quiénes y por qué?:

10. ¿Tienen acceso a las mismas prestaciones sociales y sanitarias todos los habitantes, independientemente del grupo cultural al que pertenezcan?

Si

Algunos

Ninguno

¿Quiénes y por qué?:

11. ¿Conoce alguna ONG que trabaje a favor de los inmigrantes?

Si

Algunas

Ninguna

Descríbalas:

12. ¿Le importaría que a su casa fuera su hijo acompañado de un inmigrante?

No

Depende del inmigrante

Si

13. ¿Visitaría el hogar de una familia inmigrante?

Si

Depende del inmigrante

No

14. ¿Estaría dispuesto a colaborar para transformar nuestro Centro Educativo en un Centro Intercultural?

Si

Un poco

No

15. ¿Quiere hacer alguna observación o sugerencia?:

-Gracias por su colaboración-

LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ANTE EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE

Eva M^a Aguaded Ramírez
Universidad de Granada

Resumen:

...Con la nueva ley educativa (LOE), los centros educativos han tenido que hacer frente a una nueva exigencia de formación y evaluación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje denominada la evaluación de diagnóstico, para el alumnado de 5º de Educación Primaria y 3º de la ESO, a quienes se ha evaluado en una serie de conocimientos básicos de las materias de matemáticas y lengua castellana. Estas evaluaciones han sido realizadas por los/as tutores/as y por el/la profesor/a especialista.

Ante esta situación, nosotros hemos tratado de analizar lo que expresan los diferentes agentes educativos sobre la evaluación de diagnóstico, centrándonos, en cuáles son los efectos reales sobre la atención a la diversidad y, concretamente, sobre el alumnado de origen inmigrante, para lo que hemos trabajado con el profesorado, equipos directivos y alumnado de 12 centros educativos granadinos, con los que hemos realizado una investigación por encuesta, utilizando un cuestionario como técnica de recogida de datos.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico vienen, según las administraciones educativas, justificadas por la reflexión docente, así como por el marco de referencia donde nos encontramos definido por el Marco Europeo, las Pruebas Internacionales y la Ley Orgánica de Educación.

a) Marco Europeo.

El Consejo Europeo de Lisboa (2000) y, posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona y de Estocolmo instan a los gobiernos, en base a las finalidades que se propone, a trabajar para conseguir políticas educativas que hagan frente a los retos educativos del siglo XXI, buscando de forma prioritaria conseguir que los propios sistemas educativos respondan a los objetivos de calidad, accesibilidad y flexibilidad, definiendo el término competencia clave hace referencia a:

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

b) Pruebas Internacionales.

Los proyectos PISA y PIRLS pretenden obtener información fiable sobre el rendimiento académico del alumnado. Establecen un ciclo regular de estudios, con el objetivo de obtener de manera sistemática y continua datos sobre los resultados académicos del alumnado, para delimitar un perfil de los conocimientos, las destrezas y las competencias de los estudiantes de cada país, así como un conjunto de indicadores contextuales que se espera que clarifiquen las relaciones entre dichas destrezas y las variables demográficas, sociales, económicas y educativas más importantes, permitiendo establecer comparaciones internacionales entre los países participantes.

Las características más sobresalientes de estas evaluaciones internacionales son: la evaluación de competencias y la incorporación de pruebas externas para introducir medidas correctoras.

c) Ley Orgánica de Educación.

La Ley Orgánica de Educación establece evaluaciones continuas anuales para medir el rendimiento del alumnado con una finalidad formativa y de mejora:

" Todos los centros deben realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por su alumnado.

" Al finalizar el 2º Ciclo de Educación Primaria y al finalizar el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

" Tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Además, en la Comunidad Autónoma Andaluza se incorporó la Orden de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico.

1. MARCO TEÓRICO

Por primera vez, la Consejería de Educación andaluza emprende una Evaluación de Diagnóstico de forma homologada y para todos los Centros sostenidos con fondos públicos, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta prueba se realiza al alumnado que ha finalizado, respectivamente, 4º de Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, habiendo sido evaluado el total de alumnado que se recoge en la siguiente tabla

Alumnado		Centro	
Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
84.940	102.242	2.397	1.270

Tabla 1. Alumnado evaluado y centros educativos participantes.

Las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico miden competencias básicas definidas como:

– **Competencia en Comunicación lingüística (Lengua española):**

Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, considerados como instrumento para la expresión de los contenidos de la conciencia y para la comunicación aplicable a la vida diaria y que permiten su inserción social como parte activa y crítica de la sociedad en que vive.

Dentro de esta competencia se distinguen las siguientes "Dimensiones de la competencia": Comprender textos orales, Comprender textos escritos y Expresarse por escrito.

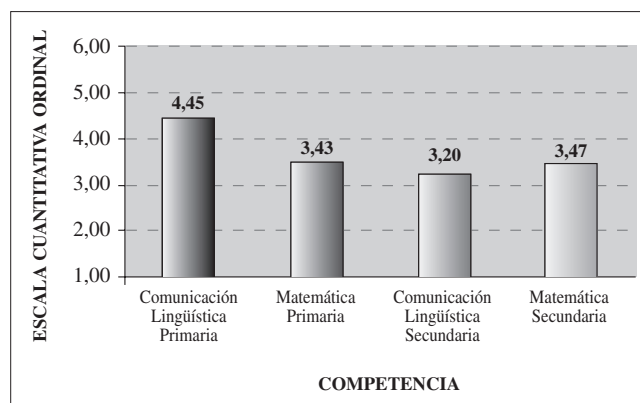
– **Competencia matemática:**

Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para analizar y comprender las situaciones de la vida real, identificar conceptos y procedimientos matemáticos aplicables, razonar sobre las mismas, generar soluciones y expresar los resultados de manera adecuada.

Las dimensiones de la competencia son: Organizar, comprender e interpretar información, Expresión matemática y Plantear y resolver problemas.

Los resultados obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico ponen de manifiesto que los alumnos y alumnas andaluces han desarrollado sus competencias básicas en los niveles que recogen los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Datos globales de Andalucía



Las puntuaciones obtenidas reflejan un nivel moderado en el dominio global de las competencias evaluadas.

– El desarrollo de las competencias evaluadas (comunicación lingüística y matemáticas) se encuentra situado en los niveles intermedios (3 y 4) de la escala establecida (1 – 6).

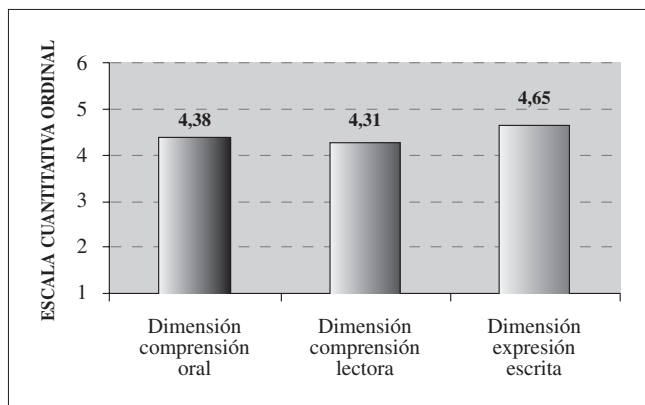
– En general, y, especialmente, en Educación Primaria, el dominio alcanzado en comunicación lingüística es ligeramente superior al de matemáticas.

– El dominio en comunicación lingüística es más elevado en la etapa de Educación Primaria que en Educación Secundaria con un descenso de 1.25 puntos. Por el contrario, en la competencia matemática se produce un ligero incremento en el dominio de la competencia en la Educación Secundaria sobre la Educación Primaria.

- Las alumnas obtienen unos resultados ligeramente mejores que los alumnos en la competencia en comunicación lingüística.

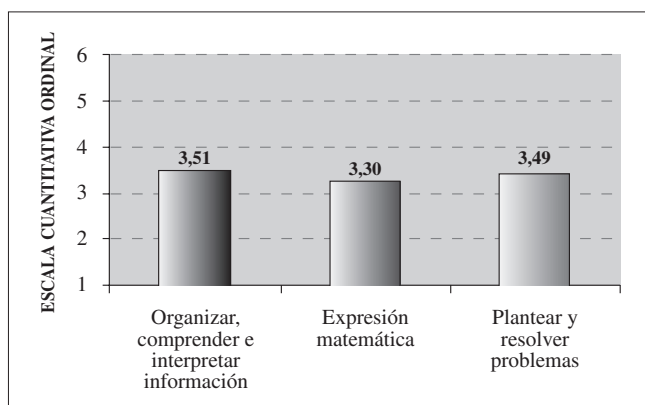
Los alumnos alcanzan mejores resultados que las alumnas en Matemáticas, tanto en educación Primaria, como Secundaria.

Cuadro 2. Dimensiones. Competencia en comunicación lingüística. Educ. Primaria



- Los resultados de las pruebas de comunicación lingüística indican un adecuado desarrollo de las tres dimensiones evaluadas, con resultados muy similares en todas las dimensiones, aunque la “comprensión lectora” es la menos desarrollada.
- Los resultados indican que el alumnado, en general, desempeña aceptablemente habilidades tales como comprender el sentido global de los textos, comentar textos sencillos, extraer información de los mismos y producir textos respetando las normas básicas de redacción y presentación.
- Las mayores dificultades se presentan en la identificación de las partes de un texto escrito y en el dominio del vocabulario básico.

Cuadro 3. Dimensiones. Competencia matemática. Educ. Primaria



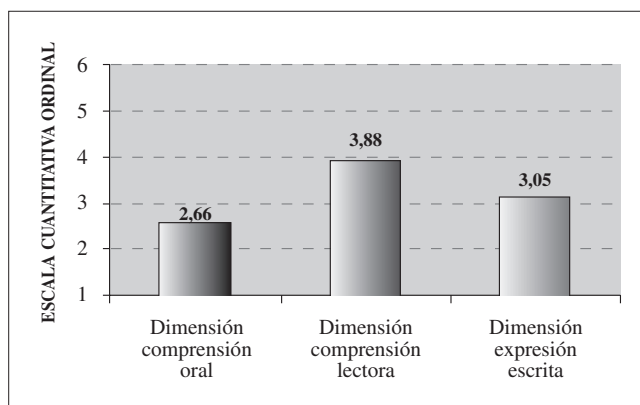
- El dominio de la competencia matemática logrado por el alumnado de Educación Primaria se corresponde con los niveles intermedios de la escala. Los resultados de las tres dimensiones son muy parecidos e indican un nivel muy semejante de adquisición de la competencia, aunque la dimensión “expresión matemática” es la que ha obtenido resultados menos favorables. Esto parece indicar ciertas dificultades del alumnado para la expresión correcta de resultados. El alumnado aborda con mayor facilidad la organización de información matemática presentada en distintos formatos que la estrategia de resolución de problemas.

- Los resultados de la competencia matemática en Educación Primaria están por debajo de los resultados alcanzados en la competencia en comunicación lingüística.

- Se observa un desarrollo armónico de los distintos elementos que configuran la competencia, salvo el elemento “expresión correcta de los resultados obtenidos al resolver problemas” cuya incidencia se refleja en el menor desarrollo de la dimensión comentada anteriormente.

- Los elementos con resultados más favorables son: Traduce situaciones reales a esquemas o estructuras matemáticas y ordena información utilizando procedimientos matemáticos.

Cuadro 9. Dimensiones. Competencia en comunicación lingüística. Educ. Secundaria.

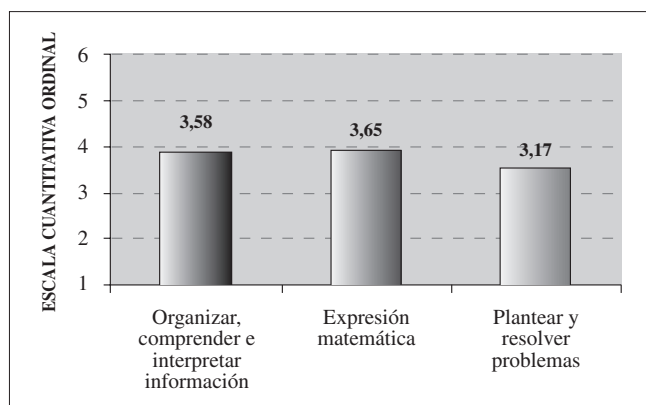


- La dimensión “comprensión lectora” es la que ha obtenido mayor puntuación, indicando que el alumnado es capaz de extraer información precisa en textos escritos e integrar información proveniente de textos distintos sobre un mismo tema.

- La “comprensión oral” es la dimensión con un menor nivel de logro, a diferencia de las restantes que se mantienen en niveles intermedios de la escala. La “comprensión oral” debe constituir claramente una dimensión de mejora en la Educación Secundaria Obligatoria.

- Se observa un menor equilibrio en el desarrollo de las tres dimensiones que el logrado en la Etapa de Educación Primaria.
- El análisis de los elementos de competencia que constituyen las dimensiones anteriormente descritas, expresan que el 50% de estos elementos se encuentran en un nivel superior a la media y en cuatro elementos hay un descenso acusado.
- Se pudiera deducir que el alumnado de E.S.O evaluado posee mayor competencia en el tratamiento de la información y en el análisis de textos que en la producción de textos y en su adaptación a los diferentes contextos. Es necesario aumentar sus competencias en el uso de diferentes registros idiomáticos, en la adecuación a la situación comunicativa de los textos que produce y la coherencia, cohesión y corrección con que son producidos.

Cuadro 10. Dimensiones. Competencia matemática. Educ. Secundaria



- Los resultados de las tres dimensiones son muy parecidos. Indican un nivel muy similar de adquisición de la competencia.
- Los resultados de la competencia matemática en Educación Secundaria Obligatoria están por encima de los resultados alcanzados en la competencia en comunicación lingüística.
- Los resultados alcanzados en los distintos elementos de competencia señalan que alrededor de un 50% de los mismos se encuentran en los niveles intermedios de la escala, mientras que algunos de los elementos muestran un menor desarrollo.
- Se pudiera deducir que la mayor dificultad que plantea el alumnado estriba en resolver los diferentes tipos de problemas matemáticos a través de la selección de estrategias adecuadas.

2. INVESTIGACIÓN REALIZADA

2.1. Objetivos

- Analizar las actitudes del profesorado ante las pruebas de evaluación de diagnóstico.

- Identificar las acciones realizadas en las pruebas de evaluación de diagnóstico, para tener en cuenta a todo el alumnado en su diversidad, incluido el alumnado de origen inmigrante.

2.2. Población y muestra

La población estaba representada por todo el profesorado participante en estas pruebas de evaluación de diagnóstico, pertenecientes a centros educativos, en los que hubiera escolarizado alumnado de origen inmigrante de la ciudad de Granada.

La muestra participante ha sido algunos/as de los/as profesores/as participantes en estas pruebas de 12 de estos centros educativos.

A pesar de haber contactado con todos los centros, obtuvimos respuesta de 15 de ellos, pero, finalmente, pudimos trabajar con 12 centros, tanto de Educación Primaria, como Secundaria y con 28 profesores y profesoras.

2.3. Método de investigación: Instrumentos de recogida de datos

Se ha utilizado una investigación de corte cuantitativo, dado, principalmente, que uno de los factores que más nos interesaban era realizar la investigación inmediatamente después a que se hubieran realizado las pruebas y era más rápido poder hacerlo con una investigación de este tipo.

Se utilizó la investigación por encuesta, utilizando como técnica de recogida de datos un cuestionario, compuesto, a parte de por preguntas referentes a las características del profesorado, un total de 35 preguntas, tanto cerradas, abiertas, como semiabiertas.

2.4. Resultados y conclusiones

Los resultados que hemos obtenido son los siguientes:

- Se les plantearon demasiados problemas informáticos, durante el proceso, que les llevó a la desesperación y a la apatía.
- Creen que estas pruebas han supuesto una operación de publicidad por parte de la Junta de Andalucía, para acallar los ecos negativos que los diferentes informes independientes han revelado acerca del fracaso escolar del alumnado.
- Opinan que estas pruebas cuestionan, minimizan o anulan el desarrollo curricular llevado a cabo por el profesorado durante el curso 2005-2006.
- Plantean que han sido pruebas uniformadoras, que no contemplan las diferentes variantes sociales, económicas y culturales de la población donde se realizan, la diversidad del alumnado, los diferentes ritmos de aprendizaje del mismo, etc.
- Objetan que sea la Administración, y sólo la Administración, la que tenga la última palabra, a través de los diferentes informes, en cuanto a la valoración final de los resultados.
- Creen que una evaluación, sólo para obtener resultados cuantitativos, que no van a permitir realizar u

proceso de cambio, no sirve para nada, ya que algo sólo se podía transmitir un número de cada alumno y eso vale para conocerlo.

- Opinan que se están aplicando conceptos (evaluación de diagnóstico, competencias básicas...) propias de la LOE (que deberían conocer mejor) a alumnos LOGSE, además de no aclarar determinados asuntos técnicos y metodológicos, importantes para la posterior valoración de los resultados, por lo que echan en falta un firme compromiso de la Administración educativa para dotar a los Centros de los recursos necesarios para solventar los problemas que se detecten en la citada “Evaluación de diagnóstico”.
- Enuncian que la confección de las pruebas afecta sólo a una parte de las asignaturas no a su globalidad y se dejan sin evaluar parte de los objetivos actuales de estas materias en el currículum oficial.
- Plantean que los ítems elaborados son, en algunos casos, inadecuados al objeto que se evalúa y las “pautas de corrección” son, a veces, también inadecuados e incompletos.
- Arrojan los siguientes datos: “el tratamiento estadístico de los resultados, garantiza que el 67% del alumnado y de los Centros se encuentren en un intervalo central, con independencia de que los resultados sean buenos o malos, con lo que se pierde, objetivamente, el valor informativo de los mismos”.
- Dicen que, al no existir referencia previa alguna, ni siquiera el catálogo de competencias básicas, era difícil esperar tipo de resultados, o sea, no tenían previsiones.
- Creen que, a la luz de los resultados obtenidos no es necesario ningún cambio en los planes de los centros, ya que las dificultades detectadas no son globales, sino que pueden afectar a parte del alumnado, es cuestión de la atención a la diversidad.
- Plantean que estas pruebas obvian sus evaluaciones trimestrales perfectamente detalladas y democráticas, que contemplan tanto sus aciertos como errores, y propone realizar una evaluación en la que nada se les ha consultado y de la que nada sabían pocos días antes de su realización.
- Dicen que cualquier evaluación promovida desde fuera debe tener en cuenta las características de los centros, del alumnado, del profesorado y de los recursos materiales, además de determinar entre todos, previamente, los objetivos y los fines que se persiguen con esa evaluación.
- Objetan que la evaluación no debe referirse sólo al alumnado y a sus resultados académicos, sino que debe profundizar en los procesos educativos que producen esos resultados.
- Plantean que la evaluación debe ser continua, formativa, dirigida a procesos y no a resultados y que debería orientar sus esfuerzos no a medir, clasificar y

seleccionar, sino a analizar las causas de porqué se producen unos resultados u otros y a proponer estrategias de mejora.

- Además, critican que no se les haya permitido corregirlas fuera del centro, no haber podido acceder a ningún ejemplar, que se haya hecho bajo el mayor secretismo, que no se hayan pagado como trabajo extra.
- Plantean que muchos de ellos, la semana de antes ha formado a sus alumnos/as en algunas competencias que sabían que pedían en las pruebas y no tenían adquiridas.
- Opinan que no se han tenido en cuenta la diversidad entre el alumnado, excepto en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Consideran que el alumnado al que menos se le ha considerado su diversidad es al alumnado de origen extranjero, ya que muchos de ellos estaban recién incorporados a los centros.
- Critican que sean pruebas en las que no es posible realizar ningún comentario respecto al alumnado, sino que un número los evalúe, por lo que el que se sale de la norma, simplemente, tiene una evaluación por debajo de 3,5, lo que significa una puntuación negativa.

Dados estos resultados, concluimos que:

El alumnado considera que la evaluación de diagnóstico es un proceso negativo, que no tiene efectos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el que no se ha tenido en cuenta la diversidad del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- http://www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/Pruebas-Diagnostico06/Protocolo_pruebas_diagnostico.pdf Protocolo de actuación para las pruebas de la evaluación de diagnóstico.
- <http://www.andaluciajunta.es/portal/boletines/2006/09/aj-bojaVerPagina-2006-09/0,23165,bi%253D695409919881,00.html>. RESOLUCIÓN de 22 de agosto de 2006, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- http://www.europasur.es/especiales/documentos/pruebas_diagnostico.pdf. Evaluación de Diagnóstico. Informe Preliminar. Avance de Resultados.
- <http://www.adelat.org/media/docum/prueba.pdf>. Pautas de corrección.
- <http://www.aso-apia.org/pdf/documentos/informes-CCTTcons.pdf>. Informes de las comisiones técnicas que han elaborado los ítems e instrumentos de las pruebas de la evaluación de diagnóstico celebradas en Andalucía en octubre de 2006.

BIZIKIDETZA IKASTETXEETAN

O. Jimenez, J.F. Lukas, K. Santiago
Donostia

1. SARRERA

Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako bizikidetza eta berdinen arteko gatazkak aztertzeke erabakia hartu zuen 2005-06 ikasturtean Arartekoak. Azterlana, Madrilako IDEAk (Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Aholkularitza Institutua) eta EHUko Hezkuntzarako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoen Saileko (HIDM) ikerketa taldearen arteko lankidetzan burutu da Arartekoa erakundearentzako.

2. GAIAREN KOKAPENA

Aurkeztera goazen ikerlanak ikastetxeetako bizikideen arteko giroa du aztergai. Gizartearen kezka eta eztabaida iturri den *bullyinga* edo berdinen arteko indarkeria baino haratago doala esan behar da, bere barne hartzen dituelarik bizikidetzari estuki lotuak dauden gakoak. Hala nola, ikastetxeetan era bateko edo besteko harremanak sorrazten dituztenak, bizikidetzan modu positiboan edo negatiboan eragiten dutenak edo kasuan kasuko gatazkaren kudeaketa galarazi dezaketenak. Ikastetxeetatik at dauden elementuak baina zuzenki eragiten dutenak ere aintzat hartu dira, taldeko harremanak, inguru hurbilaren eta helduen kezkak eta balioak besteak beste.

3. IKERLANAREN HELBURUA

Izenburuak dioen bezala, Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako bizikidetza modu zehatzago batean ezagutzea da ikerlanaren helburua, oinarritzat eskubideen defentsa hartu delarik. Ikastetxeetako hezkuntza komunitateko kide ezberdinen (ikasleria, familiak, irakasleria, zuzendaritza taldeak) ikuspegia bildu eta alderatu nahi izan da ikastetxeetako bizikidetza ezagutzeko eta hobetzeko erabilgarria izango den asmoarekin.

Aurreko guztia honako beste helburu zehatzago haue-tan bihurtzen da:

- Bigarren Hezkuntzako irakasleek, ikasleek, familiek eta zuzendaritza taldeek ikastetxeko bizikidetzan

eragiten duten faktoreak ezagutu eta alderatu eta ba-koitzari ematen dioten garrantzia ezagutu.

- Eguneroko jardunean gizatalde ezberdinen ustetan ohikoak diren gatazka mota ezberdinen sorreran dauden arrazoiak ezagutu eta alderatzea, eta haien uste-tan konponbide egokienak zeintzuk diren jakitea.
- Bigarren Hezkuntzako ikasleen arteko harremanak zein helduekin dituzten harremanak gorpuzten dituz-ten balioak aztertzea.
- Bigarren Hezkuntzako ikastetxeek bizikidetza hobe-tzeko aurrera daramatzaten jardunak eta gatazkak kon-pontzeko erabiltzen dituzten prozedurak ezagutzea.
- Bigarren Hezkuntzako ikastetxeek gizarte zerbitzue-kin lankidetzan bizikidetza hobetzeko eta gatazkei aurre egin edo konpontzeko garatzen diharduen jar-dunak ezagutzea eta eginkizun horietarako bide judi-ziala erabiltzen den jakitea.
- Hezkuntza komunitateko gizatalde ezberdinek ikaste-txeen garatzen diharduen esku-hartze programan gai-neko balorazioa ezagutu eta alderatzea eta eremu hone-tan Administrazioaren jarduna ezagutzea, eta horiek errazten eta zailtzen dituzten faktoreak identifikatzea.

4. IKASTETXEETAKO BIZIKIDETZA: FUNTSEZ-KO ELEMENTUAK.

Bizikidetzaz ari garenean, erakundearen baitan sortzen diren pertsonarteko harremanen kalitateaz mintzo gara eta hauek sorrazten duten ikastetxeko giroaz ere. Era bere-an ikastetxeko giroak harremanetan eragin zuzena izaten du. Ikuspegi horretatik, bizikidetzaren ardatza kohesio eta kontrol sozial handiko eskola kulturak sustatutako perso-na arteko harreman positiboak sortzea da. Kultura horre-tan ezin dira erasoak inolaz ere moralki onargarriztat har-tu eta pertsonen duintasuna edozein balioaren gainetik egon behar du (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio eta Echeita, 2003).

Bizikidetza-giro positiboa errealitate konplexua eta faktore ugariaren eraginpean dago. Haietatik badira batzuk eragin nabarmenagoa dutenak (Anderson, 1982; Creemers eta Reezigt, 1999; Campo, Fernandez eta Grisañela, 2004; Freiberg, 1999). Hiru dira aipatzekoak: Bat, pertsonen artean ezartzen diren arauak dagokie. Arauen edukia funtsezkoa da bai, baina hauek ezartzeko prozedura ere. Ahaztu gabe, arauak hausten direnean abian jartzen diren jarduerak ere (Zaitegui, 1999). Horiek parte-hartze prozesuaren bidez definitzea, ikasleei eta familiei horien berri behar bezala ematea eta irakasleek horiek koherentziaz eta faboritismoak gabe aplikatzea dira bizikidetza ona izateko oinarrizko printzipioetako batzuk. Bestetik, ikerketak agerian utzi du arauak ikastetxeko giroan eta ikasgelakoan duten eginkizun ezberdina bereiztea beharrezkoa dela (Flanders, 1964; Hargreaves, 1978; Salmivalli eta Voeten, 2002). Azkenik, beste ardatz nagusietako bat arauak betetzen ez direnean zigorra da.

Bi, bizikidetza-giro positiboa lortzeko erabakigarria ikastetxeak gaitasun sozial eta emozionalari eta hezkuntza moralari ematen dion garrantzia da.

Hiru, ikastetxeen bizikidetza sustatzeko familiekiko elkarlana beharrezkoa da. Oro har, hezkuntzako bi testuinguruak (familia eta ikastetxea) arteko jarraitasuna beharrezkoa bada, hezkuntzaren kalitaterako, garapen sozioemozional eta moralarekin zerikusia duten irakasleentzako dagokionez, lotura hori funtsezkoa da. Beharrezkoa da gurasoek lehenik eta behin, ikastetxeko hezkuntza proiektua partekatzea, arauen prestakuntzan eta horiek aplikatu eta berrikusteaz arduratzen diren organoetan parte hartzea, tutorearekin eta gainerako irakasleekin komunikazio arina izatea eta beren seme-alabekiko harremana laguntan eta konfiantzan oinarrituta dagoela bermatzea.

4.1. Gatazkak: definizioa eta tipologia.

Gatazkak bi pertsonen edo gehiagoren arteko borroka da, horien ideiak, jarrerak edo interesak bateraezintza direnean edo bateraezintzat hartzen direnean.

Gatazkak pertsona arteko harremanetako osagaia da eta, beraz, beti agertuko dena besteekiko bizikide izatean eta beharrezkoa dena aurrera egiteko. Lederachek, gatazkaren teoriaren egile batek honela dio:

“...gizarte orotan dagoen prozesua eta giza bizitzarako beharrezko fenomenoak: aldaketetan eta harremanetan faktore positiboa edo suntsitzaila izan daiteke, nola arautzen den”. (Lederach, 2000)

Ikastetxeetan oso mota ezberdinetako gatazkak aurkitzen dira eta horien ebazpenak, oso maiz, bizikidetza-giroa okertzen du. Komeni da gatazken aniztasun horretan bereizketa egitea, horiek guztiek aurrerago aipatutako elementuak partekatzeaz gain, hainbat alderdi bereizle ere badituzte horien arrazoi eta ondorioei eta horiek saihesteko moduari dagokionez. Beste azterlan batzuetan erabili den eskemari jarraiki (Defendatzailea, 2000; Martín, Rodríguez eta Marchesi, 2003) sei motatako bizikidetza-gatazkak desberdinatu daitezke:

Disrupzioa Sanders eta Hendryen (1997) definizio argigarria hartuz zera dio:

“Jokabide disruptiboa ikastetxeko ordena eta diziplina eta bertan eskolatutako ikasleen hezkuntza ongizatea oztotatzeko dituen edozein jokabide da”. (Marchesin aipatua, 2004:128)

Disrupzioa hainbat erataria adieraz daiteke (etenaldiak, etengabeko zarata, garaiz kanpoko barreak eta bromak, irakasleari agiraka egitea,...).

Absentismoa, bizikidetza-gatazka gisa hartzea zalan-tzarik gabe gai eztabaidagarria da baina gutxienez bi arrazoi daude kategoria honetan eransteko. Bata, ikasle batzuen eskolarekiko gaitzespenak pertsona arteko harreman txarretan du jatorria batez ere eta irakasleekiko harreman txarretan. Bestea, hainbatetan eskolara huts egiteak eskolaren jarduna zailtzen duela diote zenbait irakasleek.

Ikasleek irakasleei egindako erasoak, arazoa era desberdinetan islatzen da, besteak beste, errespetu eza eta hitzezko erasoak, eraso fisikoak –nola zeharkakoak (jabetzei kalte egitea) edo zuzenekoak (jotzea)-, baita beste modu batzuk zurrumurruak edo mehatxuak. Irakasleei egindako erasoak gizarte alarma handia sortzen dute eta zailagoak dira parte hartze prozesuaren bidez konpontzea. Mehatxu pertsonal gisa bizitzen dira eta baita erakunde mehatxu gisa. Honen aurrean aipatu beharra dago ikus-puntu sistemikotik, gatazka mota honen ispilua **irakasleek irakasleei egindako erasoak**. Azken hauen adierazpen ohikoena, ikasleak barrengarri uztea, ikusi ezina edo mehatxuzko jokabideak izatea da.

Beste gatazka mota bat **bandalismoa** da, erakundearen aurkako jokabide antisoziala da. Askotariko adierazpenak hartzen ditu, batzuetan, ikastetxeko zenbait heldurekin pertsona arteko arazoak daudela erakusten du eta zeharka ikasleak haiei kalte egiten saiatzen dira. Beste batzuetan, eskola edo institutuarekin bat ez etortzea izan daiteke. Bat ez etortze horrek guztiona denaren balorazioa okertzea ekar dezake eta materiala lapurtu edo apurtzera eraman dezake.

Azken gatazka **berdinen arteko tratu txarrak botere-gehiegikeriagatik** da. 70. hamarkadan Eskandinavian lehen aldiz ikertu zuen Olweusek. Estatus bereko pertsonen arteko harremanean funtsezkoa dena apurtzen denean sortzen da, alegia simetria galtzen denean. Irakasleek eskola-adinean daudenean nerabe eta gazteak direnean, berebiziko garrantzia dauka garapenerako garai honetan autonomia lortzeko egiten duten ikaskuntza eta gatazka mota honek kaltetzen du ikasleen arteko parearekiko elkarrekotasuna apurtu eta batak besteak baino botere gehiago eskuratzen duelako.

Tratu txar mota hau, abusu, eraso edo biktimizazio ize-nez ere ezagutua izan da eta honela defini daiteke:

“Pertsona arteko harreman mota maltzurra, talde baten baitan izan ohi dena eta desabantailan dagoen beste bat behin eta berriro beldurrarazi eta baztertua ezaugarri duena. Bereiziki kaltegarria den harreman mota dela esan daiteke, adibidez, ikasgela berean dauden ikasleek edo lan sail berean diharduten lankideek osatuta egon daitekeen taldetik kanpoko irizpide zehatzaren arabera estatus bera duten, hau da, berdinak diren, baina kidea beldurrarazi edo baztertu denak bere abantailazko egoeran gehiegikeriaz jokatzaren ondo-

rioz, botere aldetik –fisikoa, psikologikoa, etab.- maila ezberdinean dauden gizabanakoen artekoa denean”. (Del Barrio, Martín, Almeida eta Barrios, 2003:10)

Era ezberdinetara gauzatu daiteke berdinaren arteko tratua txarra eta honela sailkatzen dira Herriaren Defendatzailearen txostenean (Defentsaria, 2000): gizarte bazterkeria aktiboa (parte hartzen ez uztea) edo alde batera uztea (kontuan ez hartzea), eraso fisikoa zuzenekoa (jotzea) edo zeharkakoa (biktimaren gauzak ezkutatu, lapurtu edo apurtzea) eta hitzezko eraso zuzena (iseka egitea edo ezizenak jartzea) edo zeharkakoa (gaizki esaka aritzea edo zurrumurru kaltegarriak zabaltzea).

Duela gutxi beste mota bateko tratua txarrak antzeman dira; aurreko tratua txar erak baina bitarteko teknologikoen bidez eginak, hala nola, bideo grabazioak egitea erasotzaileek biktimaz abusatzen duen bitartean eta mugikorraren bidez edo sarean zabaltzea, edo etengabeko erasoak egitea mugikorreko mezuen bidez. “*Tratua txar zibernetikoak*” deritzote.

Berdinkideen arteko erasoak taldeko fenomeno bezala ulertu behar dira (Salmivalli et al., 1996). Biktimaren eta erasotzailearen edo erasotzaile taldearen artean sortzen den harreman motak zerikusi handia du ikasgelako taldearen edo ikastetxeko talde handiagoek osatutako taldearen barruan antolatzen diren dinamikekin. Mota honetako erasoen beste ezaugarri bat helduen presentziatik ezkutaturik gertatzen direla da.

5. METODOLOGIA

Azterlan honetan erabilitako metodologiaren deskribapena zehazten da, bai alde kuantitatiboan bai kualitatiboan. Bi kasuetan helburuak, baliabideak eta informazioa jaso eta aztertzekeko prozedurak aipatzen dira.



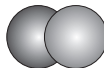
Azterlanean lortu nahi ziren helburuetara iristeko, osagarritasun metodologikoen bidea hartu da, horrela bai metodologia kuantitatiboaren eta kualitatiboaren ekarpen ezberdinak aprobetxatzeko.

Metodologia kuantitatiboaren eta kualitatiboaren integrazioa estrategia ezberdinak erabiliz gauza daiteke. Bericategi (1998) metodoen integrazioaren inguruan duen ikuspegitik abiatuz, integrazio metodologikorako oinarriko hiru estrategia aipatzen ditu: osaketa, konbinazioa eta triangelaketa. Estrategia horiek ez dira baztertzailerak, baizik eta ikerketa berdinean batera ager daitezkeenak eta une edo egoera ezberdinetan aplikatu, modu horretan, osagarriak izan daitezkeen horietako bakoitza aplikatuz eratorritako emaitza edo produktuei dagokienez.

- **Osaketa:** ikerketa berdinen esparruan bi irudi lortzean ematen da, bata orientazio kualitatiboko metodoetatik eratorritakoa eta bestea orientazio kuantitatiboko metodoetatik eratorritakoa. Ikuspegi bakoitzak errealitatearen dimentsio ezberdina argitzen du eta, beraz, metodoen gainjartzea ez da existitzen eta ez da lortu nahi. Mailarik gorenean, estrategia helburu horrekin garatu bada, metodo bakoitzeko emaitzak integratzen dituen interpretazio laburpenak eman ditzake.
- **Konbinazioa** ikerketa berdin baten esparruan metodo bat beste metodoaren barruan modu subsidiarioan

integratzen saiatzen denean agertzen da. Xedea azken horren bidez lorturiko emaitzen baliozkotasuna sendotzea da. Konbinazio prozesu horretan, bigarren metodoak ager ditzakeen ahultasunak konpentsatu nahi dira lehenengotik eratorritako datu edo informazioa erantsiz. Konbinazio estrategian, emaitzen konbergentzia topatu baino konbinazio metodologiko egokia da lortu nahi dena.

- **Triangelaketaren** estrategian errealitatearen ikuspuntu osatuagoa da lortu nahi dena, ez bi begiradaren bidez, baizik eta errealitatearen dimentsio bakar baten azterketan orientazio ezberdinak erabiliz. Triangelaketa horrek lorturiko emaitzen baliozkotasuna eta sinesgarritasuna sendotzen ditu.

	A Metodoa	B Metodoa
Osaketa		+
Konbinazioa		→
Triangelaketa		

Integrazio oinarriko estrategiak (Bericategi, 1998: 38-tik hartua)

Flickek honakoa esaten duenean baieztatzen duena aplikatzea izango litzateke:

“...metodologia ikuspuntu ezberdinak osagarriak dira beren artean arazo bat aztertzerakoan, eta hori metodo bakan bakoitzaren puntu ahul eta itsuen konpentsazio osagarritzat hartzen da.” (Flick, 2004: 280. orr.)

Aurrekoari, eta egile berdinarekin jarraituz, metodoen konbinaketaren bestelako abantailak erantsi dakizkioke, honakoak esate baterako:

- Emaitza kuantitatiboak eta kualitatiboak bateratzearen, elkar baieztatzearen eta ondorio berak ateratzearen aukera.
- Bi emaitzek arazo baten alde ezberdinei arreta ematea eta ikuspegi osatuagorantz eramatea.

5.1. Azterlan kuantitatiboa

5.1.1. Helburua

Ikastetxeko komunitateko kide ezberdinen iritziak jasotzea izan da, ikastetxeetako bizikidetzari eta bertan jazotzen diren gatazka mota ezberdinen eraginari, horretarako arrazoiei eta ebazpen moduei buruz.

5.1.2. Metodoa

5.1.2.1. Baliabideak

Ikastetxeko komunitateko talde ezberdinei galdera-sortak aplikatuz burutu zen. Galdera-sortak diseinatzeko esparru teorikotik abiatuz, ikastetxeetako bizikidetzagiroan garrantzia gehien izan zezaketen adierazlearen dimentsio eta azpidimentsioak zehaztu ziren.

Bizikidetzaren gainean oro har nahiz gatazka ezberdinen inguruan eginiko ikerketa nagusiak aztertu ostean bizikidetzaren oinarriko faktoreak ikertzeko dimentsio orokorrak –ordena, arauak, parte-hartzea eta programa zehatzak– eta pertsonen arteko harremanetan eragina duten dimentsio zehatzagoak aukeratu ziren. Dimentsio horietaz gain, ikaslearen garapen sozialarekin, familiaren inguruarekin eta ikastetxearen testuinguru soziokulturalarekin uztarturiko dimentsioak erantsi ziren ikerketan.

5.1.2.2. Parte-hartzaileak

Lagina osatuko zuten ikastetxeak ausaz aukeratu ziren, guztira 80. Ikastetxe bakoitzean ausaz, 2. mailako eta 4. mailako gela bana, haien familiak, zuzendariak eta 20 irakasle inkestatu ziren. Lagina aukeratzeko, mordoen laginketa geruzatua egin zen. Geruzak hiru aldagaien arabera: Ikasturtea (DBHko 2. eta 4. mailak), lurralde historikoa (Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa) eta ikastetxearen titularitatea (publikoa eta pribatua).

5.1.2.3. Datuak biltzeko prozedura

Ikastetxe bakoitzari ikasle, irakasle, zuzendaritza talde eta familientzako galdera-sortak eta irakurgailu optikoko erantzun orrian banatu zitzaizkien. Honekin batera erantzun orriak betetzeko jarraibideak.

5.1.2.4. Azterketa prozedura

Aldagai desberdinak (ikasleen ikasturtea, ikasle eta irakasleen generoa, ikastetxearen testuinguru soziokulturala eta titularitatea eta eskolaturiko atzerriko ikasleen ehunekoa) kontutan hartuz item ezberdinen erantzunen ehunekoak atera ziren. Talde ezberdinen aldeak estatistikoki esanguratsuak ziren ikusteko kontingentzia taulen bidez Chi karratuaren froga erabili zen.

5.2. Azterlan kualitatiboa

5.2.1. Helburua

Bizikidetzaren harremanetan agertzen diren faktoreak zehaztasun handiagoz ulertzea izan da, batez ere ikasleen arteko harreman sozialei eta haien baloreei dagozkienak.

5.2.2. Metodoa

5.2.2.1. Baliabideak

Diseinu malguko metodologia kualitatiboa erabili zen, eta gertakarietara moldatzen joan da ikerketa prozesuak aurrera egin ahala. Bestalde, honakoak ere erabili ziren: ikuspegi holistikoa, egoeraren ulermen bateratua kontuan hartzen saiatuz; testuinguruan sarturikoa, ikastetxe bakoitzaren ezaugarriak kontuan hartzen zirelako; pertsonala eta berehalakoa, elkarrizketak eta eztabaida taldeak aurrez aurreko harremanari esker eraturiko konfiantza giroan egin zirelako. Modu berean, hausnarketaren xede ziren egoerak sakontasunez ulertzeko helburua izan da.

5.2.2.2. Parte-hartzaileak

Hamar ikastetxe aukeratu ziren 80ko laginetik. Horretarako, fase kuantitatiboan bildurako datuetatik lorturiko parametroak hartu dira kontuan: Bizikidetzaren arazo garrantzitsuagoak dituzten lau ikastetxe, bi publiko eta bi itun-

peko, eta titularitate bakoitzaren barruan, bata hirikoa eta bestea landa esparrukoa; erdi mailako gatazka maila duten bi ikastetxe, bata publikoa eta bestea itunpekoa; lurralde historikoen araberrako banaketa ere bilatu zen eta bizikidetzaren hobekuntzarekin uztarturiko programak edo jarduerak garatu zituzten edo garatu ez zituzten ikastetxeak aukeratu ziren.

5.2.2.3. Informazioa biltzea

Bi estrategia mota erabili ziren: eztabaida taldeak eta elkarrizketa sakonak.

Eztabaida taldeak: Intereseko gairen baten gainean elkarrekin hitz egin eta eztabaidatzen duten pertsona multzoa da. Bakoitzak bere ikuspegi, pertzepzio eta iritziak ematen ditu puntu zehatz eta jakinen gainean (Lukas eta Santiago, 2004).

Aukeraturiko ikastetxe bakoitzean lau eztabaida talde eratu ziren, eta horietako bakoitzean zazpi edo zortzi parte-hartzaile egon ziren. Zuzendariari testu bat bidali zitzaizkien taldeetan parte hartu behar zuten pertsonak aukeratzeko argibideekin.

Elkarrizketak: Erdi-egituraturiko elkarrizketak izan dira. Guztira hamar elkarrizketa egin dira parte hartu duten ikastetxeetako ikasketa-buruekin eta egokia izan denean orientatzaileekin.

5.2.2.4. Informazioaren azterketa

Batetik, metodoen triangulaketa informazioaren bilketarako erabili da (elkarrizketak, eztabaida taldeak eta galdera-sortak); eta, bestetik, informatzaileak triangulatu dira, bildutako informazioa talde ezberdinei baitagokie: irakasleak, ikasketa-buruak, ikasleak eta familiak.

Azterketak errazteko, datu kualitatiboak modu kualitatiboan aztertzeke diseinaturiko NUD.IST programa erabili denez, adierazitako prozedura mistoa (deduktibo-induktiboa) erabili ahal izan da.

6. ONDORIOAK

Ikastetxeetako gizatalde guztiek **bizikidetzaren giroa** ona dela diote. Ikasleen % 92,3ak oso ondo daudela adierazten dute eta lagun asko dituztela bertan. Irakasleek hori baino hobeki baloratzen dute. Emaiza hau gizarteak duen hautemate gatazkatsuekin kontraesanean jartzen da.

Nahiz eta bizikidetzaren inguruan baino poztasun gutxiago azaldu, **arauen** inguruko balorazioa positiboa izan da, ordena mantentzen dela uste dute inkesta erantzun dutenen bi herenak. Komunitateko hiru gizataldeak bat datozen bi arazo identifikatzen dira: ikasleen parte-hartze urria eta arauak aplikatzerakoan nolabaiteko arbitrariotasuna. Maila honetan, ikasleak, irakasleak eta familiak bat datoz oraindik ikastetxean asko dagoela egiteko **arauen aplikazioaren koherentzia**.

Datuen diotenez ikastetxeek oso ondo funtzionatzen dute **familiarikiko komunikazioan**. Familiak beraien seme edo alaben berri ondo informatuak daudela tutoretzen bidez. Irakasleak kasu batzuetan kexu dira zenbait familien erantzuna ez delako behar den bezain aktiboa.

Giroa positiboa izan arren ikastetxean modu egokian konpontzen ez diren **gatazkak** egon badaudela. Orokorrean ez dago adostasunik bizikidetzaren egoerak okerrera egin duen hala ez esaterakoan, talde artean zein talde barnean ikus daiteke. Irakasleei kezka handiena sorrarazten diena ikasleek eskolak ematea ez uztea da eta ondoren, ikasleen arteko gehiegikeriak.

Tratu txarren eragin maila eta ordena ezagutzeaz gain, **zein egoeratan gertatzen diren** eta **zer motatako erre-akzioak** eragiten dituen ulertzea garrantzitsua da. Lagunei maizago kontatzen zaizkie arazoak eta haiek dira egoera deuseztatzen esku hartzen dutenak. Ikusi da, lotura argia dagoela isolaturik sentitzearen eta tratu txarreko egoeratan nork bere burua biktima edo erasotzaile bezala ikustearen artean. Familiengana gutxitan jotzen da eta eragin maila altua denean batik bat eta irakasleengana are gutxiago. Arrazoiak besteak beste, biktimek lotsa sentitzea, kontakatilu izatearen aurkako jarrera, besteari laguntzeagatik norbera biktima bihurtzeko beldurra dira.

Gatazkaren arrazoiei begiratuta, guztiek irakasleak kanpoan uzten dituzte eta erantzukizuna ikasleen ezaugarrietan jartzen dute. “Ikasle oso gatazkatsuak” daudelako eta “irakasleen agintea errespetatzen ez dutelako” gertatzen dira. Irakasleen ustetan bizikidetzaren arazoaren arrazoia familiek duten hezteko modua da; hedabideak, indarkeria eta baloreen krisia aipatzen dira. Familiek euren aldetik irakasleek esandako onartzen dute.

Bizikidetzaren hobetzeko hartu beharko liratekeen neurrien artean, ikasleek eta irakasleek gatazkak konpontzeko duten iritzi ezberdina justiziari dagokionez. Zigorrak beraiek bakarrik nahikoa ez direla ohartu dira irakasleak eta ikasleekin komunikatzeko esparruak jarri dituzte martxan. Taldeko tutoretzak eta bitartekaritza programak asko baloratzen dira guztien partetik. Hezkuntzaren esparruan hartutako neurriak gatazken agerpena ekiditera bideratu dira, kontrol eta zaintza gehiago eta batzuetan udaltzaingoaren laguntzarekin. Nahiz eta ikastetxeek egoera kontrolpean eduki, kasuen %7,6 polizien egoitzan edo epaitegian eginiko **salaketa** bihurtzen da.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- ANDERSON, C.S. (1982). The Search for School Climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3) 368-420.
- ARARTEKO (2006). Bizikidetzaren eta gatazkak ikastetxeetan. Gasteiz: Ararteko Erakundearen argitalpenak.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- CAMPO, A., FERNANDEZ, A eta GRISAÑELA, J. (2004). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Eusko Jaurlaritza-ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net/cast/pub/convcast.pdf
- CREEMERS, B. P. M. & REEZIGT, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School. En H. J. Freiberg, (Ed.): *School Climate*. Mea-

suring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Londres: Falmer Press.

- Del BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A. eta BARRIOS, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- FLANDERS, N. A. (1964). Some relationships between teacher influence, pupil attitudes and achievement. In B. J. Bildle, W. J. Ellena: *Contemporary research on teacher effectiveness*. Austin (Texas): Holt Rinehart and Winston. Berrargitaratua: in E. J. Amidon & H. G. Hough: *Interaction analysis: theory research and application*. Upper Saddle River, New Jersey: Addison-Wesley, 1967.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madril: Morata.
- FREIBERG, J.H. (Ed.) (1999). *School Climate*. Londres: Falmer Press.
- HARGREAVES, H. (1978). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madril: Narcea.
- LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madril: Los libros de la Catarata.
- LUKAS, J.F. eta SANTIAGO, K. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- MADRILGO ERKIDEGOKO ADINGABEKOAREN DEFENDATZAILEA (2006) *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez eta T. Díazek egin. Madril: Madrilgo Erkidegoko Adingabekoaren Defendatzailearen argitalpenak.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madril: Alianza.
- MARTÍN, E., FERNÁNDEZ, I., ANDRÉS, S., Del BARRIO, C. y ECHEITA, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- SANDERS, D. eta HENDRY, L.B. (1997) *New perspectives on disaffection*. Londres: Cassell.
- SALMIVALLI, Ch. eta VOETEN, M. (2002). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Society for Research on Agression Kongresuan aurkeztua*. Montreal, 28-31.8.2002.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K. eta KAUKIANEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour* 22, 1-15.

AJUSTE FORMACIÓN-EMPLEO PARA MUJERES EN SITUACIÓN DE PARO EN FERROL

María José Méndez Lois, María del Mar Sanjuán Roca
Univ. Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Los datos que a continuación presentamos adquieren una particular trascendencia en el contexto planteado desde el Consejo Europeo de Lisboa del 2000 y cimentado en las sucesivas cumbres europeas¹. Éstas ponen el horizonte en el 2010 y hacen hincapié en las políticas de empleo basadas en la idea de la formación permanente y en tres pilares fundamentales: el conocimiento de idiomas; el manejo de tecnologías de la información y la comunicación y, la movilidad.

Sin embargo, ante este planteamiento socio-político se hace necesario conocer las características formativas y sus carencias, así como las posibilidades de empleo en entornos definidos y con grupos humanos concretos, sobre los que realmente se pueda incidir positivamente a través de políticas debidamente articuladas en medidas y programas específicos.

Esta propuesta está basada en el análisis de la realidad de las mujeres inactivas y desempleadas del Ayuntamiento de Ferrol (A Coruña) realizado durante el año 2005 y en el transcurso de una investigación enmarcada en la iniciativa comunitaria EQUAL² que pretende relacionar la repercusión de la experiencia vital (formación y experiencia profesional) de las mujeres consultadas con las posibilidades de empleo que ellas mismas demandan. Así mismo, se contrastan los perfiles profesionales resultantes y las ofertas de empleo que se generan en su entorno³.

PERFIL SOCIOACADÉMICO DE LAS MUJERES CONSULTADAS

Las mujeres de Ferrol que participaron en el estudio fueron un total de 279, de las cuales el 94,6% eran des-

empleadas y el 4,6% eran inactivas, entendiendo como “desempleadas” aquellas que manteniendo una búsqueda activa de empleo en estos momentos están en situación de paro y como “inactivas” las que no buscan empleo.

En un primer momento trazaremos el perfil de las mujeres ferrolanas participantes en este estudio, en base a los datos recogidos en el transcurso de la investigación y a la vista de la descriptiva realizada, para ello tendremos en cuenta tres tipos de rasgos o características: Personales, Académicas y Laborales.

En lo que se refiere a las **características personales** nos centraremos en datos como edad, estado civil o cargas familiares, por considerar que pueden repercutir en la inserción laboral de este grupo de mujeres.

Con respecto a la *edad*, los porcentajes son los que se reflejan en el gráfico 1:

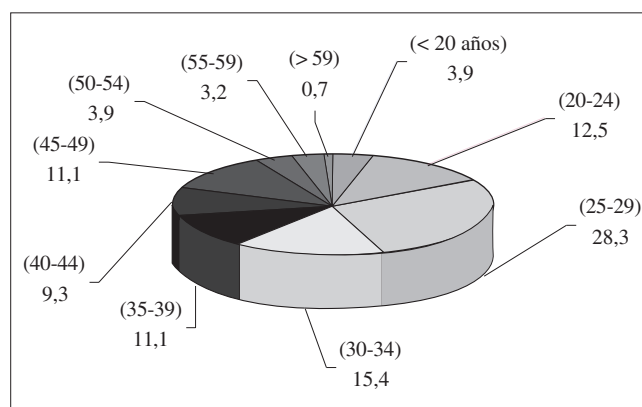


Gráfico 1: Porcentaje mujeres en función de la edad

¹ Declaración de Copenhague, 2002

² Dirigida a promover nuevas prácticas de lucha contra todo tipo de discriminación y de desigualdad en el marco de trabajo en un contexto de cooperación nacional.

³ El municipio de Ferrol cuenta con una población de 77.155 habitantes, de los cuales 41.197 son mujeres (53% de la población).

Como se puede observar el porcentaje más alto se concentra en los intervalos de edad entre 20 y 44 años (76,6%), dentro del mismo destacan el 28,3% de mujeres que tienen entre 25 y 29 años y el 15,4% que tienen entre 30 y 34 años.

Con respecto al *estado civil*, los datos son los que se recogen en el gráfico 2:

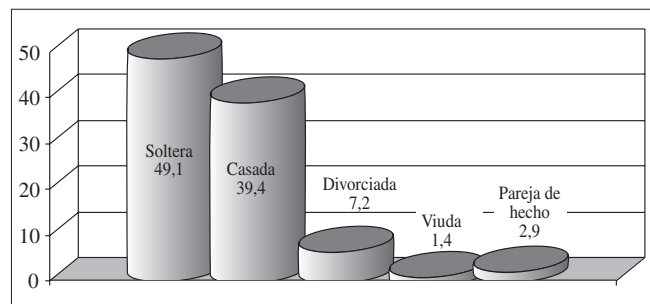


Gráfico 2: Porcentaje mujeres en función del estado civil

La muestra está conformada por un 49,1% que están solteras, dato que no debe resultar extraño si tenemos en cuenta que el 44,7% son menores de 30 años y están en su mayoría, como veremos más adelante, en situación de paro. Se cuenta, así mismo con la participación de un 39,4% de mujeres casadas, un 2,9% de mujeres que conviven como pareja de hecho, 20 mujeres divorciadas (7,2%) y 4 viudas (2,9%).

Hemos de tener en cuenta que el estado civil podría carecer de importancia, si no llevase normalmente implícito, o como consecuencia, el dato que nos ocupa a continuación referido a las cargas familiares (gráfico 3) relativas tanto al cuidado de los descendientes (hijos) como de los ascendientes (padres).

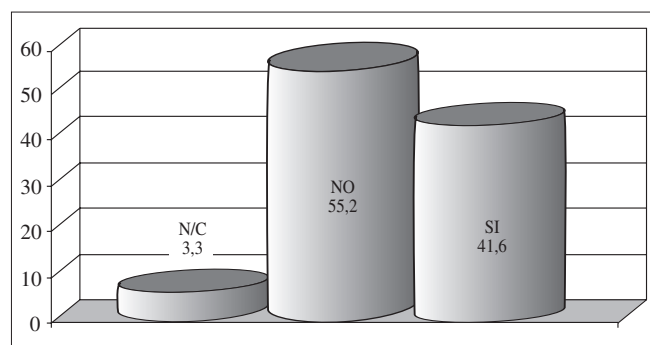


Gráfico 3: Porcentaje mujeres en función de sus cargas familiares

El 55,2% dice no tener *cargas familiares* y el 41,6% sí tienen, de éstas últimas el 17,2% tienen entre 25 y 29 años, el 21,6% tienen entre 30 y 34 años, el 18,1% entre 35 y 39, el 15,5% entre 40 y 44 y el 13,8% tienen entre 45 y 49 años.

La descripción de las **características académicas** nos aproxima al conocimiento de la formación inicial de base, al de la formación en idiomas e informática y a los rasgos de la formación ocupacional que, hasta el momento actual, hayan podido recibir.

Con respecto a la *formación inicial* afirman poseerla sólo un 37,3% de la muestra consultada. Datos de la formación que poseen son los que se recogen en el gráfico 4.

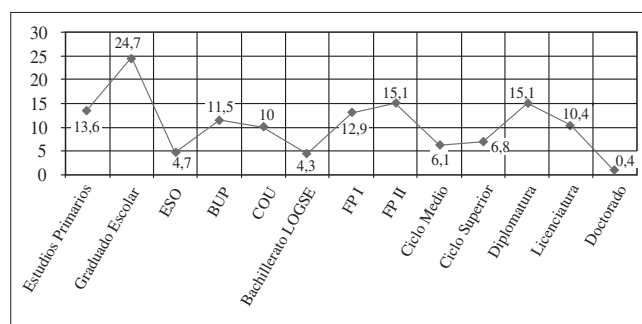


Gráfico 4: Porcentaje mujeres en función del nivel académico

Para la lectura de estos porcentajes es necesario tener en cuenta las diferentes edades y en consecuencia las diferencias en la denominación de unos estudios frente a otros, con lo que se comprende que los menores porcentajes se obtengan en estudios como ESO (4,7%), Bachillerato LOGSE (4,3%), Ciclo Medio (6,1%) y Ciclo Superior (6,8%), que se corresponden con las mujeres de menos edad (26,4% menores de 25 años) y en consecuencia con estudios realizados con posterioridad a 1990.

Destaca un 24,7% de mujeres que tienen el Graduado Escolar, seguido del 15,1% que realizaron FP II junto con otro 15,1% que dicen poseer estudios universitarios de grado medio y el 13,6% que tienen tan sólo estudios primarios.

Con respecto a la formación posterior, destacaremos los datos referidos a conocimiento de idiomas, informática y cursos de formación ocupacional recibidos.

El conocimiento de *idiomas* (gráfico 5) muestra una situación dispar en función de cual es el idioma que se dice conocer.

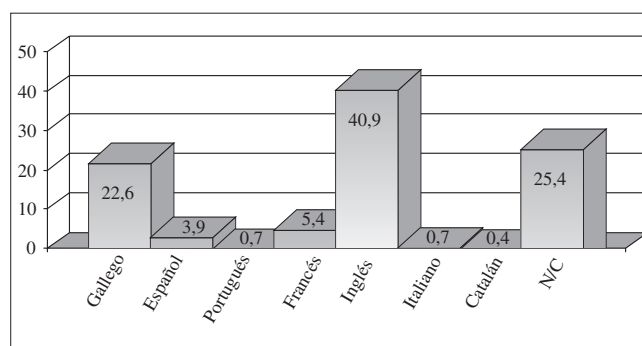


Gráfico 5: Porcentaje mujeres en función del conocimiento de idiomas

Si tenemos en cuenta la preocupación que se explicita desde los estamentos políticos europeos por el conocimiento de idiomas comunitarios, el perfil de las mujeres del estudio responde, al menos en parte, positivamente a dichos requerimientos ya que el 40,9% afirma tener conocimientos de inglés, sin embargo resulta preocupante que

un 25,4% de la muestra no declara tener algún tipo de conocimiento de idiomas distintos del habitual. Así mismo destaca el 22,6% que tiene conocimientos de la lengua cooficial de Galicia. Además es necesario explicar, que en la muestra, había un pequeño número de mujeres extranjeras (venezolanas, portuguesas) para así entender que el 3,9% de las encuestadas indica tener conocimiento de español.

Del total de participantes un 35,1% afirma haber tenido una formación reglada con respecto a los idiomas, frente al 26,5% que dice no haber asistido a cursos.

Siguiendo con el conocimiento de lo que se consideran competencias básicas, nos interesaba evaluar los conocimientos que las mujeres consultadas tenían de *informática* (dentro de lo que serían las TICs), ya que entendemos que resulta fundamental a la hora de estudiar un perfil profesional. Los datos son los que se muestran en el gráfico 6.

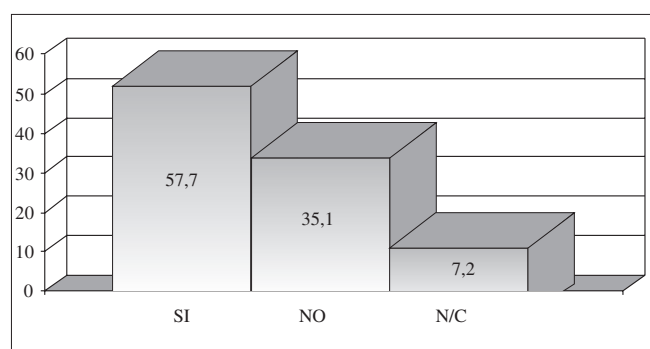


Gráfico 6: Porcentaje mujeres en función de conocimientos en informática

Como podemos observar el 57,7% dice tener conocimientos de informática frente al 35,1% que no lo tiene. Este último porcentaje subraya una situación deficitaria teniendo en cuenta el contexto laboral actual.

Centrándonos en el análisis de la *formación ocupacional*, más relacionada con conocimientos instrumentales vinculados con el desempeño de puestos de trabajo concretos, los datos obtenidos se muestran en el gráfico 7:

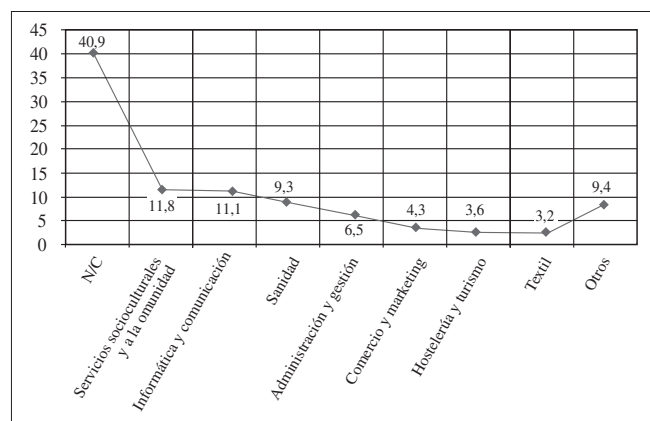


Gráfico 7: Porcentaje mujeres en función de la formación ocupacional recibida

Del 59,1% que declara haber recibido formación ocupacional, el 11,8% fue en cursos de la familia profesional de servicios socio-comunitarios, el 11,1% en informática

y comunicación, junto con el 9,3% de Sanidad y en menor medida Administración y gestión (6,5%), comercio y marketing (4,3%), hostelería y turismo (3,6%) y textil (3,2%). Hemos de precisar que englobamos en "otros" familias como imagen personal; seguridad y medio ambiente; agraria; artes gráficas; artesanía, etc.

En relación a las **características laborales** de las mujeres consultadas en el momento de realizar el estudio, nos interesó conocer a cuántas les gustaría encontrar trabajo, cuántas han accedido por primera vez al mercado laboral y cuál fue la actividad desarrollada en dicho empleo.

Encontramos, tras el estudio que a un 88,9% les gustaría encontrar trabajo y que un 16,8% de la muestra todavía no ha conseguido su primer empleo. Las actividades laborales desarrolladas por el 83,2% restante, se reparten entre las siguientes familias profesionales (gráfico 8):

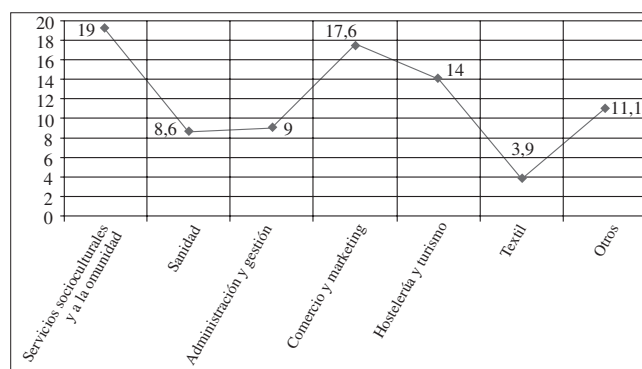


Gráfico 8: Porcentaje mujeres en función de actividad desarrollada en el primer trabajo

El mayor porcentaje de actividad podemos observarlo en la familia profesional de servicios socio-comunitarios, con un 19%, seguido del 17,6% de comercio y marketing y el 14% de hostelería y turismo.

Tras la lectura de los datos con respecto a la formación ocupacional recibida y la actividad laboral desarrollada, parece inevitable la comparación de los resultados obtenidos en ambas, para valorar las diferencias surgidas entre lo que "les gustaría obtener y para lo que se forman" y lo que "realmente consiguen".

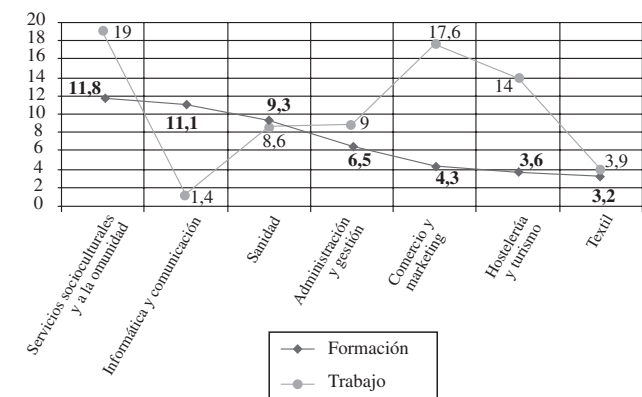


Gráfico 9: Porcentaje actividad laboral y formación con respecto a las familias profesionales

En vista de los datos, podemos observar dos situaciones, la de las que se forman y no encuentran trabajo en esa línea, como es el caso de Informática y comunicación, en que el 11,1% se forma y sólo encuentra trabajo el 1,4%; y, la de las que con escasa formación en esa familia profesional obtienen empleo en la misma, como sucede en Comercio y marketing que encuentran trabajo el 17,6% y se forman en esta familia el 4,3%.

Como resumen, podemos decir que el perfil resultante del estudio es de mujeres entre 25 y 29 años (28,3%), el 49,1% están solteras y sin cargas familiares (55,2%), con estudios de graduado escolar (24,7%) y no han conseguido su primer empleo el 16,8%. Un 40,9% tiene conocimientos de inglés, un 57,7% de informática y un 40,9% no ha recibido formación ocupacional.

Es de destacar que la mejor adecuación formación-primer empleo, se da en las mujeres que han recibido formación en sanidad y textil, de lo cual se podría inferir que dicha formación es más específica en lo que se refiere a conocimientos instrumentales que son imprescindibles para el desarrollo del trabajo.

OFERTAS DE LAS EMPRESAS VERSUS DEMANDAS LABORALES DE LAS MUJERES ESTUDIADAS

Sin embargo, la visión dada hasta el momento podría parecer parcial ya que hemos analizado el perfil de las mujeres, pero nos falta por conocer qué es lo que se busca desde la empresa y cuáles son las posibilidades de estas mujeres en el mercado laboral de la zona.

Hemos de explicitar el hecho de que las ofertas de las empresas reflejadas en el gráfico siguiente, son para la población en general (no sólo mujeres) y se recogen de los puestos laborales ofrecidos desde los Servicios Públicos de Empleo de la zona.

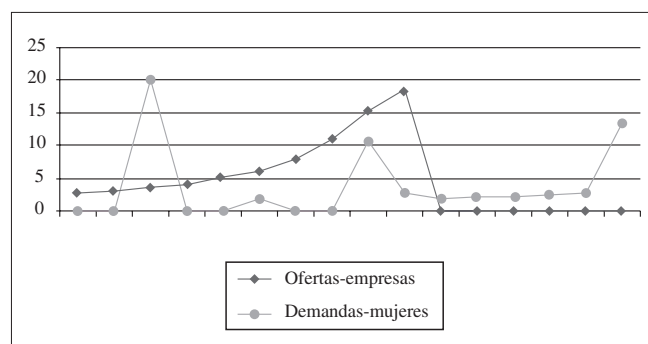


Gráfico 10: Porcentaje ofertas de las empresas y demandas de empleo de las mujeres

El gráfico presenta datos suficientemente significativos, así puede observarse que las coincidencias, entre las ofertas realizadas por las empresas y las demandas de trabajo realizadas por las mujeres consultadas, son mínimas; excepto el caso de empleado administrativo, que es demandada por el 10,72% de las mujeres y es ofertada por las empresas en el 15,30% de los casos.

BIBLIOGRAFIA

Consellería de Traballo (2004). *Informe Comarcal do mercado laboral da provincia de A Coruña*. http://traballo.xunta.es/web/pdf/sx_cual/iml/coruna4_2004.pdf (24-03-05)

GRUPO GEFIL (2006). *O emprego no territorio DIANA. Servizos públicos de emprego, inactividade e desemprego feminino*. (Informe de Investigación). Santiago: Tórculo.

IGE (2002). *Estatística do paro do Concello de Ferrol*. Santiago: Autor.

Instituto Galego de Estatística (2005). *Estatística do paro do Concello de Ferrol* <http://www.ige.eu/ga/index.htm> (17-05-06).

Precedo Ledo, A. (1995). *El área urbana de Ferrol, la crisis de un modelo urbano*. A Coruña: Fundación Caixa Galicia.

Xunta de Galicia (2005). *Estudio do mercado laboral. Galicia 2004*. Santiago: Tórculo.

Xunta de Galicia (2005). *Informe do paro registrado*. Santiago: Autor.

CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LOS AGRESORES/AS DEL BULLYING EN EL GRUPO DE IGUALES

Avilés Martínez, José María
IES Parquesol de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Entre los problemas de convivencia escolar que más repercuten en el bienestar de los estudiantes están los derivados de la ocurrencia de agresiones continuadas y persistentes de alguno/s compañeros/as (agresores/as) sobre otros (víctimas), que suelen padecerlas desde la indefensión propia y ajena (Avilés, 2006a), y ante la presencia del resto del grupo (espectadores/as), que termina conformando percepciones de los implicados marcadas por el sentido y duración que toman las dinámicas que suceden cuando los hechos se producen. Estas dinámicas ponen en juego los efectos de las posiciones sociales que los agresores/as ocupan en los grupos de convivencia: su poder dentro de las redes de iguales, la ascendencia que tienen sobre sus secuaces, la dependencia que estos expresan de sus líderes agresores/as, así como la contundencia y crueldad con que ejercen el maltrato sobre sus víctimas. Son decisivas también las reacciones que los distintos miembros del grupo de iguales construyen ante las agresiones, la tolerancia con que los/as agresores/as actúan, la cultura que el grupo ha manejado sobre el poder y su ejercicio, la decantación moral de sus individuos ante los hechos de abuso, las atribuciones que los miembros dan a lo que sucede y las reacciones o no de defensa y/o búsqueda de ayuda de las víctimas y los testigos. La propia percepción que tienen los iguales sobre las actuaciones de los adultos (profesorado, familias y personal no docente) frente al bullying, y su grado de permisividad, son un elemento de legitimación o no del *status quo* que los/as agresores/as persiguen.

OBJETIVOS

Esta investigación valora algunos elementos que pueden explicar la imagen social que los agresores del bullying construyen en el seno del grupo de iguales a partir de

la lectura que hace el grupo de lo que pasa, las reacciones que se producen ante las situaciones de agresión que originan y cómo perciben las actuaciones contra el bullying de los adultos que conviven con ellos. Todo ello condicionado por y desde las posiciones desde las que se perciben esas agresiones.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estudiada es de 575 chicos y chicas de entre diez y dieciocho años de cuatro centros educativos de Álava y Vizcaya. Los centros participantes son tres públicos y uno privado, dos rurales y dos urbanos que participaron en la investigación en 2005.

Los grupos para la exploración se seleccionaron uno por cada nivel educativo de la etapa secundaria obligatoria de cada centro, como inicialmente habían sido agrupados por parte del centro y a partir de una propuesta de participación voluntaria, tras unas sesiones formativas, que corrió a cargo de los responsables de los centros que recibieron indicaciones y orientaciones para la recogida y el manejo de la información.

La distribución de la muestra por sexos y perfiles es conforme aparece en la Tabla nº 1:

Tabla 1 Distribución por sexo y perfil en el bullying del grupo de análisis

Perfil	Chicos (51, 4%)	Chicas (48, 6%)	Total (100%)
Agresores/as habituales	17 (81%)	4 (19%)	21 (100%)
Agresores/as ocasionales	93 (63,7%)	53 (36,3 %)	146 (100%)
No Agresores/as	185 (45, 5%)	223 (54, 5%)	408 (100%)
Total	295 (51,6%)	280 (48,4%)	575 (100%)

Instrumento

El instrumento de evaluación empleado para medir las situaciones de *bullying* ha sido el CIMEI (Avilés, 2003) Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. Instrumento que fue validado con la lectura de la tesis del autor (Avilés, 2002)¹.

Para las valoraciones y consideración de los sujetos en las categorías de agresores se han utilizado sus respuestas en el ítem 22: “¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros o compañeras durante el trimestre?”. Se han considerado *Agresores/as Habituales* a quienes eligen las opciones “e.Más de veinte veces”, “d.Entre diez y veinte veces” o “c.Entre cinco y diez veces”. *Agresores/as Ocasionales* se han considerado a quienes han elegido la opción “b.Menos de cinco veces” y *No Agresores/as* a quienes optan por la opción “a.Nunca”.

Análisis Estadístico

Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para el procesamiento estadístico de los datos con análisis de contingencia entre variables y comparación de medias entre los perfiles aludidos entre el alumnado agresor y no agresor.

Las variaciones a medir se han separado en dos grupos: un primer bloque que hace referencia a cómo el grupo de

iguales percibe y conceptualiza lo que sucede en su seno y otro bloque que responde a los mecanismos que disponen para la toma de decisiones y actuación contra el *bullying*. En el primer grupo se considera la *opinión* que se genera en los individuos ante las actuaciones de los agresores, la *atribución causal* que hacen sobre lo que pasa y cuáles son *las salidas* que objetivan para el problema. En el segundo grupo se miden los *posicionamientos morales* ante el maltrato, las *dinámicas de actuación* del grupo de iguales cuando se produce la intimidación y la percepción que acumulan, tanto desde el propio grupo de iguales como desde el propio agresor/a, cuando se pretende dar *respuesta a los actos* de agresión ya desde los adultos, ya desde los estudiantes.

A través del análisis multivariado de la varianza se compararon las diferencias de los grupos de análisis en el conjunto de las variables que se analizan, obteniéndose una Lambda de Willks de 0,706, $F(5,193) = 33$, $p < 0,001$ y descartándose que las diferencias fueran debidas al sexo (0,710 en chicos y 0,628 en chicas).

Se han valorado las diferencias entre los grupos a través de la ANOVA de un factor en cada variable dependiente, encontrándose diferencias significativas en todas menos en una de esas variables. Las diferencias pueden apreciarse en las Tablas nº 2 y nº 3.

Tabla 2 Diferencias entre los perfiles en cómo perciben lo que sucede en el grupo²

		(F)	Agresores Habituales (a)	Agresores Ocasionales (b)	No Agresores (c)
CÓMO SE EXPLICA EL GRUPO LO QUE PASA	(***) 0.000 OPINIÓN SOBRE LAS ACCIONES DE LOS AGRESORES (Ítem 28)			Dif. medias: 0.38 c (*) entre sexos	Dif. medias: 0-.38 b (***) entre sexos
	Comprensión (6.6%)	4,205	20	9	4,9
	Rechazo (62.4%)		35	42,1	71,1
	Normalización (10.3%)		30	20	5,9
	Justificación (2.4%)		10	5,5	1
	Inhibición (18.3%)		5	23,4	17,2
	ATRIBUCIÓN CAUSAL (Ítem 29)			Dif. medias: 0.13 c	Dif. medias: -0.13 b
	Intencionalidad (55,8%)	0,529	57,9	51.1 (**)	57.3 (**)
	(***) 0.000 Provocación (27,2%)	3,430	36,8	36,6	23,4
	Asimetría de Poder (38,3%)	1,432	25	43,4	37,4
	(**) 0.028 Minimización (25%)	1,492	31,6	30,8	22,7
	Otras (26,1%)	1,014	15,8	22,5 (**)	27,8 (**)
	PERCEPCIÓN DE LA SOLUCIÓN AL BULLYING (Ítem 32)				(**) entre sexos
	Inevitabilidad (13,6%)	2,077	25	11,2	13,7
	Desconocimiento (31,3%)		35	34,3	29,9
Intervención (adultos y/o iguales) (55,2%)	40		54,5	56,4	

¹ El CIMEI (Avilés, 2003) se compone de 36 ítems de opción múltiple. En su versión de 2003, es un autoinforme que deriva del CIMEI inicial (Avilés, 1999) que a su vez se construyó utilizando algunos ítems de otros cuestionarios (Avilés, 2006b) e incorporando ítems nuevos.

² *** ($p \leq 0.001$), ** ($p \leq 0.01$) y * ($p \leq 0.05$).

Tabla 3 Diferencias entre los perfiles en las actuaciones ante la agresión³

		(F)	Agresores Habituales (a)	Agresores Ocasionales (b)	No Agresores (c)
ACTUACIONES ANTE LA AGRESIÓN	(***) 0.000 DECANTACIÓN MORAL (Ítem 34)			Dif. Medias: 0.28 c	Dif. Medias: -0.28 b (**) entre sexos
	A favor de la víctima (36%)		14,3	23,3	41,7
	A favor del agresor/a (2,4%)		9,5	3,4	1,5
	Según el contexto (20,6%)		57,1	36,3	13,2
	Imparcialidad (40,9%)		19	37	43,7
	(***) 0.000 ACTUACIÓN GRUPAL ANTE LA AGRESIÓN (Ítem 30)			Dif. Medias: -0.56 c	Dif. Medias: -0.56 a (**) entre sexos
	Inhibición (19,3%)	2,091	65	21,2	16,4
	Culpabilización (40,8%)		5	41,8	42,2
	Búsqueda de ayuda de otros (8,9%)			6,2	10,4
	Ayuda propia a la víctima (29,8%)		25	28,1	30,8
	Ayuda al agresor/a (1,2%)		5	2,7	0,2
	(***) 0,000 PERCEPCIÓN DE LA RESPUESTA A LA AGRESIÓN POR PARTE DE LOS AGRESORES/AS 51,918 (Ítem 26)	51,918	Dif. Medias: 1,00 c		Dif. Medias: -1,00a (**) entre sexos
	No reconocen ser agresores/as (64%)		4,8	26	80,9
	Sin respuesta (25,1%)		71,4	53,4	12,7
	Respuesta de rechazo (4,7%)		14,3		3,2
	Respuesta de apoyo (6,2%)		9,5	12,7	3,2
	(**) 0.022 PERCEPCIÓN DE LA RESPUESTA A LA AGRESIÓN POR PARTE DEL GRUPO (Ítem 18)	3,218	Dif. Medias: -1,28 c	(***) entre sexos	Dif. Medias: -1,28 ^a (**) entre sexos
	No se da respuesta (22,8)		33,3	25,3	21,2
Intervención de un profesor (14,9%)		28,6	13,7	14,5	
Intervención de una profesora (5,8%)		4,8	4,8	6,2	
Intervención de otros adultos (5,3%)		4,8	4,1	5,7	
Intervención de los compañeros (22,8%)		19	28,1	21,2	
Intervención de las compañeras (7,5%)		4,8	8,9	7,2	
Desconocen si hay respuesta (20,9%)		4,8	15,1	23,9	

RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos ámbitos de análisis diferenciados: la construcción e interiorización que el grupo hace de lo que sucede cuando los agresores/as actúan poniendo en marcha las dinámicas de bullying y las repuestas que se dirigen a los agresores desde el propio grupo y en el entorno escolar en el que se produce el maltrato entre iguales.

Cómo se explica el grupo lo que pasa

La imagen que construyen los agresores/as en el seno del grupo de sus iguales es mayoritariamente de rechazo por lo que hacen (62,4%), generando también una actitud

de inhibición ante lo que significan sus acciones (18,3%). Sin embargo, la idea de que sus acciones tienen un componente normalizado, comprensible e, incluso, justificable, acumula un porcentaje entre sus iguales cercano al veinte por ciento. Esta porción, la más preocupante, presenta, lógicamente diferencias significativas ($p \leq 0.01$) entre el alumnado agresor y el no agresor, agudizándose cuanto más habitual es el comportamiento agresor. La aprobación de las actuaciones agresivas respalda más a los agresores/as sistemáticos/as que a los ocasionales y que a quienes no agreden. Por otra parte, los comportamientos inhibitorios o de escape son significativamente ($p \leq 0.01$) más frecuentes entre los agresores/as ocasionales que entre quienes no agreden o lo hacen habitualmente.

³ *** ($p \leq 0.001$), ** ($p \leq 0.01$) y * ($p \leq 0.05$).

Sin duda, la atribución que hace el alumnado de las razones que incitan a los agresores/as a realizar sus actos les ayuda a explicarse por qué suceden, motiva sus reacciones y sustenta, de alguna manera, la imagen y el concepto que acaban construyendo de ellos y de lo que hacen. Cuando les preguntamos, las contestaciones las conceptualizan entre la intencionalidad, la provocación, la asimetría de poder, la minimización y otras. Los agresores/as, especialmente los ocasionales, son significativamente ($p \leq 0.01$) más propicios a utilizar las razones de la provocación y/o la minimización para justificar las actuaciones de bullying que ven en los otros (Avilés, 2006b).

No encontramos diferencias significativas en la percepción global que el alumnado tiene sobre las salidas a este problema. Aunque en general, admiten sin diferencias y mayoritariamente que se hace necesaria la actuación de adultos e iguales para resolverlo, se constata una gran ignorancia respecto a qué y cómo hacer para resolver este problema (31,1%) y es especialmente llamativo el alumnado que reconoce de antemano que no es posible resolverlo, hasta un 13,6%.

Actuaciones ante la agresión

Decidirse a actuar frente a las agresiones del abusón en el seno del grupo de iguales supone avanzar en un determinado desarrollo moral individual y colectivo, encontrar cierta cultura preventiva en el seno del grupo que arrope las actuaciones individuales en el marco de un consenso previamente compartido y/o, al menos, no penalizado, y encontrar cierto caldo de cultivo favorable para combatir el maltrato, propiciado por la influencia de los modelos (adultos e iguales), la presencia norma existente en el medio en que se producen las relaciones de convivencia que se visualiza con cierta frecuencia y la producción de beneficios que supone una conducta en ese sentido.

Respecto a las decantaciones morales que hacen los sujetos ante las actuaciones del agresor/a son en su mayoría imparciales (40,9%), a favor de quien sufre la agresión (36%) y en función del contexto (20,6%), encontrando diferencias significativas ($p \leq 0.001$) en estas últimas a favor del alumnado agresor respecto del que no es agresor.

Decantarse moralmente a favor de la víctima o del agresor/a es significativamente ($p \leq 0.001$) más propio entre los no agresores/as y los agresores/as respectivamente.

La respuesta que se organiza, por tanto, en el seno del grupo de iguales, viene condicionada por estas actitudes y por el poder que el propio agresor/a o agresores/as tienen dentro de él.

El poder de los agresores/as en el grupo se explicita ante la falta de respuesta ante sus actuaciones. Así, la reacción grupal ante la agresión (un sesenta por ciento de sus componentes -40,8% no hacen nada aunque se sienten culpables y 19,3% se inhiben explícitamente-) se concreta en no hacer nada para impedirlo más significativamente ($p \leq 0.001$) entre los sujetos agresores que entre los no agresores. La culpabilización es significativamente menor ($p \leq 0.001$) entre los agresores/as habituales que entre los ocasionales.

De entre quienes en el grupo se deciden a intervenir (un treinta por ciento se implica personalmente en resolverlo y sólo un diez por ciento busca ayuda en un adulto para parar la agresión), las acciones de ayuda o búsqueda de ayuda parten significativamente ($p \leq 0.001$) más de no agresores/as que de agresores/as.

Esa falta de respuesta a las acciones de agresión la confirma la propia visión de los agresores/as, que reconocen que no existe (25,1%) y que cuando se da, apoya sus propias tesis agresivas (6,2%) (significativamente $-p \leq 0.001$ más en agresores/as ocasionales que en el resto) y sólo se opone a ellas en un 4,7% de los casos. Esa situación que viven en el seno del grupo los agresores/as viene ratificada por lo que revela el propio grupo, que constata la falta de respuesta, y que cuando se produce, se da significativamente más por parte de los iguales que de los adultos y más por parte de los iguales y adultos masculinos que femeninos.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la *imagen negativa* que los agresores/as acumulan en el grupo de iguales, lo que no les impide ejercer el abuso de poder sobre las víctimas ante la pasividad de los testigos, que no se sienten suficiente capacitados para verbalizarles sus opiniones, enfrentando así el problema y deslegitimando las acciones de los agresores/as que son aprobadas *de facto*, con el silencio y la inhibición ante el maltrato. Por tanto, será necesario *instruirlas a enfrentarse al ejercicio abusivo del poder y estimular su desarrollo moral* sobre lo injusto y, por ende también, sobre la indefensión grupal futura que supone que uno de los miembros de los iguales sea maltratado sin justificación alguna y sin respuesta contundente ni interna ni externa al grupo, cuestión que les sitúa en una posición, si cabe, todavía de más riesgo (Newman y Murray, 2005). Si queremos conseguirlo tendremos que hacer variar *la imagen que el alumnado tiene sobre la respuesta que damos a los agresores/as* desde los adultos/as cuando el bullying sucede. El compromiso institucional inequívoco, la incorporación de decisiones organizativas, la inserción del tratamiento del bullying en el currículo (Avilés, 2006c), la puesta en práctica de programas antibullying en los centros (Avilés 2006a) y su visualización en la vida escolar cotidiana y el consenso que alcancemos en la repuesta al maltrato que tengamos preparada antes de que suceda, respaldará sin ambages nuestro rechazo y tolerancia cero ante el mismo.

Eso es una base para entrenar a los testigos a *expresar sus actitudes de rechazo*. Ello exige incorporarles a una cultura de ayuda y defensa de los derechos del más débil en el seno del grupo y rebajar esa carga de culpabilización que su falta de respuesta les provoca a bastantes. Aconseja *desmitificar con ellos la cultura del chivato* imperante en casi todos los grupos, confrontando la valentía que significa defender los derechos de quien no puede defenderse, frente a la cobardía que supone el abuso de alguien que tiene más poder sobre quien no lo tiene y/o no sabe defenderse. Todo ello, sin duda, les ayudará a explicarse lo que pasa en el seno del grupo de otra forma, conformando una

imagen social de los agresores/as más acorde con la altura moral de sus actos, dirigiendo más sus miras a contrarrestar y contrariar las intenciones del agresor/a que a ver a la víctima de otra forma negativa y con menos valor (Olweus, 1998). A decantarse moralmente a favor de quien es más débil en esa relación.

Explicitar esa decantación moral en los grupos de iguales supone darles oportunidades para hacerla efectiva y facilitarles, por ejemplo, la *creación de redes de apoyo* que puedan prestar ayuda (Cowie y Fernández, 2006) a quien la necesite en un momento determinado. En este sentido, es importante implicar a algunos de los agresores/as ocasionales, quienes no tienen asumido en el grupo todavía un papel de agresor/a habitual, ni en muchos casos el papel de agresor/a principal, ya que hemos encontrado en la investigación que suelen apoyarse en elementos contextuales significativamente más que los agresores/as habituales para decantarse moralmente. Con ellos es necesario trabajar la empatía afectiva y darles la oportunidad de que resarzan el daño a las víctimas incorporándose en tareas y equipos de ayuda y apoyo a sus compañeros/as. No olvidamos que para resolver muchos casos de bullying necesitamos hacer participar comprometidamente a muchos de los agresores/as, que en muchos casos no tienen una idea muy consciente del daño que están haciendo a sus víctimas y se dejan llevar de la influencia del agresor/a principal. Por eso, fomentar la creación de equipos de ayuda, grupos de mediación y mecanismos de solución de conflictos de forma colaborativa ayudará a sumar cada vez más alumnado a una nueva forma de encarar los problemas, por una parte, y a sembrar una cultura de valores contrarios a los que fomenta el bullying, que hará más difícil que los agresores/as se queden sin una respuesta cuando ejercen el abuso de quienes con su silencio, hasta entonces, les han estado sosteniendo. Y esa nueva forma de hacer, de relacionarse, de ayudar, tiene y debe encontrar el respaldo y aplauso social (grupal), adulto e institucional, porque responde a los valores que la escuela promueve y en los que cree.

Desde luego, también pactar y poner en marcha en el seno del grupo de iguales *normas y reglas contra el abuso* será básico, ya que desarma a los agresores/as y aporta argumentos que sustentan más a quienes en su seno se van decidiendo a plantarles cara, negando sus acciones, contrariando sus intenciones o, incluso, poniéndose de parte de las víctimas. Además, iniciar y establecer procesos de normas antibullying en el seno de los grupos lanza un

mensaje institucional y social (grupal) de que se está pendiente del problema y de que se será intransigente con los intentos de implantarlo sobre alguno de sus miembros y/o como cultura de grupo en su seno.

Por todo ello, parece básico y fundamental implicar a los espectadores del bullying en la resolución del mismo, ayudándoles en la interiorización de la explicación de lo que sucede, estimulando su desarrollo moral a favor de quien es más débil y haciéndoles protagonistas de los procedimientos de ayuda que en definitiva van a propiciar una cultura en el grupo, a prevenir que surjan problemas de abuso entre sus miembros y a conseguir que, cuando surjan, no se establezcan y pasen desapercibidos.

BIBLIOGRAFIA

Avilés, J.M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.

Avilés, J.M. (2003). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Cuestionario no publicado.

Avilés, J.M. (2006a). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Avilés, J. M. (2006b) Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. En *Revista de Investigación psicoeducativa* (4), 2, 136-148

Avilés, J. M. (2006c) *L'assetjament escolar. Orientacions per a la prevenció i la intervenció. Guia del professorat*. Palma de Mallorca: Escola de formació en mitjans didàctics.

Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. En *Revista de Investigación psicoeducativa* (4), 2, 291-310

Newman, R.S., y Murray, B.J. (2005). Keeping students and schools safe. En *Reclaiming children and youth: the journal of strength-based interventions*, 14 (2), pp. 93-96.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

EL CUESTIONARIO DE “COMPETENCIA SOCIAL PARA EL PROFESORADO”. ANÁLISIS DE SUS CREENCIAS, ACTITUDES Y ACTUACIONES A LA HORA DE EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

*López de Dicastillo,
N., González-Torres,
M.C., Iriarte, C.,
Sobrino, A.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es presentar un instrumento de evaluación destinado a recoger las creencias, actitudes y actuaciones de los docentes a la hora de fomentar la competencia social y la educación para la convivencia dentro de sus aulas.

Es fundamental abordar este asunto porque, como profesionales de la educación, partimos de la premisa de que los docentes son agentes socializadores fundamentales para lograr el cambio y la mejora educativa. La sensibilización y motivación que tengan hacia este tema influirá en su práctica diaria, en la forma de resolver los conflictos, en el clima del aula y en los vínculos que establezcan con los alumnos. Además, el estudio de la situación real del profesorado es un paso previo a la programación de actividades formativas. Finalmente, a esto debemos añadir que no son muchos los estudios de este tipo en nuestro país (a excepción de algunos como los de Sánchez y Reche, 1996 y Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

OBJETIVOS

El cuestionario que se presenta denominado cuestionario de “Competencia social para el profesorado” tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

1. *Analizar y valorar los conocimientos, las teorías implícitas y las necesidades del profesorado de primaria y secundaria de Pamplona en torno a distintos aspectos de la competencia social y la educación para la convivencia.*

Creemos que es importante considerar esta cuestión porque para cambiar las conductas hay que modificar también las creencias (Barreiro y Marcuello, 2003; Bolívar, 1998; Dweck, Chiu y Hong, 1995a y 1995b; Hong, Chiu y Dweck, 1997; Pozo y Scheuer, 1999).

2. *Recoger las principales actuaciones educativas de los profesores para trabajar con los alumnos que presentan problemas de competencia social, sean por defecto o por exceso.*

De forma más específica pretendemos analizar, no sólo las creencias y opiniones, sino también las conductas que los docentes exhiben y ponen en práctica en su quehacer diario. Es decir, qué técnicas, estrategias o modos de actuación y relación tienen realmente con sus alumnos y no simplemente cuáles o cómo creen que éstas deberían ser. Sin duda, es importante tener en cuenta estas dos perspectivas porque a veces las circunstancias, el grupo de alumnos con el que se cuenta o las exigencias del programa pueden impedir que se lleve a la práctica todo lo que se desea o piensa. Por ello, también se busca conocer qué dificultades encuentran los profesores para trabajar la competencia social dentro de sus aulas.

3. *Conocer el grado de satisfacción de los profesores con la comunicación y colaboración que se da entre los distintos miembros de la comunidad educativa dentro del aula y del centro, así como la incidencia de problemas de convivencia que dificultan la creación de un clima adecuado dentro del colegio.*

4. *Analizar la formación recibida por los profesores, así como sus necesidades, su disponibilidad y aquellas materias que desearían que fueran objeto de posibles cursos formativos en competencia social y educación para la convivencia.*

Basándonos en la literatura científica en torno a la educación para la convivencia, la educación cívica y la competencia social (Abarca, Marzo y Sala., 2002; Fernández García, 1998; López de Dicastillo, 2006; López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, 2004; Sánchez y Reche, 1996; Schaps, Lewis y Watson, 1996; Solomon, Battistich, Watson, Schaps y Lewis, 2000; Solomon, Watson y Deer, 1988; Trianes, 1996a y 1996b; 2000a y 2000b; Trianes y Fernández-Figueras, 2001; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997 y Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001, entre otros), se elaboró el cuestionario y que consta de 84 ítems -con

formato de respuesta, escala tipo likert de 5 puntos- referidos a los siguientes apartados (véase tabla 1):

- datos de identificación del profesorado
- opiniones y actitudes de los docentes en cuanto al papel socializador de la escuela, y de otros agentes de socialización, y respecto a las características de los alumnos “incompetentes” socialmente
- detección e intervención con los alumnos con problemas a la hora de relacionarse e interactuar con otros (bien por defecto, bien por exceso)
- estrategias y actuación con todos los alumnos
- clima de convivencia predominante en el aula y en el centro escolar
- necesidades formativas de los docentes

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO	Titularidad del centro		Ítem 1
	Etapa educativa		Ítem 2
	Asignaturas a las que dedica más horas		Ítem 3
	Años de experiencia		Ítem 4
	Edad		Ítem 5
	Titulación		Ítem 6
	Sexo		Ítem 7
OPINIONES Y ACTITUDES	Papel de la escuela	En todas las asignaturas y por todos los docentes	Ítem 17, 20 y 23
		Sólo para alumnos con problemas	Ítem 9 y 14
		Prioritario de la propia actuación	Ítem 16, 26, 35 y 37
		Eficacia	Ítem 8, 11, 13, 29 y 38
	Características alumnos con dificultades	Características	Ítem 10, 12, 15, 18, 19, 21, 24, 27, 34
		Violencia	Ítem 30 y 39
	Papel de los agentes de socialización	Padres	Ítem 28 y 40
		Profesores	Ítem 31, 32, 36 y 41
		Iguales	Ítem 25 y 33
		Medios de comunicación	Ítem 22
DETECCIÓN Y TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE ALUMNOS CON PROBLEMAS	Actuaciones con alumnos con problemas en competencia social		Ítem 42
	Dificultades encontradas		Ítem 43
	Integración y seguimiento alumnos “en riesgo”		Ítem 53 y 55
ESTRATEGIAS Y ACTUACIÓN CON TODOS LOS ALUMNOS	Trabajo cooperativo y fortalecimiento de vínculos afectivos		Ítem 46 y 59
	Disciplina inductiva, modelado y resolución de conflictos interpersonales		Ítem 44, 45, 47, 48, 50, 56, 60, 61, 63, 66 y 67
	Promoción de la conducta y de los valores prosociales		Ítem 49, 51, 52, 62, 65 y 68
	Colaboración e implicación de toda la comunidad educativa		Ítem 54, 57, 58 y 64
CLIMA DE CONVIVENCIA	Grado de satisfacción con las relaciones, la comunicación, la colaboración y el interés por estos temas		Ítem 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76 y 77
	Problemas de convivencia más frecuentes en el aula y en el centro educativo		Ítem 78 y 79
FORMACIÓN	Formación recibida y medios para ello		Ítem 80 y 81
	Necesidad de seguir formándose y disponibilidad		Ítem 82 y 83
	Contenidos para continuar formándose		Ítem 84
OBSERVACIONES			

Tabla 1. Estructura del “Cuestionario de competencia social para el profesorado”

METODOLOGÍA

Población y muestra

Se tomó una muestra aleatoria estratificada de los profesores de primaria y secundaria de los centros (públicos y concertados) de Pamplona.

Para la determinación del tamaño de la muestra se tuvieron en cuenta dos estratos: el nivel educativo (primaria o secundaria) y la titularidad del centro (público o privado-concertado). Respecto al tamaño de la muestra, éste quedó determinado en 328 docentes, de los cuales respondieron el 56,70%, un total de 186 profesores de centros de primaria y secundaria de la ciudad de Pamplona, durante el curso académico 2004-2005 (véase tabla 2).

		PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
PÚBLICO	Población	314	508	822
	Muestra estimada	57	91	148
	Muestra obtenida	31	54	85
	%	54,38%	59,34%	57,43%
PRIVADO	Población	494	505	999
	Muestra estimada	89	91	180
	Muestra obtenida	55	46	101
	%	61,79%	50,54%	56,11%
TOTAL	Población	808	1013	1821
	Muestra estimada	146	182	328
	Muestra obtenida	86	100	186
	%	58,90%	54,94%	56,70%

Tabla 2. Tamaño de la población y de la muestra esperada y obtenida en cada estrato

Se asignó un número a cada sujeto en la base de datos de profesores de Pamplona y se procedió a seleccionar aleatoriamente a las muestra de 328 docentes. Una vez en cada centro sólo el director conocía a quién le correspondía cada número.

Recogida y análisis de los datos: limitaciones del estudio

Los cuestionarios se recogieron desde mayo de 2004 hasta octubre de 2005 (el plazo fue prorrogado para conseguir el mayor volumen posible de datos). Aún así, y como se puede observar en la tabla 2, hubo, por diferentes motivos, una alta mortalidad experimental (43%), que creemos no invalida el objetivo último de este estudio que no era tanto una generalización de los resultados como abordar un primer estudio descriptivo con un potencial de *screening* de las creencias y teorías implícitas de los profesores.

En cuanto al análisis de los datos, para su tratamiento estadístico se utilizó el programa SPSS, versión 11.0. Se emplearon distintos procedimientos estadísticos para realizar el estudio descriptivo de los ítems (medias y desviaciones típicas por un lado y frecuencias por el otro).

RESULTADOS

De forma general, podemos resumir los resultados del estudio de la siguiente manera:

- Los profesores están motivados y sensibilizados acerca de la importancia de trabajar la competencia social dentro de los colegios. Consideran que debe hacerse de modo que impregne todo el quehacer educativo -en todas las asignaturas y por todos los profesores ($\bar{x} = 4.24$) como objetivo prioritario de su actuación y para todos los alumnos (“*sólo necesitan formación en competencia social los alumnos con problemas en sus relaciones*”: $\bar{x}=1.71$).
- Afirman tener confianza en sus posibilidades de cara a educar para la convivencia y mantener la autoridad dentro del aula ($\bar{x}=3.83$).
- Creer que la violencia ha aumentado en los últimos años ($\bar{x}=3.78$) y que los alumnos tienen dificultades a la hora de resolver sus conflictos sin acudir a estrategias agresivas o violentas ($\bar{x}=3.24$).
- Destacan el papel y la influencia de los distintos agentes de socialización (sobre todo de los padres) ($\bar{x}=3.65$).
- Seleccionan, entre las estrategias de desarrollo de la competencia social en alumnos que muestran dificultades: “la comunicación con sus alumnos”, “la ayuda del resto de docentes”, “el fomento dentro de la clase de la expresión de emociones, la participación de los alumnos y la resolución constructiva de los problemas”, así como “las reuniones con los padres”.

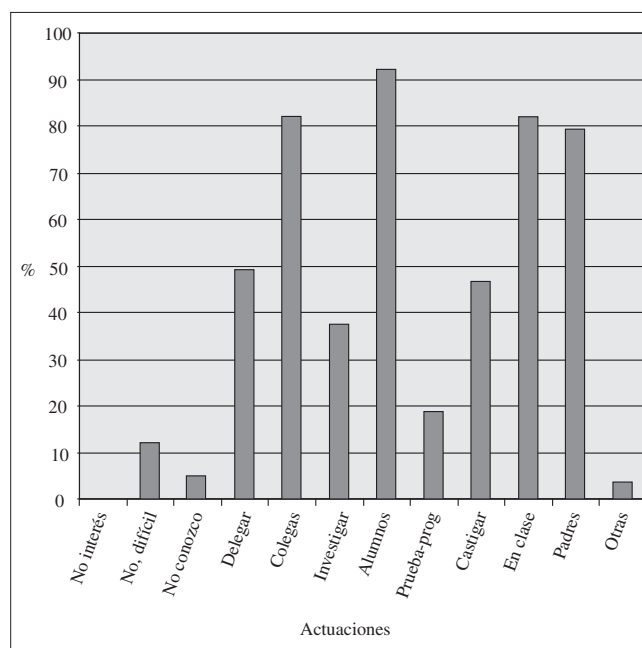


Figura 1. Gráfico con los porcentajes de las distintas opciones sobre las actuaciones de los docentes con los alumnos que muestran problemas de competencia social

- Con respecto a las estrategias para actuar con todos los alumnos de la clase (ítems del 44 al 68), los profesores de nuestra muestra dicen emplear la mayoría de las estrategias que se contemplan en la literatura. Así por ejemplo, se encuentran medias muy altas, entre 3 y 4, con respecto a estrategias como: trabajo

cooperativo, oportunidades para expresar sentimientos, explicar la razón de las normas, aprender a ponerse en el lugar de otros, aprovechar los problemas para solucionar constructivamente los conflictos, reforzar las conductas solidarias, animar a los alumnos a actividades de voluntariado, entre otras. Sin embargo, para promover valores prosociales, que es un aspecto que tratan de fomentar, afirman no emplear mucho la lectura de libros e historias con contenido moral ($\bar{x}=2.55$) ni dramatizaciones que ayuden a adoptar distintos papeles y a ponerse en el lugar de otros ($\bar{x}=2.35$).

- g) Para ponerlas en práctica encuentran dificultades como “la falta de tiempo”, “la falta de colaboración de la familia”, “la escasa formación” y “el desconocimiento de instrumentos de evaluación y de programas o estrategias de intervención”. Por ello, creemos que es necesario realizar propuestas que conecten con su práctica cotidiana, recopilar y ofrecerles como guía los principales instrumentos, así como aquellas estrategias que puedan integrarse en su actuación diaria, sin que necesariamente supongan un peso añadido en su quehacer educativo.

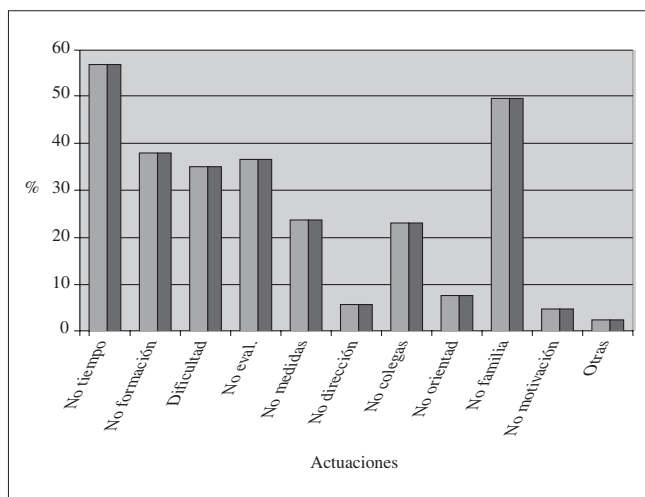


Figura 2. Gráfico con los porcentajes de las distintas alternativas del ítem 43: dificultades para trabajar con los alumnos que muestran problemas en competencia social

- h) A pesar de estas dificultades, manifiestan un grado elevado de satisfacción con el clima que predomina en el centro y con la comunicación y ayuda que se proporcionan sus miembros (especialmente los profesores entre sí, con la dirección del centro y con el equipo de orientación). Los valores medios de los ítems 69 y 77 que se refieren a esta cuestión oscilan entre 3.5 y 4 puntos (satisfecho y bastante satisfecho respectivamente). Sin embargo, presentan un cierto descontento con la comunicación de los padres con el centro y la comunicación, colaboración y ayuda que se prestan los estudiantes entre sí.

- i) Esto no impide que los docentes mantengan que sí existen problemas de convivencia en los centros, entre los cuales destacan la “irresponsabilidad de los alum-

nos para asumir las consecuencias de sus propios actos”, las “pobres habilidades sociales, comunicativas y de diálogo que demuestran”, el “aislamiento social” y las “amenazas e insultos a compañeros”.

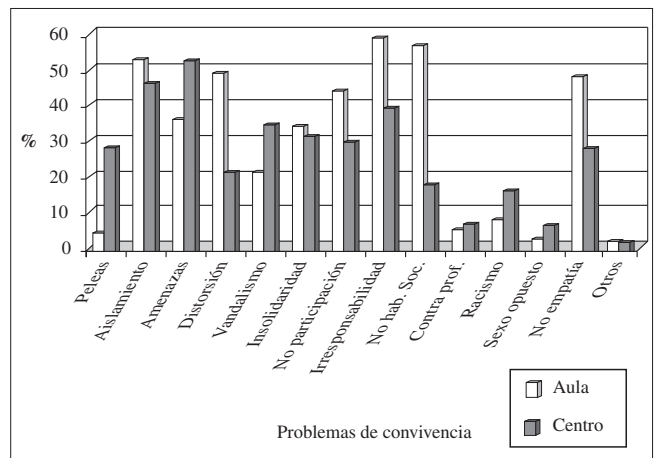


Figura 3. Gráfico con los porcentajes de las distintas opciones seleccionadas sobre conflictos de convivencia que se dan en el aula y en el centro educativo

- j) Para hacer frente a todo ello, la formación de los docentes se presenta como una herramienta y un presupuesto básico. Así parecen entenderlo también los profesores del estudio que, en su mayoría, se han preocupado por mejorar su preparación en este sentido (72,6%), aunque creen que todavía deben continuar formándose (74,2%) y están dispuestos a ello, aunque suponga tiempo y esfuerzo extra (78%), sobre todo en temas como: “características de los alumnos con problemas para relacionarse adecuadamente con otros, estrategias e instrumentos para su identificación y tratamiento”, “estudio del clima afectivo y relacional para trabajar la competencia social con todos los alumnos”, “técnicas para afrontar las situaciones de intimidación y acoso entre iguales”, y “técnicas de autocontrol y educación emocional”. Además sugieren otros contenidos como: “los efectos de la televisión”, “las estrategias para mejorar la motivación de los estudiantes”, “las habilidades sociales específicas” y “las estrategias para enseñar competencia social a las familias”.

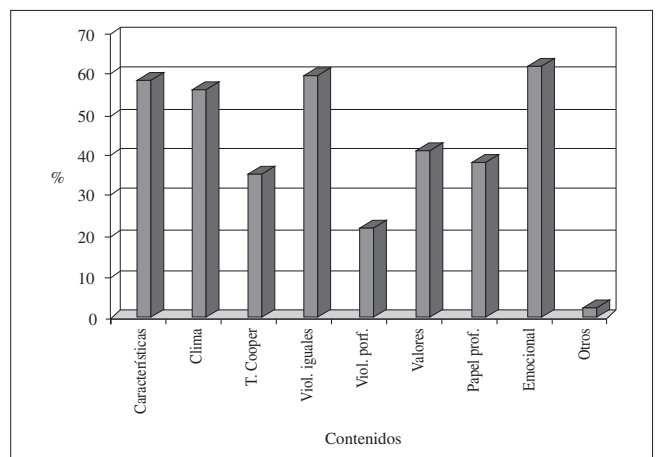


Figura 4. Gráfico con los porcentajes de profesores que han seleccionado cada uno de los contenidos de formación del ítem 84

Con los resultados comentados, hemos intentado plasmar una fotografía de la posición de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia social en el contexto educativo y de cómo fomentarla, así como su deseo de formación en este campo. Creemos que el conocimiento que proporciona este instrumento puede ser un punto de partida para introducir y trabajar aspectos relacionados con la competencia social en el contexto escolar, así como para programar cursos de formación dirigidos a los profesores. También puede servir como un instrumento más en la evaluación de la eficacia de programas de formación de profesores en este ámbito. Últimamente en los modelos de desarrollo profesional se está poniendo énfasis en la importancia de conocer las creencias y teorías implícitas de los profesores y la necesidad de su cambio, siempre que sea necesario, si se quieren introducir innovaciones en el aula (McCombs, 2003; Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005; Pajares, 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, (4), 505-518.
- Barreiro, J. y Marcuello, A.A. (2003). Actitudes. En C. Rodríguez (Coord.), *Psicología social. Cómo influyamos en el pensamiento y la conducta de los demás* (pp. 31-46). Madrid: Pirámide.
- Bolívar, A. (1998). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Dweck, C.S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995a). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, (4), 267-285.
- Dweck, C.S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995b). Implicit theories: elaboration and extension of model. *Psychological Inquiry*, 6, (4), 322-333.
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Hong, Y., Chiu, C. y Dweck, C.S. (1997). Implicit theories and evaluative processes in person cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 296-323.
- López de Dicastillo, N. (2006). *La competencia social en el marco de la educación cívica. Estudio descriptivo en profesorado de Pamplona*. Tesis doctoral. Pamplona. Universidad de Navarra.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía*, 227(enero-abril), 143-156.
- McCombs, B., (2003). Defining tools for teacher reflection: The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP). Comunicación presentada en *Simposium: Using Learner-Centered Tools to Assess and Address Teacher Dispositions. Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago
- Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S. y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, (4), 537-571.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones del aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Sánchez, A.M. y Reche, M.C. (1996). Teorías implícitas del profesorado en el desarrollo de una intervención socio-afectiva en el aula. *Bordón*, 48, (3), 327-338.
- Schaps, E., Lewis, C. y Watson, M. (1996). Building community in school. *Principal*, 76, (2), 29-31.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. y Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Solomon, D., Watson, M. y Deer, J. (1988). Measurement of aspects of classroom environment considered likely to influence children's prosocial development. *Moral Education Forum*, 13, (4), 10-17.
- Trianes, M.V. (1996a). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M.V. (1996b). ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo. *Cultura y Educación*, 3, 37-48.
- Trianes, M.V. (2000a). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000b). Una línea de trabajo para educar la convivencia en secundaria. Conferencia impartida en el curso de verano *Los valores desde la perspectiva educativa: tendencias actuales*. San Sebastián, Julio.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

EL DESARROLLO DEL JUICIO CRÍTICO EN EL ALUMNADO DEL 3ER CICLO DE LA ESO

María Inés Massot y Nery Antonio Taveras GREDI¹

INTRODUCCIÓN:

La comunicación que presentamos forma parte de una investigación desarrollada por el GREDI y titulada “La Formación para una ciudadanía intercultural en el segundo ciclo de la ESO.”, financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. El presente trabajo se inserta en la segunda fase de la investigación y describe el proceso de aplicación de los materiales “Aprendemos a Decidir” cuyo objetivo es fomentar y desarrollar el juicio crítico en el alumnado, como una de las dimensiones básicas para el ejercicio de una ciudadanía intercultural. El desarrollo del juicio crítico implica ejercitarse activamente en: *comprender* causas, puntos de vista y *valorar* acciones, acontecimientos, relaciones, propuestas alternativas, y emitir un juicio, posicionarse, pronunciarse. Esa **práctica deliberativa** supone la **adquisición de unos valores clave** para el desarrollo de la ciudadanía (justicia, participación, equidad, diálogo, tolerancia) que sirven de **criterio** para la formación de **juicios ante problemas sociales y políticos**.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Actualmente las instituciones educativas se enfrentan a nuevos retos, asociados al nuevo marco social y a la búsqueda de nuevas respuestas que favorezcan la integración de todas las personas en un espacio de interculturalidad, asentado y fortalecido por la justicia de sus prácticas políticas. Para ello es necesario elaborar instrumentos que contribuyan y un cambio de actitudes para la integración efectiva en nuestra sociedad. El cambio de actitudes reclama no sólo comprender que las migraciones constituyen un fenómeno global sino también poner rostro humano a esas migraciones, o sea cambiar nuestras representaciones sociales: la

invisibilidad, los estereotipos y los discursos alarmistas que fomentan una visión negativa entorno a las personas migrantes. Por lo tanto, si queremos avanzar en este cambio de actitudes necesitamos una acción educativa dirigida al *desarrollo de competencias interculturales* que favorezcan la comunicación, la aceptación y el reconocimiento mutuo. Y todo ello como base para *la participación en proyectos comunes de convivencia social* que favorezcan un concepto *más inclusivo de ciudadanía* en nuestras sociedades multiculturales; como punto de partida hacia un nuevo modelo de organización social, comunidades justas y democráticas en contextos multiculturales, que ha obligado a redefinir el concepto tradicional de *ciudadanía*. En este sentido, consideramos muy interesante el modelo de formación de la ciudadanía intercultural para jóvenes propuesto por el GREDI (Bartolomé, 2002) que parte de la concepción de la ciudadanía entendida como un proceso, es decir como un ejercicio de práctica real que implica poner en juego una serie de procesos formativos centrados en el desarrollo de tres dimensiones que deben trabajarse en el marco escolar. **El desarrollo de una competencia ciudadana**, a partir de la *comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes* en la estructura y funcionamiento de nuestras democracias; y *el desarrollo del juicio crítico* del alumnado a partir de los valores clave de la ciudadanía como son la justicia, la participación, la equidad o el diálogo, ante los problemas sociales y políticos.

DESCRIPCIÓN DE LOS MATERIALES “APRENDEMOS A DECIDIR”

Nuestra propuesta educativa para el desarrollo del juicio crítico pretende trabajar los estereotipos, los prejuicios y la discriminación desde un enfoque que vaya más allá del tra-

¹ GREDI: Grupo de Investigación en Educación Intercultural. Se trata de un grupo de investigación del Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya en la convocatoria SGR 2005 con número de expediente 2005SGR01064.

tamiento de temas controvertidos a un nivel meramente informativo: pretendemos promover la crítica así como las destrezas de acción social en el alumnado útiles para erradicar las fuentes de estas actitudes, haciendo que este adopte un rol más activo en la reestructuración de las relaciones desiguales, en línea con la dimensión de la responsabilidad social subyacente a los dilemas. Proponemos una serie de casos presentados como dilemas con el objetivo de desarrollar el juicio crítico del alumnado ante una serie de situaciones sociales y políticas que incitan la controversia alrededor de temas como la desigualdad, el racismo, el sexismo, la xenofobia y la intolerancia. Estos dilemas pertenecen al conjunto de recursos pedagógicos de esta guía dirigida a la educación para la ciudadanía. La pretensión última es que los y las jóvenes tomen conciencia de la lógica de sus actos y, a partir de los temas controvertidos que se presentan en los casos, elaboren una postura personal, crítica y constructiva, proyectada en un futuro mejor. La concreción de esta propuesta es coherente con un enfoque pedagógico que parte de experiencias concretas y trabaja los contenidos (actitudinales o los valores) en el plano afectivo, complementando los dilemas como principal estrategia didáctica con la técnica del “role playing”. Los objetivos generales son: Aprender a argumentar la propia posición explicando las razones de lo que se piensa y sabiéndolas documentar con datos; Saber analizar una situación en la que entran en conflicto intereses diversos desde diferentes puntos de vista; Aprender a escuchar posiciones contrarias a las que se sostiene y a rebatirlas con los propios argumentos; Comprender las reglas que rigen un comportamiento democrático y cívico; Saber diferenciar los valores que hay detrás de las posiciones y opciones que se toman

Planificación de las sesiones La aplicación de los dilemas en el aula requiere dos sesiones generales y 3 sesiones para desarrollar cada uno de los dilemas.

En la Sesión *inicial se introduce* al alumnado en el significado del juicio crítico. En la *Sesión final* se evalúa el trabajo realizado con estos materiales. En las *Sesiones de aplicación* se desarrollan las actividades combinando diferentes estrategias metodológicas y un trabajo personal de lectura hecho en casa. El material didáctico que corresponde a cada dilema se especifica la metodología y los recursos a utilizar.

Dilemas para representar: Mujeres directivas; Un nuevo local en el barrio; Un piso multicultural. Los dilemas se trabajan en la representación y discusión de casos. Los materiales de cada uno de los tres dilemas incluyen la guía del profesorado y la del alumnado:

Guía para el profesorado:

- Título del dilema
- Objetivos específicos
- Contenidos específicos de cada dilema
- Justificación de los objetivos y contenidos del dilema
- Planificación de las sesiones: descripción de las actividades a realizar por el profesorado en cada una de las sesiones de trabajo previstas

- Descripción del caso y cartas de rol
- Preguntas Guía para el trabajo en grupo
- Documentos de lectura para la discusión
- Actividades y Recursos Complementarios para trabajar los contenidos propuestos en el dilema como ampliación.

Fichas para el alumnado

- Descripción del Caso
 - Cartas de rol
- Preguntas - Guía para el trabajo de pequeño grupo

La Muestra y contexto de aplicación: Este material se ha aplicado en las sesiones de tutoría de tres aulas de tercero de la ESO de un IES de la ciudad de Barcelona. Los tres grupos están constituidos por alumnos provenientes de diversas nacionalidades (52 alumnos en total). La duración ha sido desde octubre 2005 a junio de 2006.

Metodología: La aplicación del material se ha realizado a través de una investigación evaluativa participativa, siguiendo el modelo desarrollado por el GREDI que contempla una aproximación metodológica multimétodo en la que se combinan metodologías complementarias, aunque su naturaleza es principalmente cualitativa-participativa por la implicación que representan los diferentes protagonistas del proceso evaluativo (profesorado, alumnado, etc.). Dicha investigación comprende una evaluación inicial diagnóstica del contexto y de los participantes, una evaluación de seguimiento y optimización del proceso y una evaluación de resultados.

Fases de la aplicación

Fase 1: Evaluación de entrada o diagnóstica

La evaluación de entrada nos ha permitido realizar un diagnóstico inicial respecto a las necesidades del alumnado y del profesorado; así como confirmar la necesidad de aplicar el módulo ya que favorecería el desarrollo del juicio crítico en el alumnado. Asimismo se constituyó un grupo de trabajo mixto formado por el profesorado representante de estos centros y por investigadores. Este proceso articuló:

1. Procesos formativos con el profesorado participante sobre Educación para la ciudadanía
2. Acompañamiento en las aulas para la aplicación de la guía y sus materiales y
3. Proceso de observación en el aula, entrevistas al profesorado, entrevistas al alumnado y dirección del centro y fichas de evaluación tanto para el alumnado participante como para el profesorado implicado, a fin de obtener información evaluativa sobre el proceso de aplicación y resultados en el alumnado y profesorado.

Las actividades desarrolladas han sido las siguientes:

- 1.- Realización de la visita al centro

2.- Encuentro con el profesorado: presentación del proyecto.

2.1. Propuesta de trabajo de formación 2005-2006

2.2. Diagnóstico previo a la aplicación del juicio crítico

– Análisis de dos noticias (terremoto en Pakistán y el caso de los inmigrantes de Melilla) con la finalidad de *detectar el nivel de sensibilización y capacidad crítica del alumnado ante dos acontecimientos de gran repercusión social*.

– Aplicación del cuestionario y la escala.

– Notas de Observación no participante realizadas por miembros del Greda.

3.- Devolución de los resultados del diagnóstico al profesorado

Los instrumentos de recogida de información han sido: observaciones, actas de reuniones con el profesorado, y el material diagnóstico: cuestionario, escala y fichas para el análisis de noticias.

Fase 2: La evaluación de proceso

Insistimos en el carácter procesual de nuestro modelo de evaluación y, por lo tanto, en el interés de obtener una información continua y sistemática de todas las fases del desarrollo. Así, durante su aplicación también observamos el sentido y la dirección de los cambios previstos y no previstos que tienen lugar, cosa que nos puede llevar a tomar decisiones de modificación o mejora tanto en relación al contenido como en la metodología. Se aplicó el material en tres cursos paralelos.

Las actividades realizadas en esta fase han sido las siguientes:

1.- Aplicación del Programa

1.1. Dinámica introductoria con la finalidad de realizar una conceptualización del juicio crítico en los alumnos.

– Reglas del juego

– Ficha de análisis de un tema de repercusión en los estudiantes (noticia de la Huelga estudiantil en contra de la LOE).

2.- Aplicación de los Dilemas

2.3. Dilema Mujeres Directivas

– Observación participante y no participante

– Análisis de una película referente al tema.

– Evaluación del contenido del dilema y de su aplicación (resultados cuantitativos y cualitativos).

2.4. Segundo Dilema: “Un nuevo local en el barrio”

– Observación participante

– Evaluación del dilema

– Evaluación general del proceso con el alumnado.

3. Actividades sistemáticas durante el proceso

Devolución y retroalimentación continua con los profesores mediante: encuentros semanales (viernes), seminario de formación, ficha de evaluación al final de cada dilema.

Los instrumentos de recogida de información en esta fase han sido: las observaciones de cada una de las sesiones, las actas de reuniones con el profesorado, las fichas cumplimentadas por el alumnado, las evaluaciones cualitativas y cuantitativas del alumnado y profesorado.

Fase 3: La evaluación de resultados

Finalmente, después de la aplicación del módulo en las aulas fue necesaria realizar una valoración global sobre los resultados obtenidos y su utilidad, es decir, saber si éste ha cubierto o no los objetivos previstos inicialmente. Las actividades realizadas en esta última fase han sido las siguientes:

1. Elaboración de la memoria general del proceso teniendo en cuenta los siguientes elementos:

– Dimensiones que permiten valorar el proceso

– Desarrollo de la dinámica de trabajo

– ¿Cómo se ha situado la profesora en la aplicación de la dinámica?

– Actitud de los alumnos: motivación, participación, comunicación, temas que les motivan a participar más activamente

– Dinámica participativa del profesorado y los observadores durante el proceso.

– Elementos que no han sido buscado por los objetivos de la investigación y que han aparecido de manera relevante durante su aplicación.

– Repercusión de la propuesta en el centro educativo: incidencia entre profesores y alumnos.

– Cambios en el profesorado y alumnado en relación al juicio crítico.

Como actividad de cierre de la aplicación, se invitó al alumnado participante a la Universidad de Barcelona con el objetivo que explicaran a estudiantes de otros centros educativos (donde se aplicaron otros materiales para el desarrollo de las competencias ciudadanas) la dinámica y los resultados obtenidos. Esta misma visita tuvo un doble objetivo: por un lado conocer la universidad de Barcelona a través de una visita guiada, por otro lado un reconocimiento de su colaboración en una investigación, con tal motivo se entregó al alumnado un certificado de participación y finalmente se los despidió con un aperitivo.

El análisis de contenido se realizó a partir de la información recogida a través de la siguiente documentación:
 1.- Protocolo de observación de cada una de las sesiones,
 2.- Fichas de las actividades elaboradas por el alumnado,
 3.- Actas de las sesiones semanales con el profesorado, 4.- Fichas de evaluación de los dilemas realizada por el profesorado, 5.- Fichas de evaluación de los dilemas realizada por el alumnado, 6.- Observaciones recogidas en la sesión evaluativa final realizada a través de la dinámica de la Pecera.

RESULTADOS

Los datos cualitativos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recogida de información se sometieron a un análisis de contenido con el apoyo del programa Atlas-ti, y los datos cuantitativos fueron analizados con

la ayuda del programa SPSS-X.Tal y como ya hemos comentado la evaluación de los dilemas por parte del alumnado se hizo a partir de fichas de evaluación de cada uno de los dilemas. La evaluación final de proceso se aplicó la dinámica de la “Pecera”. A continuación expondremos alguno de los resultados cualitativos globales. La ficha de evaluación cumplimentada al finalizar la aplicación de cada uno de los dilemas, comprendía una valoración respecto a la temática, las actividades, las dinámicas de trabajo, el aprendizaje y la relación tanto con las y los compañeros como con el profesorado tutor.

A modo de ejemplo en el siguiente cuadro analizamos las respuestas obtenidas clasificadas según dichas categorías El análisis de estas categorías nos permitió extraer las siguientes conclusiones:

DILEMA MUJERS DIRECTIVAS

CATEGORÍA	RESULTADOS
Interés por la temática	<ul style="list-style-type: none"> - Interesante - Muy bueno - Explicación sobre el sexismo - Explicación sobre el machismo y el feminismo - Es un tema de debate muy interesante. - La discusión sobre el sexismo. - El poder hablar sobre el machismo y el feminismo. - El tema de las mujeres. - La manera de trabajar el rol de la mujer profesionalmente. - “Ver en el tema que las mujeres tienen bastantes cualidades.”
Actividades desarrolladas	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades han ayudado a ver otra forma de dialogar sobre este tema. - Se ha explicado todo bien. - Las actividades nos han ayudado a expresarnos y a debatir. - Han sido muy buenas. - Las actividades han sido buenas porque opinábamos todos. - Interesantes, sobretodo, a la hora de discutir en el aula.
Metodología de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Los debates: “era lo más divertido porque se intercambiaban opiniones y se respira en la clase un aire más relajado”. - Los debates en clase. - La forma de trabajo ha sido interesante. - Hemos trabajado de forma ordenada - “El hecho de trabajar en grupo y la oportunidad que nos han dado para expresar nuestras opiniones sobre este tema”
Aprendizajes realizados	<ul style="list-style-type: none"> - Estar más atento a lo que pasa con otras personas. - Expresar nuestros puntos de vista. - “Me ha divertido el estar en grupo”. - Defender las opiniones - Conocer las opiniones de todos: “habían personas con ideas machistas y feministas”. - El compartir en grupo. - Trabajar en grupo y valorar - Valorar la participación de cada grupo - “He aprendido que hay de todo: hombres malos y mujeres malas”. - He aprendido sobre la discriminación de la mujer, a ver cómo se las trata en el mundo laboral. Que prefieren más a los hombres que a las mujeres por las condiciones físicas”.
Relación con el grupo de pares	<ul style="list-style-type: none"> - A veces buena otras regular - Regular - Es la primera vez que hablamos entre nosotros y todavía nos cuesta respetarnos
Relación con el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Buena - “Me ha gustado como nos trata la maestra”.

Cuadro 1: Resultados de la evaluación del dilema mujeres directivas

Los aspectos más valorados por el alumnado han sido: el trabajo en grupo y la manera participativa en que se ha enfocado la temática. La dinámica de evaluativo ha seguido la misma modalidad en cada uno de los dilemas aplicados. A modo de conclusión a continuación analizaremos los resultados obtenidos en la dinámica final de evaluación de todo el proceso (dinámica de la pecera). Las cuestiones planteadas en la dinámica han sido las siguientes: ¿Qué han aprendido?, ¿Qué ha sido lo más significativo del proceso?, ¿Cuáles dificultades han encontrado?, ¿Qué valores te han ayudado a la implementación de los dilemas a incorporar en tu vida?

Respecto a qué han aprendido el alumnado afirma: Valorar antes de juzgar; Las mujeres valen tanto como los hombres; Hay que conocer antes de juzgar y actuar; Todas las personas tiene derechos no importa de donde vengan; Valorar a las personas según lo que son; Aprender a decidir partiendo de conocer antes las cosas; Ofrecer oportunidad de crecimiento a todo el mundo; Tratar a todas las personas por igual; Saber decidir entre todos; Aprender a escuchar; No despreciar a las mujeres; Cambiar los prejuicios que tenemos sobre los demás: “yo he cambiado de opinión sobre los moros después que empezamos a hacer los ejercicios en clase” (alumna). Asimismo el alumnado manifiesta no haber encontrado dificultades en el proceso, sin embargo en este punto han sido más explícitos en la evaluación escrita realizada para cada dilema.

Respecto a los aspectos significativos; el alumnado considera diversos aspectos que le han sido significativos en el aprendizaje que han adquirido y que le han otorgado un alto valor, estos aspectos son: El trabajo en equipo; La manera en que se toman las decisiones (en grupo); Darse cuenta de que las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres; Los temas tratados tienen que ver con la vida real; El aprendizaje sobre el rol de la mujer en la sociedad; Aprender de otros; Debates (valorar las opiniones de los demás); Conocer a los demás a través de sus opiniones; Aprender a comunicarse.

A modo de consenso se solicita al alumnado valorar, de todo lo expuesto, cuál ha sido el aspecto más significativo, el alumnado otorga el primer lugar al *aprendizaje en grupo*, porque entienden que allí comparten cosas, participan de lo que aprenden. También plantean que el juicio crítico ayuda a “conocer, valorar y posicionarse y que estos elementos sirven para comportarse bien en el grupo, en la casa, en el barrio”. Finalmente a través de la técnica de la lluvia de ideas se pide al alumnado que señale los valores que creen haber asumido durante el proceso y destacan: *“Compartir, solidaridad, generosidad en el grupo, juzgar, dialogar, respetar, decidir en grupo, participar, pensar, comparar valores, compañerismo, saber escuchar, saber comportarse, querer a las personas, portarse bien con la gente (convivir), no enfadarse con los de tu grupo, igualdad entre hombres y mujeres”*. Respecto al profesorado la evaluación procesual se hizo a partir de reuniones semanales en el centro, fichas de evaluación de cada uno de los dilemas y sobre todo en los encuentros realizados con el profesorado de los diferentes centros en la Universidad.

VALORACIÓN FINAL

El análisis de los datos obtenidos nos ha permitido confirmar la adecuación y la validez de los materiales para el desarrollo del juicio crítico en el alumnado de la educación secundaria obligatoria. **El primer objetivo** “Sensibilizar al alumnado de la importancia que adquieren los estereotipos y las imágenes para connotar negativamente las diferencias debidas al género, la cultural o el origen social” ha sido logrado ya que el alumnado y el profesorado destacan que los dilemas les han permitido: “Aprender a detectar y valorar críticamente los diversos estereotipos, prejuicios y actos discriminatorios en colectivos sociales cercanos a ellos y que impide que se desarrolle una mejor convivencia en la sociedad” **El segundo objetivo** “Identificar (detectar) y valorar críticamente los estereotipos, los prejuicios y los actos discriminatorios proyectados a unos determinados colectivos considerando los mecanismos sociales que los alimentan y se encuentran en la base” se ha logrado ya que todos destacan que: “Mediante la dinámica del juicio crítico se ha logrado incorporar la estructura de pensamiento reflexivo de hechos relacionados con la vida cotidiana y desarrollar las estrategias necesarias que le permiten valorar estas situaciones y a su vez argumentar sus puntos de vista”, “Desarrollar la conciencia crítica respetando los diferentes puntos de vista”. **El tercer objetivo** “Tomar conciencia de la necesidad de actuar para introducir o promover cambios basados en los valores clave de una ciudadanía intercultural inclusiva, justa y ejercida a través de una acción deliberativa en igualdad de condiciones” nos ha permitido constatar que: “El proceso seguido ha contribuido a que los jóvenes desarrollen habilidades participativas y valores para la convivencia: tolerancia, inclusión, equidad y el diálogo, mediante las dinámicas de trabajo realizadas en el aula.”, “El alumnado ha valorado positivamente la nueva dinámica de participación que se ha generado en el aula: discutir sobre temas controvertidos poniendo en común las diferencias de pensamiento y desarrollando la capacidad de argumentar con perspectiva crítica.” El cumplimiento de los objetivos propuestos constata que el material “Aprendemos a decidir” puede ser aplicado al alumnado de educación secundaria fomenta el desarrollo del juicio crítico como una de las competencias ciudadanas imprescindibles para los ciudadanos del siglo XXI.

PROSPECTIVA

El proceso de seguido en esta investigación ha permitido: Conocer el estado de la cuestión respecto a la noción de ciudadanía que construyen los jóvenes de la ESO y las necesidades formativas que surgen. Crear una Guía para el Profesorado de Educación para la ciudadanía y materiales para la formación del juicio crítico: “Aprendemos a decidir”. Creación de instrumentos diagnósticos en ciudadanía. Formación intensiva del profesorado en Educación para la Ciudadanía. Dicha formación implicó una colaboración con el ICE de la Universidad de Barcelona. Formación en Educación para la ciudadanía para el 2007 en combinación con el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya dado la asunción de este Departamento de

los materiales elaborados. Y finalmente, destacar que los materiales presentados nos han permitido corroborar la necesidad de desarrollar en el alumnado de educación secundaria las competencias ciudadanas clave para la formación de las y los jóvenes estudiantes como futuros ciudadanos en un contexto social caracterizado por la diversidad cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M.; (coord.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Del Rincón, D.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural* Barcelona. CEDECS Editorial SL

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P.; Sabariego, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional (CIDE)

Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Ed. Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía intercultural. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2003 sobre Ciudadanía y Educación. Págs.: 33-56.

Bartolomé, M (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En Grañeras et al. Coord. *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-122). Madrid: La Catarata.

Buxarrais, M; Martínez, M.; Puig, J., Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

Carrillo, I. (1992). *Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral*. Comunicación, Lenguaje y Educación, nº15, pp.55-61.

Espín, J.V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea (pp. 105-130).

Espín, J.V. (2003). Ciudadanía paritaria. En E. Soriano (Coord.). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla (pp. 47-94).

Espín, J.V., Rodríguez-Moreno, M^a.L. i altres (1996) *Anàlisi dels recursos educatius des de la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.

Kohlberg, L. (1987). «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral» en Jordán, J.A. y Santolària, F.F (eds). *La educación moral, hoy*. Cuestiones y perspectivas. Barcelona: PPU, pp. 85-114.

Kohlberg, L. (1989) «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo» en Turfèl, E. Enesco, I. y Linaza, J. (comp.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 71-100

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

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

EL ESTADO DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD DE ORIGEN MAGREBÍ EN CATALUÑA

M.Ángeles Marín y Berta Palou
GREDI

INTRODUCCIÓN

La población inmigrante no está de paso; la mayoría han venido para quedarse. Si las sociedades receptoras son permeables, abiertas e integradoras, se producirá un proceso de cohesión social necesario para la totalidad de los y las habitantes de una misma comunidad. Si por el contrario, no se produce esta flexibilidad, la población inmigrante creará su propio mundo. La condición indispensable para hablar de integración de la población inmigrante, es el reconocimiento de la condición de ciudadanos y ciudadanas. Sin ciudadanía e igualdad no existe la posibilidad que se produzca cohesión social. Entonces, si es necesario que la población inmigrante acabe formando parte de un “todo”, resulta indiscutible el derecho a integrarse de sus hijos e hijas pues, o bien han nacido aquí, o han venido en su primera infancia o porque están creciendo aquí.

¿Se produce un verdadero proceso de integración de este grupo de jóvenes?, ¿cuál es su estatus en nuestra sociedad?, ¿existe cohesión social entre ellos y la sociedad y concretamente, con el resto de jóvenes?, ¿hay que distinguir entre el grupo de jóvenes de segunda generación y la totalidad?, ¿cuáles son estas diferencias y porqué? y ¿se produce una situación de desigualdad, de aislamiento y de injusticia social con estos y estas jóvenes?

Preocuparse por esta realidad es la voluntad del presente estudio¹. El objetivo de esta comunicación es entonces, presentar una investigación en curso sobre el estado de integración de la juventud magrebí en Cataluña desde una doble perspectiva: la de la juventud de origen magrebí y la del resto de jóvenes. Nos hemos centrado en la

juventud de origen magrebí por ser uno de los grupos mayoritarios en nuestra comunidad autónoma y por ser uno de los más castigados por prejuicios que inevitablemente se han visto reforzados con hechos como los sucedidos en Nueva York, Madrid o Londres en los últimos tiempos.

Esta investigación quiere ser una aportación más a los esfuerzos que desde diferentes ámbitos se hacen para promover una sociedad más justa, equitativa e imperada por una convivencia sana donde todos y todas tengamos cabida. En este sentido se pretende contribuir a la promoción de una Ciudadanía Intercultural que se adapte a todos, desde la comprensión del proceso global que implica, como un proceso bilateral que exige de dos partes: de la persona acogida y de la que acoge.

Actualmente nos encontramos en la fase de recogida de datos – aplicación del cuestionario – y por tanto todavía no hemos elaborado las conclusiones. No obstante, podemos a continuación, presentar la estructura general de la investigación así como algunos de los resultados que obtuvimos de la aplicación y análisis del cuestionario piloto.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nos aproximamos a un colectivo de nuestra sociedad que tanto por su número como por sus características es cada vez más imprescindible conocer: jóvenes de origen magrebí de 14 a 18 años residentes en Cataluña.

Este proyecto surge de la necesidad de entender la experiencia del proceso de integración de aquellos que son hijos de personas inmigrantes para así poder contribuir a

¹ El trabajo que se presenta forma parte de la tesis doctoral en curso *Estudio sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña* inscrita en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona y dirigida por la Dra. M.Ángeles Marín y la Dra. Marta Sabariego

la mejora de los canales integradores por los que estos pasan en la sociedad de acogida. Se pretende valorar, en definitiva, como los jóvenes de origen magrebí generan su proceso integrador. A partir de aquí nos proponemos un gran objetivo general que a continuación ponemos en relación con sus objetivos específicos:

Realizar un estudio diagnóstico comprensivo de cual es el estado de integración de los y las jóvenes de origen magrebí de 14 a 18 años de Cataluña

- Detectar los elementos personales y contextuales que favorecen o dificultan la integración de estos jóvenes en los centros educativos y en el contexto social inmediato
- Definir las condiciones sobre las que el grupo de jóvenes de origen magrebí construye su identidad cívica
- Caracterizar el nivel de desarrollo de competencias ciudadanas y el nivel de participación de los jóvenes de origen magrebí objeto de estudio
- Reconocer los modelos de integración presentes en la muestra escogida y ver que elementos los caracterizan
- Conocer la opinión que el resto de jóvenes tiene sobre el estado de integración de la juventud magrebí
- Averiguar cómo afecta la opinión que el resto de jóvenes tiene sobre los jóvenes de origen magrebí en su proceso de integración

2- MARCO TEÓRICO

En el plano teórico esta preocupación se traduce en la definición conceptual de la integración y sus conceptos afines. Nos ha interesado conocer de qué manera se combinan las variables que facilitan el proceso de integración entendida en un sentido amplio de incorporación a una sociedad distinta, que incluye condiciones socioeconómicas y aspectos muy diversos como la convivencia y el racismo, la vida cotidiana, los cambios y permanencias de costumbres e ideas, etc. (Pumares, 1996)

La integración es un proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio y la igualdad. Es un proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural del país receptor. La integración pone énfasis en una relación dinámica entre el inmigrante o los grupos de inmigrantes y la sociedad de acogida. Supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el “otro” es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social. Si la integración social se configura como un proceso de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida, el lugar donde se desarrolla se convierte en esencial.

¿Y en qué lugar nos encontramos? Los procesos migratorios ocurridos en los últimos tiempos han dado lugar a las sociedades multiculturales. Estas nuevas configuraciones demandan un cambio profundo a nivel social, cultural y político. La respuesta la encontramos desde el enfoque intercultural que facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político común, porque atiende a *las relaciones* y no a *las diferencias* entre culturas. (Bartolomé y Cabrera, 2003)

Entonces, considerándola desde un enfoque intercultural, nos suscribimos a la definición, de Torres (2002) según la cual la integración es:

“el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes que los nacionales, mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se le imponga el precio de renuncia a su cultura de origen”

Pero ¡ojo!. Se avecina un riesgo: entender que integrarse implica asimilación; borrar cualquier vestigio de rasgos anteriores que atenten contra una hegemonía cultural controlable o lo que es lo mismo:

“Quan algú et diu que t’integris, el que en realitat t’està demanant és que et desintegris, que esborris qualsevol rastre de temps anteriors, de vestigis culturals o religiosos, que ho oblidis tot i només recordis els seus records, el seu passat.” (El Hachmi, 2005:90)

Para superar este riesgo y construir un discurso que facilite la cohesión social, hay que partir de la idea que las sociedades actuales se ven cada vez más, enfrentadas a grupos minoritarios que reclaman el reconocimiento de su identidad y un espacio para sus diferencias culturales. Y es aquí donde nos encontramos el *reto del multiculturalismo* que apunta Kymlicka (1996). Este reto pasa por el esfuerzo de admitir que no basta con el reconocimiento jurídico y legal de unos derechos necesarios para desenvolverse en comunidad sino que es preciso promover políticas de inclusión que viabilicen el campo de interacción desde el que los individuos - independientemente de su origen- sean dotados de todas las dimensiones de la **ciudadanía** y abran todo el abanico de elementos personales² dispuestos en positivo y necesarios para comprender otras culturas.

De aquí que las principales variables que influyen en la integración por las que apostamos son las contenidas en las dos dimensiones de la ciudadanía. Hemos operativizado estos conceptos para que se adapten al objetivo de nuestro estudio. A continuación, recogemos esta ordenación en forma de Tabla de Especificaciones – esta tabla es la que nos ha servido para construir el cuestionario que actualmente estamos aplicando a fin de elaborar el diagnóstico de la realidad.

² Estos elementos personales no son más que el conjunto de dispositivos que caracterizan a cada individuo desde su perspectiva más interna. Se trata del modo como cada individuo se relaciona con la realidad y en este caso la realidad es la diversidad cultural que envuelve el marco en el que debe darse el proceso de integración

TEMA	DIMENSIONES	INDICADORES
Ciudadanía	Status	- Percepción de la ciudadanía como status
	Proceso	- Competencias <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la democracia • Conocimiento de la diversidad • Valores de la ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> * Solidaridad * Aceptación de la diferencia * Reconocimiento mutuo • Nivel y forma de organización
		- Participación <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia: <ul style="list-style-type: none"> * General * Instituto • Convivencia i relaciones
- Identidad cívica- cultural <ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de pertinencia general • Sentimiento de pertinencia cívica • Identidad étnico- cultural 		

Tabla de especificaciones general del cuestionario

Además de este tema central, nuestro marco conceptual engloba el estudio de otros elementos complementarios que se constituyen como el primer y tercer capítulo del marco teórico de la tesis en curso.

En primer lugar nos parece necesario entrar en la descripción del fenómeno de la inmigración en el área del Mediterráneo. El Mediterráneo es de nuevo, un tema de actualidad. Como afirma Nair (1997) el Mediterráneo pese a haber sido muchas veces lugar de intercambio y de encuentros, nunca ha sido un espacio de franca convivencia y con mucha más frecuencia ha sido una línea de fracturas, de enfrentamientos y de antagonismos. Según este autor, pocas veces estas amenazas han estado tan concentradas y han sido tan sustanciales como en la actualidad. Por ello nos encontramos ante un marco el análisis del cual, se presenta como imprescindible. Si queremos encontrar respuestas, no podemos evitar adentrarnos en el contexto en el que surgen las bases del problema. Analizamos el Mediterráneo como espacio privilegiado de convivencia pero que a lo largo de la historia se ha desaprovechado esta “ventaja” natural. Intentamos dar respuesta a preguntas como: ¿cómo se configura el espacio del Mediterráneo?, ¿cómo se da el fenómeno de la inmigración Sur-Norte? ¿Cuáles son las principales causas del éxodo Sur-Norte?, ¿cómo se producen los procesos migratorios del Mediterráneo? y, ¿cuáles son las problemáticas sociales generadas?

Una vez encuadrado el tema, procedemos al análisis de las respuestas que se dan al problema de la integración desde tres niveles: UE, España y Cataluña.

Finalmente, y como tercer apartado del estudio, pasamos a la concreción del fenómeno en el contexto en el que nos movemos: los jóvenes. En este último apartado, queremos concretar el contexto del problema, analizando las culturas juveniles para dar respuesta a determinar los valores de la juventud, sus marcos de referencia, la manera como se incluyen los jóvenes y los elementos que favorecen o dificultan su integración en su medio más inmediato. Posteriormente estudiamos en profundidad el fenómeno de la inmigración en los jóvenes. Se trata de una parte más cuantitativa ya que tendremos en cuenta los datos de distribución que justifican la elevada presencia de jóvenes de origen magrebí. El objetivo central de este apartado consiste en analizar como se distribuye la población juvenil de origen extranjero.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Nuestra manera de acercarnos a la realidad viene determinada por el paradigma positivista vinculado a las ideas empiristas de teóricos del siglo XIX como Comte, Mill, Durkheim y Popper. La orientación positivista, a través de su concepción objetiva de la realidad, nos dirige hacia unas modalidades de investigación propias de una metodología empírica, analítica o cuantitativa. A partir de ésta se quiere descubrir la realidad para explicarla y describirla, relacionando variables y buscando la cadena causal. El referente conceptual seguido permite planteos flexibles y nada dogmáticos que no sólo aceptan sino que recomiendan la diversidad metodológica, de fuentes, métodos y estrategias de recogida de información todos ellos, como elementos de validación científica.

Obedeciendo a esta recomendación y combinando diferentes aspectos metodológicos, nos hemos basado en un estudio *Ex-post-facto*, *Descriptivo* y en su modalidad por *Encuesta*.

Población y muestra

La población objetivo de estudio son los y las jóvenes de 14 a 18 años de Cataluña. Concretamente, nos centramos en aquellos que están en algún contexto educativo. La gran parte de la nuestra muestra la encontramos en el ámbito de la Educación Formal aunque contamos también con una submuestra en ámbitos de Educación no Formal. Escogemos aquellos centros de Cataluña donde hay una elevada presencia de alumnado de origen magrebí.

El siguiente paso de concreción lo facilita la edad de los sujetos - jóvenes de 14 a 18 años- y eso nos sitúa, teniendo en cuenta la edad natural por curso y dentro del ámbito formal, en el Segundo Ciclo de la ESO (3º y 4º de la ESO), Bachillerato (Primero y Segundo) y Ciclos Formativos de Grado Medio. Por lo que respecta al resto de Centros, los de ámbito no formal, accedemos a Centros en los que los usuarios sean jóvenes de estas edades.

Una vez definida la población podemos decir que la muestra de nuestro estudio la configuraran un grupo determinado – todavía no podemos señalar el número final puesto que nos encontramos en proceso de realización del estudio- de jóvenes de edades entre 14 y 18 años residentes en Cataluña.

Estrategias de recogida de información

La estrategia de recogida de información fundamental que utilizamos para el diagnóstico de la realidad que nos ocupa es el *Cuestionario*.

Nuestro cuestionario consta de dos versiones. Una versión para los y las jóvenes de origen magrebí y otro para los y las jóvenes del resto de procedencias. El motivo por el que se optó por hacer dos modalidades surge del planteamiento teórico anteriormente expuesto. Al entender la integración como un proceso dinámico entre dos partes, debíamos recoger la información teniendo en cuenta cada una de las partes. Como ya se verá a continuación, la mayor parte de ítems son comunes, hay ciertos ítems particulares para un grupo de encuestados y donde se encuentra el mayor número de diferencias es en las preguntas abiertas ya que interesa concretar un tipo de información en un grupo y otra en el otro grupo.

La elaboración del cuestionario que nos sirve para realizar el estudio diagnóstico comprensivo pasó por la operativización en indicadores específicos de los principales elementos sobre los que se quería obtener información. La base de nuestro cuestionario partió de algunos de los indicadores establecidos en cuestionario elaborado para la Investigación I+D del grupo GREDF³. A partir de la tabla de especificaciones obtenida de la conceptualización teórica general, se elaboraron preguntas para cada uno de los indicadores correspondientes y se seleccionaron el tipo de preguntas adecuadas a la técnica de recogida de información.

Se confeccionó el primer borrador del cuestionario para su primera valoración por jueces con el objetivo de validar los contenidos generales. Los jueces aportaron criterios sobre la presentación y aspectos formales que sirvieron para orientar el ajuste del cuestionario. Posteriormente se llevo a cabo la aplicación piloto del cuestionario y, finalmente, se elaboró el cuestionario definitivo dando lugar a dos versiones finales.

En definitiva para la construcción del cuestionario que nos ocupa, hemos pasado por las siguientes etapas:

1. Elaboración del marco conceptual
2. Elaboración de la tabla de especificaciones
3. Definición de los apartados generales de interés para la estructura del cuestionario
4. Preparación del cuestionario piloto

5. Aplicación del cuestionario piloto

6. Adaptación del cuestionario

7. Versión definitiva del cuestionario

4. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente nos encontramos en la fase de aplicación de los cuestionarios que nos van a permitir obtener unos resultados definitivos que interpretaremos a la luz del marco teórico. Una vez realizamos las pertinentes negociaciones de acceso a la muestra, se empezó la fase de aplicación del cuestionario. Esta se está llevando a cabo en diferentes centros de toda Cataluña a partir de la colaboración de las diferentes coordinaciones LIC⁴ de toda la Comunidad Autónoma y de manera presencial.

En este momento tenemos un total de 6.103 cuestionarios repartidos en más de 60 centros de todo el territorio catalán que recuperaremos en el transcurso de dos meses. Además, contamos con 1772 cuestionarios recogidos y la mitad de ellos introducidos en la matriz de análisis del programa SPSS creado para el desarrollo de la siguiente fase a la que procederemos que es el análisis de datos. Así pues, una vez recogidos todos los cuestionarios procederemos a la fase de sistematización y tratamiento de los datos. Posteriormente analizaremos estos datos para concluir con la elaboración de las conclusiones y su correspondiente informe final en el que se establecerá el diagnóstico del estado de integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña.

Finalmente añadir que paralelamente a esta tarea más práctica, seguimos elaborando la redacción de los capítulos teóricos que nos permitirán la interpretación de los datos obtenidos y tratados a través del análisis que realizaremos.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M. (2003). Educar para una ciudadanía intercultural En Bartolomé (Coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea. Pág.134

Bartolomé, M. Y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. En *Revista de Educación*. N° extra, 33-56

Cabrera, F.; Espín, J. V.; Marín, M. A. y Rodríguez, M. (2005). La Juventud ante la ciudadanía. En *Revista de Investigación Educativa*. Volumen: 23 N°. Pp. 133- 172

³ Se trata de un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la convocatoria de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico Plan Nacional de I+D titulado: *La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO*. Este proyecto pretende valorar, en primer lugar, en qué medida los Centros de Secundaria (2º ciclo de la ESO) de Barcelona desarrollan una acción educativa para facilitar procesos de formación básica en el ámbito de una ciudadanía intercultural que refleja la diversidad multicultural del alumnado en esta etapa. Del estudio comparativo de los resultados se obtienen las necesidades formativas del profesorado y del alumnado en el ámbito de la ciudadanía intercultural. En segundo lugar y como producto final, se ofrecerá una guía que oriente a los Centros de Secundaria sobre la formación para una ciudadanía intercultural.

⁴ Ante los nuevos retos que plantea la acogida e integración del alumnado extranjero, el sistema educativo catalán, creo por el decreto 282/2004 la *Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social* con la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para todos. En este contexto, los Asesores LIC (asesores de *LLengua i Cohesió Social*) son un equipo de asesoramiento al centro y al profesorado para implementar este plan de acción.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial

El Hachmi (2005). *Jo també soc catalana*. Barcelona: Columna

Heather, D. (1990) *Citizenship*. London/ Nueva York: Longmann, 246

Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Biblioteca Oberta y Proa

Marín, M. A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad en red. En E. Soriano (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Nair, Sami (1997). *Mediterráneo hoy. Entre el diálogo y el rechazo*. Madrid: Icaria

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

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

Bartolomé, M. Y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. En *Revista de Educación*. Nº extra, 33-56

ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA MEDIR EL ESTADO DE INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD MAGREBÍ DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUVENTUD DE OTRAS PROCEDENCIAS

Ángeles Marin, Berta Palou y Marta Sabariego
GREDI¹

Presentación:

...Preocupadas por la cohesión social de la juventud en la sociedad, nos interesamos por uno de sus grupos de origen extranjero mayoritario: la juventud magrebí. Concretamente nos centramos en el análisis del estado de su integración. A partir de un estudio diagnóstico pretendemos analizar cuáles son los elementos principales para que se produzca un proceso de integración y a partir de aquí, valorar cuál es la opinión que la juventud tiene sobre el estado de integración actual de la juventud de origen magrebí. Partiendo de la idea que la integración es un proceso sociocultural interactivo fundado sobre la interdependencia, la confrontación, el intercambio y la igualdad, nos interesa tanto la perspectiva de la juventud de origen magrebí como la del resto de orígenes. No obstante, en esta presentación nos centramos en la opinión que la juventud de otros orígenes tiene sobre el estado de integración de la juventud magrebí.

El objetivo de esta comunicación es presentar entonces, el proceso de elaboración de un cuestionario de opinión sobre el estado de integración de la juventud de origen magrebí desde la perspectiva de la juventud de procedencias variadas no magrebies (de España, del resto de Europa, de Países asiáticos, Países Latinoamericanos, etc.).

1. INTRODUCCIÓN

Hablamos de integración entendida en un sentido amplio de incorporación a una sociedad distinta, que incluye condiciones socioeconómicas y aspectos muy diversos como la convivencia y el racismo, la vida cotidiana, los cambios y permanencias de costumbres e ideas, etc. (Pumares, 1996)

La integración es un proceso gradual mediante el cual los nuevos residentes se convierten en participantes activos de la vida económica, social, cívica y cultural del país receptor. La integración supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el “otro” es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social. Si la integración social se configu-

¹ GREDI: Grupo de investigación en educación Intercultural. Se trata de un grupo de investigación del Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, reconocido como grupo de investigación consolidado por la *Generalitat de Catalunya* en la convocatoria SGR 2005 con número de expediente 2005SGR1064

ra como un proceso de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida, el lugar donde se desarrolla se convierte en esencial.

¿Y en qué lugar nos encontramos? Los procesos migratorios ocurridos en los últimos tiempos han dado lugar a las sociedades multiculturales. Estas nuevas configuraciones demandan un cambio profundo a nivel social, cultural y político. La respuesta la encontramos desde el enfoque intercultural que facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político común, porque atiende a *las relaciones* y no a *las diferencias* entre culturas. (Bartolomé y Cabrera, 2003)

Entonces, considerándola desde un enfoque intercultural, nos suscribimos a la definición, de Torres (2002) según la cual la integración es:

“el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes que los nacionales, mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se le imponga el precio de renuncia a su cultura de origen”

Pero ¡ojo!. Se avecina un riesgo: entender que integrarse implica asimilación; borrar cualquier vestigio de rasgos anteriores que atenten contra una hegemonía cultural controlable. Para superar este riesgo y construir un discurso que facilite la cohesión social, hay que partir de la idea que las sociedades actuales se ven cada vez más, enfrentadas a grupos minoritarios que reclaman el reconocimiento de su identidad y un espacio para sus diferencias culturales. Y es aquí donde nos encontramos el *reto del multiculturalismo* que apunta Kymlicka (1996). Este reto pasa por el esfuerzo de admitir que no basta con el reconocimiento jurídico y legal de unos derechos necesarios para desenvolverse en comunidad sino que es preciso promover políticas de inclusión que viabilicen el campo de interacción desde el que los individuos - independientemente de su origen- sean dotados de todas las dimensiones de la **ciudadanía** y abran todo el abanico de elementos personales dispuestos en positivo y necesarios para comprender otras culturas. Definamos a continuación este elemento favorecedor de los procesos de integración.

Ciudadanía

Decíamos que la condición indispensable para que se de la integración es la ciudadanía pero... ¿qué ciudadanía?. Aceptamos que la ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente (Heather, 1990). Pero esta concepción no es suficiente porque sabemos que la ciudadanía es, además de un status real de todas las personas, una cultura o forma de vida que se practica en sociedad, una manera de relacionarse con

los otros y un horizonte de referencia hacia el que ir. Si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo proceso de luchas para el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de un estilo de vida bueno con los demás que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de pautas de comportamiento: de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc.²

Una sociedad debe organizarse de tal manera que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenecen a ella; de que esta sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. Reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y consecuente adhesión por parte de estos proyectos comunes son dos caras de una misma moneda que componen el concepto de ciudadanía (Cortina, 1997)

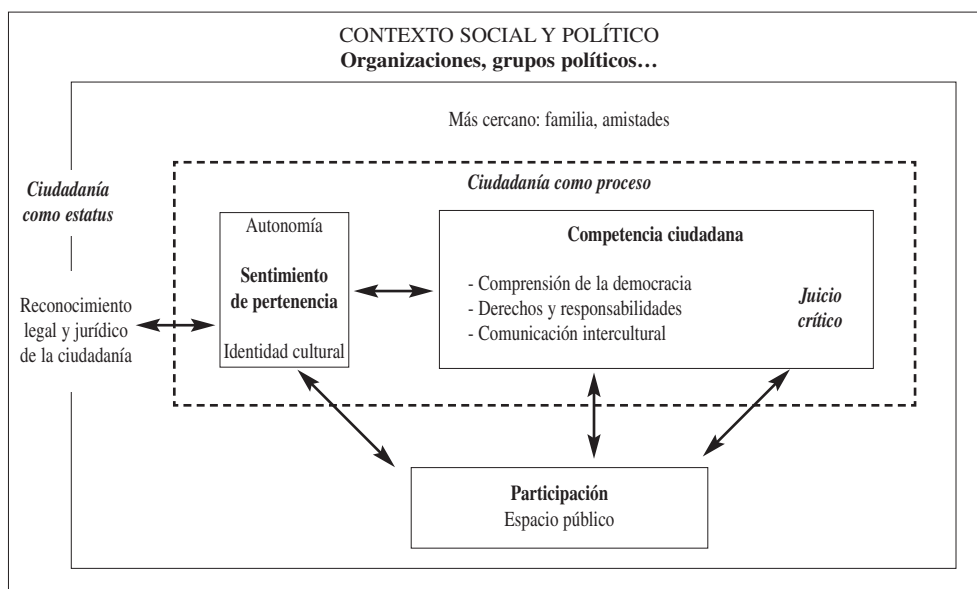
Según Cortina un concepto pleno de ciudadanía integra un estatus legal - conjunto de derechos-, un status moral - conjunto de responsabilidades- y también una identidad, por la que la persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad. Si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas. Se trataría de una ciudadanía intercultural, basada en una ética intercultural que invite a un diálogo entre culturas, de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz.

Dando un paso más, nos suscribimos al concepto de ciudadanía que plantea el GREDI cuando apuesta por una ciudadanía: activa y responsable, crítica e intercultural y desarrollada en el ámbito local, pero abierta a niveles más amplios, autonómicos, estatal, europeo e internacional.

Según esta concepción las dimensiones que la componen son la dimensión de la **ciudadanía como estatus** que es la que exige el reconocimiento de unos derechos y unas responsabilidades y la dimensión de la **ciudadanía como proceso** que se asocia a la participación efectiva. Desde esta perspectiva la ciudadanía se entiende como una construcción social y se relaciona con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad. El hecho de saberse ciudadano de una comunidad, puede motivar a los individuos a trabajar por ella, a actuar en los asuntos públicos junto a una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos.

Esta concepción se traduce en el concepto dinámico de ciudadanía del mismo grupo de investigación que se encuentra trabajado en el capítulo: *Educación para una ciudadanía intercultural*:

² Este planteamiento está extraído de José Gimeno Sacristán (2003) en *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*



Partiendo de esta concepción y adaptándola a las necesidades del presente estudio diremos que los elementos que configuran la concepción de ciudadanía como proceso son: las competencias, la participación y la identidad cívica.

- *Competencias*

Las competencias están orientadas al conocimiento de los derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a la comunidad, la comprensión de cómo funciona la democracia.

- *La participación*

El proceso de participación se construye en función de la interacción que se establece entre las características del grupo que participa, es decir, su experiencia en participación, su nivel y forma de organización, su liderazgo, los recursos con que cuenta para enfrentar la solución del problema que lo moviliza y la naturaleza del proyecto en que se involucra (si son decisiones sobre cambios en un barrio, gestión de servicios sociales o de educación, etc.)

- *Identidad cívica*

La identidad cívica se relaciona con la dimensión de la ciudadanía que la entiende como proceso de construcción social. Se trata de entender la identidad como la base de la inclusión y de la capacidad de acogida. La identidad cívica es pensar en lo que hace sentirse miembro de una comunidad y portador de unos derechos que garantizan la convivencia pacífica y la capacidad de participar en la organización de esta convivencia.

2. CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

2.1. Objetivos del cuestionario

El cuestionario tiene como objetivo general “*identificar la opinión que la juventud de otras procedencias tiene sobre el proceso de integración de la juventud de origen magrebí de 14 a 18 años de Cataluña*”

Los objetivos específicos se organizan en torno a cada una de las dos grandes dimensiones que subyacen del marco teórico definido:

Ciudadanía como status

- Conocer la idea que la juventud tiene de la percepción de la ciudadanía como status para ver en que medida las diferentes percepciones que el alumnado tiene contribuyen al desarrollo de un proceso de integración positiva de la juventud de origen magrebí

Ciudadanía como proceso

- Reconocer el conjunto de competencias que se ponen en juego en referencia a la comprensión de la democracia, del conocimiento de la diversidad, de los valores de la ciudadanía y del nivel y forma de organización de la juventud encuestados en pro a la identificación de elementos que favorecen a la integración de la juventud de origen magrebí
- Conocer si la juventud se implican en las actividades que les correspondan en función de sus experiencia - general y en el centro - de la valoración que hacen de la participación y de las apreciaciones de la convivencia y relaciones para identificar tanto los elementos que favorecen como los que dificultan la integración de la juventud de origen magrebí
- Conocer la Identidad cívica- cultural para explicar los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertinencia a una comunidad y a las actitudes con las que la juventud viven los vínculos que unen a unos con otros

2.2. Contenido y estructura del cuestionario

Tras la reflexión y concreción de los elementos planteados, se elaboró la primera versión del cuestionario. El contenido específico de las preguntas se organizó en torno a las dos dimensiones señaladas. Este primer proceso de validación se basó, fundamentalmente, en las *con-*

sultas de tutoría. El producto final de las sesiones de validación en las que consistió esta primera fase de validación dio lugar a dos modificaciones del cuestionario. A partir de sus observaciones y comentarios críticos llegamos a la reorganización de la estructura general del cuestionario. Esta tercera versión del cuestionario, se sometió a un proceso de validación lógica, a través de jueces, y empírica, aplicando el mismo a un centro escolar.

2.3. Estudio Piloto

- *Validación de jueces*. Una vez llegado a este punto procedimos a la siguiente fase de validación. Esta consistió en la validación por jueces externos especializados en el campo de la Educación Intercultural del Departamento

de MIDE³. Esta revisión sirvió para validar su contenido: exhaustividad, dimensiones analizadas, adecuación de los indicadores y de los ítems, claridad en la formulación de las preguntas, así como la pertinencia de los ítems para las edades de las personas destinatarias. Se trataba de recoger cualquier tipo de sugerencias para la mejora del mismo.

A partir de sus observaciones y comentarios críticos llegamos a la reorganización de la estructura de la Tabla de especificaciones y a redefinir correctamente los indicadores y los subindicadores. Mostramos a continuación esta Tabla de definiciones que dio como resultado total de este proceso a partir de la cual se procedió a la reelaboración del cuestionario:

INDICADORES Y SUBINDICADORES	DEFINICIÓN
- Percepción de la ciudadanía como status	Se pretende conocer la idea que los jóvenes tienen de la dimensión de la ciudadanía como status
- Competencias	Se quiere reconocer el conjunto de "saberes" que se ponen en juego al entrar en contacto con la realidad que se estudia en referencia a los cuatro niveles
• Comprensión de la democracia	Comprensión de los fundamentos de la democracia
• Conocimiento de la diversidad	Identificar el conocimiento que tienen de la diversidad cultural centrado en diferentes aspectos (costumbres, religión, tradiciones, etc.)
• Valores de ciudadanía	Conocimiento de los valores de la ciudadanía en función de la solidaridad (entendida como la actitud de cooperación y apoyo a los demás) la aceptación de la diferencia y el siguiente paso, el reconocimiento mutuo de las diferencias desde la igualdad. Con este último indicador también se podrá valorar si la percepción de la diversidad cultural es positiva o negativa (si se ve como una oportunidad o amenaza)
* Solidaridad	
* Aceptación de la diferencia	
* Reconocimiento mutuo	
• Nivel y forma de organización	Comprensión de cómo deciden los jóvenes en grupo
- Participación	Se pretende averiguar la relación de los jóvenes con la participación (si se implican o no en actividades que les atañen)
• Experiencia:	Valoración de la participación real a partir de una primera aproximación general y una más concreta en la escuela
* General	
* Escuela	Análisis de las ventajas e inconvenientes de participar
• Valoración de la participación	Identificar los espacios de relación con personas de diferentes culturas (1er nivel en la convivencia) y análisis de las facilidades de interacción con grupos diversos
• Convivencia y relaciones	
- Identidad cívica- cultural	Se quieren explicar los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que los jóvenes viven los vínculos que unen a unos con otros
• Sentimiento de pertenencia general	Conocimiento de la vinculación con distintos lugares en general
• Sentimiento de pertenencia cívica	Identificación del sentimiento de pertenencia cívico
• Identidad étnica- cultural	Identificación étnica cultural

Tabla 1: Reorganización de las definiciones

- *Aplicación piloto*. El cuestionario se aplicó a una muestra piloto de un centro educativo formada por 21 alumnos de 4º de ESO. Al analizar los resultados de la aplicación piloto y analizar las notas tomadas en el momento de la aplicación, se constató que, en general, no

se presentaron grandes problemas. No obstante, surgieron algunas dudas como el ítem 18 que no entendían lo que se les pedía. Como comentario general señalamos que les resultó un tanto largo de responder. Los objetivitos básicos de la aplicación piloto fueron los siguientes:

³ El MIDE es el Departamento de Métodos de Investigación Diagnóstica en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

- Comprobar si el alumnado al que se destina este cuestionario entienden correctamente los diferentes ítems planteados en términos formales, es decir; si entendían las demandas que implican los diferentes ítems y si el lenguaje era comprensible y claro o si bien había que hacer algunas adaptaciones a la población a la cual se destina el instrumento
- Analizar la adecuación del cuestionario en términos de tiempo. Se trataba de ver si es un cuestionario que se puede resolver en una duración de tiempo factible. Había que ver si es posible resolverlo con el tiempo del que disponen (normalmente los centros dejan una hora de clase par que el alumnado responda al cuestionario)
- Ver si es posible cerrar algunas de las preguntas abiertas de cara al cuestionario definitivo a partir de las opciones de respuesta que del alumnado al que se le aplica el cuestionario piloto

- Comprobar si se trata de un cuestionario de interés para los estudiantes
- Analizar si los ítems formulados responden a los objetivos por los que han estado diseñados

2.4. Elaboración de la versión definitiva del cuestionario.

Se elaboró el cuestionario definitivo, incorporando las modificaciones definidas en el punto anterior. A continuación se presenta el contenido y estructura de esta versión definitiva del cuestionario mediante su tabla de especificaciones en la que constan sus dimensiones y subdimensiones, así como los indicadores de cada una de ellas, que son la base para la elaboración de los ítems. En ella se indican también los ítems, según su orden de presentación en el cuestionario elaborado.

DIMENSIÓN	INDICADORES	
Datos de identificación	- IES/Centro	No numerado
	- Ciudad/Pueblo	No numerado
	- Nivel	No numerado
	- Curso	No numerado
	- Sexo	No numerado
	- Edad	No numerado
	- Nacimiento	No numerado
	- Origen familia	No numerado
	- Tiempo residencia	No numerado
	- Lugares residencia	No numerado
	- Idiomas	2

TEMA	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	
Ciudadanía	Status	- Percepción de la ciudadanía como status	3	
	Proceso	- Competencias		
		• Comprensión de la democracia	4	
		• Conocimiento de la diversidad	5, 6	
		• Valores de la ciudadanía		
		* Solidaridad	7	
		* Aceptación de la diferencia	8, 9	
		* Reconocimiento mutuo	10, 11	
		• Nivel y forma de organización	12	
		- Participación		
• Experiencia:				
* General	13			
* Instituto	14			
• Convivencia i relaciones	15, 16			
- Identidad cívica- cultural				
• Sentimiento de pertinencia general	1			
• Sentimiento de pertinencia cívica	17, 18			
Ítem 19, 20 y 21: preguntas abiertas dirigidas a la opinión personal sobre el proceso de integración que el alumnado en general piensa que están viviendo los y las jóvenes de origen magrebí				

Tabla 2: Tabla de especificaciones general del cuestionario

3. ALGUNOS RESULTADOS

Actualmente nos encontramos en la fase de aplicación de los cuestionarios que nos facilitarán la descripción diagnóstica del tema planteado y por tanto, no contamos con unos resultados definitivos. No obstante podemos avanzar la *idea básica* y general obtenida de la aplicación piloto realizada en la fase previa a la aplicación del instrumento definitivo pues de ella se desprenden algunas tendencias que constituyen una primera pincelada del diagnóstico.

Del análisis e interpretación de los datos obtenidos de esta aplicación piloto se desprende una tendencia poco identificable a **actitudes abiertas a la diversidad por parte del los** jóvenes de procedencias variadas. Parece que el grupo de jóvenes de otras procedencias (nuestra muestra estaba formada básicamente por jóvenes procedentes de Cataluña) tenga cierto miedo a la pérdida de la hegemonía cultural “catalana” y, aún aceptando la diferencia, no la reconocen. Para ellos parece que el proceso de integración de los recién llegados pasa por un proceso de asimilación⁴, es decir; borrar cualquier vestigio de características anteriores que atenten contra una hegemonía cultural controlable. En este sentido, esta actitud general que se desprende del análisis no parece muy favorecedora del proceso de integración que demanda un diálogo abierto e igualitario por las dos partes.

Finalmente, diremos que la idea que parece esconderse bajo este planteamiento es que **la coexistencia sin convivencia genera rechazo**. Es decir, coexistir en espacios comunes sin que se de un conocimiento recíproco, provoca la creación de prejuicios y por tanto, de cierta oposición de contrarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, M. (2003). Educar para una ciudadanía intercultural En Bartolomé (Coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea. Pág.134
- Bartolomé, M. Y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. En *Revista de Educación*. N° extra, 33-56
- Cabrera, F.; Espín, J. V.; Marín, M. A. y Rodríguez, M. (2005). La Juventud ante la ciudadanía. En *Revista de Investigación Educativa*. Volumen: 23 N°. Pp. 133- 172
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial
- Heather, D. (1990) *Citizenship*. London/ Nueva York: Longmann, 246
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Biblioteca Oberta y Proa
- Marín, M. A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad en red. En E. Soriano (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Naïr, Sami (1997). *Mediterráneo hoy. Entre el diálogo y el rechazo*. Madrid: Icaria
- Pumares, P. (1996) *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundació “la Caixa”
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (Eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?. Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid: Talasa Ediciones, 49-73

³ Las impresiones generalizadas de estas conclusiones las obtenemos del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR

Juana M^a Maganto Mateo
Universidad del País Vasco

Resumen:

...El programa educativo "Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de las hijas y los hijos" (Maganto y Bartau, 2004) se enmarca dentro de los programas más amplios de sensibilización social que se están fomentando en la actualidad en la Comunidad Europea para lograr la igualdad entre las mujeres y los hombres y fomentar la conciliación de la vida laboral y familiar en los diversos países que la integran. El programa fue diseñado a partir de las conclusiones de una investigación llevada a cabo en el País Vasco con (N=1710) familias.

Ha sido ampliamente probado y positivamente evaluado. En esta ocasión se exponen los resultados de una de las experiencias evaluadas en la que se confirman las repercusiones positivas del programa en entornos familiares en los que ambos miembros de la pareja compaginan el trabajo laboral con el familiar. Podemos condensar las implicaciones educativas y sociales en: 1) Proporcionar estrategias educativas a los padres para que socialicen a sus hijos en valores de igualdad y corresponsabilidad mejorando las prácticas educativas interaccionales en torno a la comunicación, disciplina y resolución de conflictos. 2) Favorecer la conciliación familiar y laboral optimizando el clima familiar, el estilo de funcionamiento y la cohesión y adaptación a su propio entorno familiar.

2. LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR: CONCEPTO Y RELEVANCIA

El término de *corresponsabilidad familiar* se refiere a los patrones comportamentales e interaccionales que intervienen en el reparto, la distribución y el consenso en torno a los roles y tareas familiares entre los miembros de la familia. Comprende las siguientes dimensiones (Maganto, Bartau y Etxeberria, 1999):

- 1º *Un reparto justo*: Una distribución de las tareas percibida por los diferentes miembros de la familia como "*justa*". Una asignación de las tareas *suficientemente distribuida* que favorezca el desarrollo potencial de los miembros de la familia. Se trata

de una asignación que toma en consideración las necesidades y características del funcionamiento de la familia, las posibilidades de cada uno de sus miembros para que contribuya a favorecer el sentimiento de pertenencia a la familia. Es importante considerar si se cubren todas las tareas necesarias, si las personas que tienen asignada una tarea o función poseen las destrezas necesarias para llevarla a cabo, si el reparto es razonable y si los miembros de la familia están satisfechos con la distribución de tareas en la familia. Se intenta prevenir o, en su caso, evitar la sobrecarga de roles y tareas familiares sobre determinados miembros de la familia.

2º) *Una actuación coordinada.* Una realización de las tareas coordinada o establecida de antemano entre los miembros de la familia. Se requiere una acción con cierto grado de regularidad y coordinada con los otros miembros implicados. Una actuación que cumpla con las pautas que se han determinado previamente en el proceso de reparto o distribución (cuánto cada uno, cuándo cada uno, cómo....).

3º) *Una asunción de la responsabilidad compartida.* No se trata sólo de asumir el trabajo que "me pertenece" dentro de esta familia sino de asumir conjuntamente el trabajo que "nos pertenece" o, en su caso, que sea susceptible de pertenecernos en el futuro. Es necesario desarrollar un sentido de responsabilidad conjunta. Asimismo, la corresponsabilidad entre los miembros de la familia implica no sólo asumir la responsabilidad de la *realización* de la tarea sino también la de su *organización y control*.

El trabajo familiar comprende una variedad de roles y tareas que según entendemos, se pueden sintetizar en las siguientes cinco áreas: 1) Provisión de recursos básicos a la familia, 2) Liderazgo familiar y toma de decisiones, 3) Organización y mantenimiento del hogar, 4) Cuidado de los dependientes: Niños, enfermos, ancianos y/o miembros incapacitados que requieren cuidados médicos especiales, y 5) Socialización y supervisión de los niños y jóvenes.

3. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES DE CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR COMO BASE DEL PROGRAMA COFAMI

Algunas de las principales conclusiones de esta investigación (Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003a, 2003b; Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002), que sirvieron como punto de referencia en la elaboración del programa COFAMI son:

1. Se constata una sobrecarga del trabajo familiar sobre la mujer.

2. Las fuentes de influencia más relevantes son el nivel educativo de los padres, la discrepancia educativa entre la pareja, los patrones de empleo familiares y la actitud ante el rol sexual.

3. Se constatan diferencias significativas en el grado de participación en las tareas y la vida familiar entre las hijas y los hijos. Las hijas participan más en todo tipo de tareas que los hijos en los tres niveles de edad considerados (8-9 años, 13-14 y 17-18) y estas diferencias se incrementan con la edad. Asimismo los padres y las madres enseñan, esperan y exigen más este tipo de tareas a las hijas que a los hijos. Estos datos indican que existe una tendencia a reproducir el modelo de distribución de roles y tareas familiares especializado en función del género, delegando estas tareas a la mujer.

4. La corresponsabilidad familiar beneficia procesos de socialización de los hijos e hijas en el entorno familiar, concretamente, el área del desarrollo de la responsabilidad y de la adaptación o ajuste social.

En este trabajo también se recogen algunas implicaciones prácticas con respecto a diversas dimensiones básicas del funcionamiento familiar que contribuyen a fomentar la corresponsabilidad entre los miembros de la familia en el trabajo familiar, como son el clima familiar, las prácticas educativas que utilizan los progenitores y las relaciones entre la pareja (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2002; de Carvalho, 2000).

4. BENEFICIOS QUE ESPERAN LOGRARSE CON EL PROGRAMA.

Es esperable que los beneficios de la puesta en marcha de los programas para estimular la participación de los miembros de la familia en el trabajo familiar no solo incidan en las madres sino también en los padres y en los hijos. La investigación educativa en este campo puede contribuir a que la familia no sea un contexto que mantenga y perpetúe la desigualdad entre las personas, sino que favorezca la corresponsabilidad en la vida familiar y social.

BENEFICIOS DE LA CORRESPONSABILIDAD

FAMILIAR	MADRES	PADRES	HIJOS-HIJAS
Mejora de las relaciones familiares. Incremento de la satisfacción con la organización y el funcionamiento de la vida familiar. Fomento de las actividades familiares compartidas y del "tiempo de calidad" Contribución a la conciliación entre vida familiar, laboral y social	Estímulo de la identidad profesional y mejora de la satisfacción en la vida laboral y familiar Incremento del tiempo libre y las actividades de ocio personales y familiares Prevención de problemas de salud derivados de la sobrecarga de trabajo	Incremento de la carga afectiva con los hijos y las actitudes positivas hacia su crianza y educación Desarrollo del locus de control, autoestima y autoconfianza personal y familiar Fomento del sentimiento de competencia como padres y la satisfacción con la paternidad	Mejora del desarrollo personal y social Educación en valores Génesis y desarrollo de una familia corresponsable basada en el respeto y la igualdad entre hombres y mujeres

5. OBJETIVOS

En síntesis los objetivos que se pretende conseguir son los siguientes:

- Analizar el proceso de distribución, contribución y consenso en torno al trabajo y la vida familiar.
- Desarrollar estrategias para superar las dificultades de compaginar el trabajo fuera y dentro del hogar.
- Aprender procedimientos para motivar a los hijos y las hijas a colaborar en el trabajo y la vida familiar.
- Mejorar las actitudes y las habilidades de comunicación de padres y madres para que favorezcan la convivencia en un clima de respeto.
- Fomentar un estilo de autoridad y desarrollo de valores democráticos que fundamentan el desarrollo de la corresponsabilidad familiar.
- Afrontar los conflictos que se presentan cuando la familia decide conseguir la corresponsabilidad.
- Contribuir a mejorar la autoconfianza y competencia como madres y padres.

6. CONTENIDOS

El programa consta de ocho temas que se indican a continuación:

1. El trabajo familiar: haciendo visible lo invisible.
2. Hacia la corresponsabilidad familiar: un camino por recorrer.
3. La participación de los hijos y de las hijas en el trabajo y la vida familiar.
4. La comunicación en la familia: obstáculos y dificultades.
5. La comunicación: un medio para obtener la colaboración.
6. Cuando no colaboran seguimos comunicándonos.

7. La autoridad y la disciplina en el desarrollo de la corresponsabilidad.

8. Resolviendo conflictos en mi familia.

7. METODOLOGÍA

Es un programa *práctico y participativo* que proporciona a los padres la oportunidad de compartir sus experiencias e inquietudes cotidianas y poner en marcha nuevas estrategias de actuación con sus hijos e hijas.

- Va dirigido a la formación de los padres y las madres en grupo.
- Consta de 8 módulos de trabajo, uno por cada tema.
- Dos horas de duración semanales.
- Es conveniente que el número de participantes de cada grupo no sobrepase las 25 personas.
- Es necesaria la coordinación por parte de un monitor especializado.

8. PROCEDIMIENTO DE LAS SESIONES

- Planteamiento de los objetivos y del contenido temático de cada sesión
- Debate acerca de la lectura leída previamente en el hogar.
- Poner en práctica los ejercicios de cada sesión.
- Síntesis-resumen de los puntos más relevantes de la sesión.
- Presentación de las *tareas para casa*.
- Evaluación de la sesión.

9. EVALUACIÓN

Se exponen a continuación una de las experiencias evaluadas en la que ambos miembros de la pareja compaginan el trabajo laboral con el trabajo familiar.

9.1. Áreas de evaluación del impacto

El cuadro siguiente ofrece las variables evaluadas.

Evaluación del Impacto

Impacto en la familia	Impacto en los participantes y parejas	Impacto en los hijos e hijas	Impacto escolar y municipal	Impacto social
Clima familiar	Actitud igualitaria ante el rol sexual	Actitud igualitaria ante el rol sexual	Sensibilización escolar/municipal	Sensibilización social
Estilo de Funcionamiento familiar	Prácticas educativas interaccionales	Colaboración en las tareas y vida familiar		
Cohesión y adaptación familiar		Responsabilidad en las tareas		

10. RESULTADOS

En general, tanto los profesionales- monitores de los grupos como los padres participantes valoran el programa COFAMI como una herramienta útil y práctica que proporciona nuevos recursos educativos a los padres y las madres para estimular la colaboración y la responsabilidad de sus hijos e hijas en el trabajo y la vida familiar.

10.1. Impacto en la familia

Clima familiar: Se observa una tendencia de mejora en el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí (cohesión; $p = .291$), en la importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia (organización; $p = .042$). Hay una ligera tendencia de mejora en el valor que atribuyen a que en la vida familiar se respeten las reglas y procedimientos establecidos (control; $p = .517$) y posibilita expresar más libre y abiertamente la cólera (expresividad; $p = .000$), agresividad y conflicto entre los miembros de la familia (conflicto; $p = .013$).

Estilo de Funcionamiento familiar: Los padres se sienten más capaces de afrontar situaciones de dificultad pidiendo apoyo a los demás miembros de la familia o a personas del entorno próximo (Apoyo externo, $p = .049$), se ponen de acuerdo más fácilmente en el establecimiento de normas y actuaciones (Normas familiares; $p = .061$.) e intentan reforzar su optimismo ante las situaciones (Optimismo familiar ($p = .209$).

Cohesión y adaptación familiar: Las dos mejoras que perciben los padres hacen referencia a responsabilidad. Valoran más positivamente el reparto de actividades familiares tanto obligatorias como de ocio (Creatividad familiar; $p = .066$) y son más proclives a identificar cómo debe realizarse la gestión de las tareas de casa (Responsabilidad familiar; $p = .045$).

10.2. Impacto en los participantes

Prácticas educativas interaccionales: Los padres en sus prácticas educativas tienden, por una parte, a aumentar el nivel de control en la aplicación de normas educativas (Control; $p = .180$) y por otra, les muestran una tendencia a un menor apoyo en sus conductas de no colaboración (Apoyo; $p = .121$) y a una menor utilización del castigo como práctica disciplinaria (Castigo; $p = .061$).

10.3. Valoración del programa COFAMI

Destaca una percepción muy positiva del mismo en relación a los siguientes aspectos:

Contenido: 1) Aprendizaje de conocimientos, incremento de información y reflexión compartida que propone el programa, 2) Desarrollo de actitudes y valores a partir de contrastar ideas, de reflexionar y modificar puntos de vista con respecto a la corresponsabilidad, 3) Utilidad y eficacia de estrategias y procedimientos propuestos en las sesiones como instrumentos implicación práctica y 4) Desarrollar el sentimiento de control sobre la propia vida familiar y la confianza en uno mismo como padre o madre.

Metodología de trabajo grupal: 1) *La experiencia personal de participación grupal* es valorada muy positivamente por los padres poniendo especial relevancia en la buena calidad del trabajo realizado en el grupo, y 2) *El profesional-monitor* de formación es uno de los componentes críticos y decisivos del impacto y de la eficacia de los programas de formación de padres especialmente relevantes para llevar a cabo el programa COFAMI: a) planificación, b) dinamización del grupo y c) desarrollo del liderazgo.

10.4. Impacto escolar/municipal y social

La intervención con el programa COFAMI está teniendo una repercusión relevante para: 1) Fomentar la corresponsabilidad familiar clave para una verdadera corresponsabilidad social en la que las personas participan en igualdad y 2) Promocionar la metodología de la formación de padres y madres en grupo como un método educativo de reflexión y cambio familiar y social.

11. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA LA EDUCACIÓN

La principal conclusión de este trabajo apunta a la necesidad de seguir desarrollando y llevando a cabo estrategias educativas que sean de carácter preventivo y estén dirigidas a favorecer la distribución de roles y tareas familiares considerando las posibilidades y los recursos de los miembros de la familia para participar en el trabajo familiar.

La búsqueda de alternativas irá dirigida fundamentalmente a:

- Mejorar la calidad de vida de las familias para mejorar las relaciones intrafamiliares, las relaciones entre la pareja así como las relaciones entre padres/madres e hijos
- Prevenir y evitar la sobrecarga de roles sobre las madres y las consecuencias negativas que se derivan para su salud, bienestar psicológico y rendimiento familiar y laboral.
- Estimular y conseguir una mayor implicación de los hombres. Esta experiencia, como otras muchas revisadas y llevadas a cabo sobre este tema, sirve, en primer lugar, para hacer patente un hecho evidente en el ámbito privado de las familias, a saber, que la mayoría de los padres se implican mucho menos que las madres en el trabajo del hogar. Por tanto sería necesario buscar alternativas tanto en las tareas del hogar como en la crianza y educación de los hijos que beneficie a todos los miembros de la familia.
- Fomentar que los hijos e hijas no reproduzcan en el futuro unos patrones de distribución, contribución y acuerdo igualitarios y compartidos que permitan la adecuada compatibilización entre el trabajo fuera y dentro del hogar.
- Incrementar en los programas de formación de padres una metodología de trabajo con el formato de dinámica grupal, ya que proporciona a los padres la oportu-

tunidad de compartir sus experiencias e inquietudes cotidianas y poner en marcha nuevas estrategias de actuación con sus hijos e hijas para, si así lo desean, mejorar su colaboración y responsabilidad.

- Considerar las nuevas realidades sociales de las familias de ingresos duales que pueden requerir el cambio de los modelos del funcionamiento interno de las familias así como de las políticas en los diferentes niveles.
- Tener en cuenta que las intervenciones dirigidas a los múltiples niveles sistémicos son totalmente necesarias para realizar un trabajo efectivo de cara a la prevención y mejoramiento del reparto de los roles del trabajo remunerado-trabajo familiar. De aquí se deriva la importancia de considerar: El sistema familiar con relación a la educación para la vida familiar y el trabajo social con individuos y familias. Y a niveles sistémicos más amplios, en contextos comunitarios locales, de barrio, estatales y nacionales potenciando cambios globales en la actuación política.

12. BIBLIOGRÁFICA

Bartau, I., Maganto, M, Etxeberría, J. (2002). La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas. *Revista de Educación*. 329, 349-372.

Cashmore, J. y Goodnow, J. (1986). Parent-child agreement on attributional beliefs. *International Journal of Behavioral Development*. 9,191-204. *

De Carvalho, M.E.P. (2000). *Rethinking family-school relations*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004): *Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid, Ed. Pirámide.

Maganto, J. M. y Bartau, y Etxeberría, J. (1999): *La corresponsabilidad de padres madres e hijos en las tareas domésticas: un programa de coeducación en la comunidad*. Informe realizado para el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid.

Maganto, J. M. y Bartau, y Etxeberría, J. (2003a): La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21, (1), 249-269.

Maganto, J. M. y Bartau, y Etxeberría, J. (2003b): La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Vol. 9, Nº 2 (<http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/indicev9n2.htm>).

Meil, G. (1999): *La postmodernización de la familia española*. Acento, Madrid.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS LABORAL

*M^a del Henar Pérez Herrero
Raquel-Amaya Martínez González*

Resumen:

Este artículo se enmarca en el análisis de comportamientos emocionales en el ámbito laboral, y se plantea como objetivo general identificar en qué grado se perciben las personas trabajadoras con estrés laboral. Para llevar a cabo el estudio se ha contado con una muestra de 180 sujetos, que han cumplimentado un cuestionario con respuestas escalares tipo Likert sobre variables asociadas a tres dimensiones del “síndrome del quemado”: 1) Cansancio emocional, 2) Despersonalización y 3) Realización personal. Los resultados obtenidos indican que aún cuando la mayoría de los sujetos de la muestra tiene una percepción positiva de su trabajo y de su capacidad de adaptación al mismo, en torno a la cuarta parte sienten cansancio, fatiga, desilusión y dificultad para trabajar con personas, a las que reconocen tratar con frialdad y distanciamiento emocional. Estos resultados permiten sugerir la conveniencia de fomentar la educación emocional para prevenir y minimizar las repercusiones negativas del ámbito laboral y mejorar la adaptación y satisfacción de las personas en el mismo.

Palabras clave: *Burnout, educación emocional*

Abstract:

This paper is related to the burnout syndrome and has as its main objective to identify the extend in which workers from different fields perceive themselves as suffering from stress. The study has been conducted with 180 people who have completed a questionnaire with Likert answers on variables associated to three dimensions: 1) Emotional fatigue, 2) Lack of personal involvement and 3) Personal satisfaction. The results show that although most of the people in the sample are satisfied with their jobs, about twenty percent feel tired, desmotivated and find it difficult to work with people. These results suggest the need to promote Emotional Education in order to help people to prevent and control negative working effects and to increase personal satisfaction.

Key Words: *Burnout, Emotional Education*

1. INTRODUCCIÓN

Cada día se impone con mayor fuerza la idea de la importancia que tiene la inteligencia emocional en los diferentes desempeños de nuestra vida, tanto en el terreno de lo estrictamente privado como en los ámbitos laborales. Esta idea ha movido a diversos autores a tratar este tema desde ámbitos distintos y junto a una literatura de carácter divulgativo se abre paso una literatura especializada, y son

cada vez más frecuentes los trabajos y las investigaciones sobre esta temática (Guerrero, 2000; Maslach, Schaufelli, y Leiter, 2001; Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Si entendemos que la inteligencia hace referencia a la personalidad total y, que esta habilidad que hemos ido desarrollando los seres humanos para adaptarnos al medio, no está aislada de las emociones, parece lógico considerar la necesidad de educar a los individuos para desarrollar ade-

más de las capacidades y habilidades cognitivas e intelectuales ligadas al desempeño laboral, aquellas otras competencias que tienen que ver con las emociones presentes en todos los ámbitos en los que se desarrolla la actividad humana.

El término inteligencia emocional, lejos de contraponerse al concepto tradicional de inteligencia, lo complementa, añadiendo a los ámbitos biológico, cognitivo, intelectual otros ámbitos específicamente humanos que tienen que ver con las emociones, los sentimientos, las motivaciones, los deseos.

Así pues, podríamos considerar la inteligencia emocional 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).

La inteligencia emocional capacitaría a la persona para conocer y manejar sus emociones y las de los otros; a comunicarse de forma eficaz; enfrentarse a los conflictos y dificultades aportando soluciones creativas. En definitiva, contribuir de manera eficaz al propio desarrollo y al de los demás, tanto en el ámbito personal como en el social y laboral.

El trabajo ocupa una parte importante de la vida de las personas y es uno de los contextos de desarrollo del individuo, donde se ponen a prueba no sólo las competencias profesionales de los sujetos, sino también sus habilidades para interactuar y establecer relaciones con los otros, ya sean compañeros, jefes o con los destinatarios de nuestra tarea profesional.

La trascendencia del trabajo en la vida de las personas es de tal magnitud, que puede llegar a condicionar la percepción de bienestar y satisfacción personal del individuo, así como la percepción de la posición que ocupa en la sociedad, incidiendo de modo directo o indirecto en los entornos más o menos cercanos en los que desarrolla la vida del individuo.

Relacionado con el entorno profesional, en los últimos tiempos está apareciendo cada vez de manera más frecuente el término “*burnout*”, también denominado “*síndrome del desgaste profesional o del trabajador quemado*”, y su importancia alcanza incluso el grado de consideración de enfermedad profesional (Peiró, 2004).

Este síndrome, descrito por Freudenberger (1974), se ha asociado tradicionalmente a profesiones en las que las relaciones interpersonales son muy estrechas, y sobre todo a aquellas profesiones en las que dichas relaciones conllevan una carga emocional muy fuerte. La literatura especializada describe sus inicios a partir de un proceso de tensión emocional, seguido de un proceso de agotamiento, hasta que el sujeto se distancia afectivamente de su trabajo, y especialmente de las personas con las que trabaja, llegando a adoptar actitudes cínicas con los otros y a dar una imagen de incompetencia profesional.

Si bien en los primeros estudios acerca del tema, se dio prioridad para explicarlo a los aspectos organizacionales, en los últimos tiempos las investigaciones ponen el énfasis en los factores relacionados con las habilidades personales y emocionales de los sujetos que jugarían un papel fundamental en la explicación de las causas y niveles del estrés laboral (Fernández y Gómez, 2004; 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 haya pasado a ser uno de los temas de interés en los entornos profesionales, especialmente en aquellos en los que las interacciones con otras personas son muy frecuentes e intensos (v.g. sanitarios, educadores,...). Esta educación de las emociones tendría como finalidad conseguir el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos y áreas.

Por otra parte, se han demostrado los beneficios que la adquisición y desarrollo de unas habilidades emocionales adecuadas tienen en la mejora del desempeño laboral, al favorecer el bienestar individual y del grupo y contribuir a la reducción y prevención del estrés en algunas profesiones como la docencia, o la sanidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

2. OBJETIVO

En este artículo se presta especial atención a los comportamientos “emocionales” en el ámbito laboral con el objetivo de identificar cómo perciben las personas trabajadoras el estrés laboral.

3. MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación se ha contado con una muestra intencional de 180 sujetos que desempeñan sus tareas profesionales en diversos sectores laborales. Las dimensiones de estudio analizadas son tres y están vinculadas a comportamientos emocionales relacionados con el “*síndrome del quemado*”: *Cansancio emocional*, *Despersonalización* y *Realización personal*.

La dimensión *Agotamiento Emocional* se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás (Gurrero, 2000). En esta dimensión se han analizado las siguientes variables: “Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo”, “Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo”, “Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo”, “Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo”, “Me siento quemado/a por mi trabajo”, “Me siento frustrado/a en mi trabajo”, “Creo que estoy trabajando demasiado”, “Trabajar directamente con personas me produce estrés”, “Me siento acabado/a”.

La dimensión *Despersonalización* se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación

hacia el mismo. El profesional trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable e incluso utilizando a veces etiquetas despectivas para aludir a los usuarios y tratando de hacerles culpables de sus frustraciones y descenso del rendimiento laboral (Guerrero, 2000). En esta dimensión se han analizado las siguientes variables: “Creo que trato a algunas personas como si fueran objetos impersonales”, “Me he vuelto más insensible con la gente desde que desempeño mi profesión actual”, “Me preocupa que mi trabajo me esté endureciendo emocionalmente”, “No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunas personas con las que tengo contacto en el trabajo”, “Creo que las personas con las que trabajo me culpan de algunos de sus problemas”.

En la dimensión *Realización Personal en el Trabajo* se tiene en cuenta el sentimiento de bajo logro o realización personal y/o profesional que surge cuando se verifica que las demandas que se hacen, exceden la capacidad de la persona para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión y fracaso en dar sentido personal al trabajo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada. (Guerrero, 2000). Con relación a esta dimensión se han analizado las variables: “Tengo facilidad para entender cómo se sienten las personas”, “Suelo resolver bien los problemas que tengo con otras personas”, “Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás”, “Me siento muy activo/a”, “Me resulta fácil crear un ambiente relajado con las personas con las que trabajo”, “Trabajar con personas me anima”, “He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión”, “En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma”.

Para recabar la información se ha aplicado el “Cuestionario de Evaluación de Comportamientos Emocionales” adaptado por Martínez González, R.A. a partir de la Escala de Motivaciones Psicosociales de Fernández Seara, J.L. (1987) y del Inventario “*Maslach Burnout Inventory*” (Maslach y Jackson, 1981-traducción oficial al castellano de Seisdedos, 1997-). Las respuestas son cerradas en escala de Likert con opciones desde 1-Completamente en desacuerdo hasta 4-Completamente de acuerdo. Los datos han sido analizados a través del programa informático SPSS 14.0 con estadísticos descriptivos de frecuencias y porcentajes y tablas de contingencia para analizar asociaciones significativas entre variables sociodemográficas de la muestra (sexo, niveles de estudio, etc.) y las incluidas en las dimensiones mencionadas.

4. RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados correspondientes al perfil de la muestra y a las tres dimensiones del comportamiento emocional en el trabajo analizadas.

4.1. Perfil de la muestra

La muestra está formada por 180 personas trabajadoras, la mayoría mujeres (82,3%), con edades comprendidas entre los 42 y los 47 años (31,3%). Predominan las personas con pareja estable, casadas (56,6%) o con pareja de hecho (6,6%) y con hijos (56%). La mayoría de las personas con hijos, tiene uno o dos (96,2%), con edades entre 12 y 18 años (34,3%) o más de 18 años (35,3%). Más de la mitad forma parte de una familia biparental (60,6%), propia (67,8%).

Respecto al nivel de estudios de los sujetos de la muestra, se obtiene que más de la mitad han cursado bachillerato o formación profesional (83,9%); un pequeño porcentaje (15,0%) tiene estudios universitarios y sólo un 1,1% cuentan con estudios primarios. La mayoría (68,9%) tienen un trabajo estable como funcionarios o personal laboral y el resto son estatutarios (21,7%) o tienen un contrato de trabajo (9,4%).

Los puestos de trabajo desempeñados por los sujetos de la muestra son diversos, pero por razones metodológicas se han agrupados en categorías más amplias que representan a colectivos profesionales que desempeñan su trabajo en contextos similares. De este modo, se ha constatado que la mayoría de los sujetos de la muestra estudiada trabajan en el ámbito sanitario (34,5%) y de la administración y gestión (29,3%).

4.2. Agotamiento emocional

El análisis descriptivo de las variables que conforman esta dimensión, permite señalar que la mayoría de los sujetos de la muestra no se perciben a sí mismos como emocionalmente agotados, obteniéndose porcentajes en torno al 70%. No obstante, en algunas variables el porcentaje de personas que sí sienten agotamiento emocional es importante y llega a alcanzar valores superiores al 50%. Así, en la variable “Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo”, un 53,1% manifiesta estar de acuerdo con esta afirmación; y un 55,0% considera que “Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo”. También es de resaltar que una cuarta parte de la muestra (25,5%) afirma sentirse “frustrado/a con su trabajo” o que “trabajar directamente con personas les produce estrés” (24,6%).

Al realizar análisis de contingencia entre variables en esta dimensión se ha detectado una asociación estadísticamente significativa entre las variables “sexo” y “sentirse cansado/a al final de la jornada de trabajo” (chi cuadrado:15,206; p=,002). De acuerdo con los análisis efectuados las mujeres manifiestan en mayor medida que los hombres este cansancio. La doble jornada laboral de la mujer, que está obligada a compaginar su trabajo con las tareas domésticas y de madre, pueden explicar este sentimiento de cansancio, que en ocasiones no es sólo físico, sino que viene determinado por los niveles de exigencia y perfección que la mujer se impone a sí misma.

De igual modo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre “nivel de estudios” y “sentirse emocionalmente agotado/a por el trabajo” (chi cua-

drado: 26,118; $p=,000$), la tendencia observada indica que a mayor nivel de estudios, aumenta la percepción de sentirse agotados. Así, reconocen sentirse con mayor nivel de estrés las personas con estudios universitarios, que las que han cursado Bachillerato y a su vez, éstos, se perciben a sí mismos con más estrés que las personas con un nivel de Formación Profesional. Esto puede justificarse porque los cambios que se producen en los correspondientes puestos de trabajo, requieren del profesional una adquisición permanente de saberes y competencias nuevas y más complejas a medida que ascendemos en la escala laboral.

También se aprecia una asociación estadísticamente significativa entre las variables “contexto laboral” y “trabajar todo el día con personas es un esfuerzo” (chi cuadrado: 44,023; $p=,000$). Tal como ha sido constatado en diversos estudios, el *burnout* está asociado generalmente a personas que trabajan al servicio de otras personas, de ahí que en la muestra la tendencia a percibir el trabajo con los demás como algo que exige un esfuerzo se produce sobre todo entre los profesionales de la Sanidad, Educación y Servicios sociales (médicos, enfermeras, ATS, trabajadores sociales,...).

4.3. Despersonalización

Los porcentajes de respuesta en las variables de esta dimensión – alrededor del 80%-apuntan que, en general, las personas de la muestra tienen una percepción positiva hacia otras personas en el ámbito laboral. Sin embargo, de nuevo interesa considerar aquellos porcentajes que, siendo en apariencia poco significativos, representan un número relevante de sujetos que sienten que su trabajo les está alejando afectivamente de los demás. En este sentido se destaca que un 32% de personas están preocupadas porque “su trabajo les esté endureciendo emocionalmente”, o que un 23,1% admita que “no le preocupa realmente lo que les ocurre a algunas personas con las que tiene contacto en el trabajo”; o incluso que un 13,4% admita que “se ha vuelto más insensible con la gente desde que desempeña su profesión actual”.

En esta dimensión se ha detectado una asociación estadísticamente significativa entre las variables “tipo de familia” y “no me preocupa realmente lo que les ocurre a algunas personas con las que tengo contacto en el trabajo” (chi cuadrado: 14,859; $p=,021$), que apunta que la despreocupación por las personas con las que se relacionan en el trabajo es mayor en los sujetos que no tienen hijos o no han formado una pareja estable, que en aquellas familias biparentales o reconstituídas.

4.4. Realización personal en el trabajo

Los resultados obtenidos en las diferentes variables de esta dimensión están en la línea de los obtenidos en las dimensiones anteriores. Esto es, la mayoría de las personas de la muestra se consideran realizadas en su trabajo, con habilidades para trabajar con personas, y satisfechas de poder prestar esta ayuda a los demás con un cierto grado de éxito. No obstante, hay un porcentaje de personas que no se perciben a sí mismas como competentes a la hora de trabajar con otras personas, lo que les lleva a per-

der la calma ante los problemas emocionales que surgen en el trabajo (44,2%), o no sienten que “estén influyendo positivamente con su trabajo en las vidas de los demás”(32,6%), ni se perciben como “capaces de resolver bien los problemas que tienen con otras personas” (29,5%). No se han encontrado asociaciones significativas entre variables en esta dimensión.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se advierte que la mayoría de las personas de la muestra de este estudio admiten encontrarse satisfechas con su trabajo, lo que puede ser debido a que disfrutan de una situación de estabilidad tanto personal como laboral. No obstante, se detecta la existencia de un porcentaje menor, pero llamativo, de personas, con una percepción negativa de su trabajo, que manifiesta sentimientos de malestar, desinterés y desilusión.

Estos resultados son relevantes desde un punto de vista educativo, porque ponen de manifiesto la conveniencia de formar a las personas en estrategias y habilidades emocionales que les permitan minimizar las repercusiones negativas del trabajo y mejorar su adaptación y satisfacción en el mismo. Esto se hace más relevante en el caso de las mujeres, que manifiestan más cansancio emocional y en el trabajo que los hombres, debido, seguramente, a la necesidad de compaginar la vida familiar, parental y laboral. De igual modo, los profesionales que trabajan directamente con personas, como docentes, personal sanitario y educadores sociales, requieren una mayor atención a este respecto.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que la sociedad actual apremia a los trabajadores a mantenerse competitivos en el desempeño de su trabajo, a que renueven sus conocimientos y adquieran nuevas competencias. Esta necesidad de adaptación permanente a los cambios, genera en algunas personas niveles de ansiedad y estrés que varían en función de su formación y de la complejidad de las tareas a desempeñar, incrementándose el estrés cuanto mayor es la responsabilidad.

No obstante, algunas situaciones vitales del individuo actúan como agentes preventivos del estrés laboral, tal parece ser el caso de la estabilidad familiar de la persona, siendo aquellas personas con pareja estable las que se muestran menos vulnerables o con más resistencia a las situaciones estresantes que generan las relaciones interpersonales en los entornos laborales.

Los grupos identificados en este estudio como más vulnerables a la desestabilización emocional merecen ser tenidos en cuenta, dado que se ha comprobado que la aparición del síndrome del “quemado” en el trabajo es paulatina e incide en unos sectores de la población más que en otros, por lo que una detección temprana de los síntomas iniciales puede ser fundamental para controlar su evolución. Asimismo, el entrenamiento en habilidades emocionales y de control del estrés a través de la Educación Emocional puede permitir ayudar a incrementar el bienestar emocional personal y a prevenir conflictos personales, laborales y sociales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 12 de febrero de 2007 en <http://www.rieoie.org/deloslectores/759Extremera.PDF>.

Fernández Seara, J.L. (1987). *Escala de Motivaciones Psicosociales*. Madrid: TEA

Guerrero Barona, E.(2000). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y síndrome del “quemado”. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. Consultado el 12 de febrero de 2007 en: <http://www.rieoie.org/profesion17.htm>.

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. Consultado el 18 de febrero de 2007 en: <http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia>.

LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA: UNA METODOLOGÍA VÁLIDA PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS NO FORMALES

Pilar Folgueiras Bertomeu
(GREDI)¹

INTRODUCCIÓN

La comunicación que a continuación se presenta expone brevemente algunos de los resultados obtenidos en la elaboración, aplicación y evaluación de un programa de formación para una participación activa, intercultural y crítica, llevado a cabo mediante un proceso de evaluación participativa.

METODOLOGÍA

En nuestra investigación optamos por seguir el modelo metodológico propuesto desde la evaluación participativa, que va más allá de considerar una investigación sobre los efectos de la intervención, y apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas en el desarrollo de la intervención. Como señalan Carr y Kemmis (1988), entre otros, no es posible contentarse con resolver problemas mediante la aplicación de soluciones elaboradas al margen de los que participan en la práctica educativa. Por tanto, resulta de gran importancia el proceso que se sigue desde su inicio hasta su finalización. Entre las características de este proceso, Brisolará (1998) señala:

- La persona investigadora asume un rol no tradicional pasando a ser facilitadora, agente de cambio, educadora, etc.
- Se promueve la colaboración.
- Se conoce la dinámica del programa y las necesidades que se intentan cubrir con su aplicación.

Desde la evaluación participativa, el proceso evaluativo sirve, también, para comprometer a las personas participantes. En ocasiones, este proceso de compromiso puede tener más impacto que los resultados generados.

Con respecto a las modalidades de evaluación participativa, Brisolará (1998) distingue la evaluación participativa práctica, y la evaluación participativa emancipatoria. En el siguiente cuadro se recogen las principales características de ambas modalidades:

MODALIDAD	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA PRÁCTICA	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA TRANSFORMADORA
AUTORES	Cousin y Earl Ayers	Fals-Borda Gaventa
OBJETIVOS Y FUNCIONES	Práctica: soporte a programas de toma de decisiones y resolución de problemas: utilización de la evaluación	Política: empoderamiento, emancipación, justicia social
CONTROL EN LA TOMA DE DECISIONES	Balance: Entre evaluador y participantes en asociación	Balance: Asociación pero la toma de decisiones última controlada por los participantes
SELECCIÓN PARA PARTICIPAR	Usuarios básicos: Programas sponsors, directores, promotores, etc.	Todos los grupos legítimos: Especialmente programas o proyectos beneficiarios
PROFUNDIDAD DE LA PARTICIPACIÓN	Participación extensiva en todas las fases de la evaluación	Participación extensiva en todas las fases de la evaluación

Tabla 1. Características de la evaluación participativa práctica y la evaluación participativa transformadora Cousins y Whitmore, 1998

¹ GREDI. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (Universidad de Barcelona).

La evaluación participativa práctica está relacionada con la investigación-acción práctica, mientras que la evaluación participativa transformadora guarda similitudes con la investigación-acción emancipatoria, también llamada investigación-acción participativa (Cousins y Whitmore, 1998).

La investigación que realizamos sigue el modelo de evaluación participativa transformadora. Esta modalidad de evaluación permite desarrollar el proceso evaluativo de forma participativa, articulando la elaboración, la adaptación, la implementación, la evaluación y la optimización de la innovación, a partir de las percepciones de las propias personas participantes, y desarrollando todo un proceso educativo y transformador. Además, ofrece la oportunidad, a todas las personas, de trabajar a lo largo del proceso. Se rompe con la dialéctica entre el evaluador interno/externo. Este proceso nos permite:

- Validar el programa de formación para una participación activa e intercultural en base a los resultados que se van obteniendo durante todo el proceso de aplicación.
- Utilizar toda la información recogida durante el proceso metodológico con el fin de profundizar en el ejercicio de la participación.
- Contribuir en la formación para una participación activa e intercultural de las personas que trabajan con el colectivo de mujeres inmigrantes para potenciar y mejorar su formación sobre participación activa e intercultural.
- Crear un espacio de encuentro de mujeres procedentes de diferentes culturas.

Así, en toda la innovación, el proceso que se sigue -sobre todo si se reconoce que en el campo educativo lo prioritario se juega durante la puesta en práctica de las experiencias- es primordial. En nuestro trabajo, la innovación, en un principio, se elabora sin la participación de las personas participantes, pero, el proceso participativo que se sigue motiva la implicación de todas las personas participantes e impulsa la apropiación progresiva del programa por parte de todas las personas implicadas.

PARTICIPANTES

33 mujeres con orígenes culturales diferentes que viven en la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).

TÉCNICAS

En las 3 fases de la evaluación participativa utilizamos diferentes técnicas de recogida de información; en concreto hacemos uso, principalmente, de la entrevista semiestructurada e informal, la observación participante, el análisis documental, las reuniones del equipo de trabajo y el diario de campo.

RESULTADOS

De los elementos señalados en el apartado metodológico, nos centramos en los obtenidos en torno a:

- La información recogida durante el proceso metodológico con el fin de profundizar en el ejercicio de la participación.
- La contribución en torno a la formación para una participación activa e intercultural de las personas que trabajan con el colectivo de mujeres inmigrantes para potenciar y mejorar su formación sobre participación activa e intercultural
- Crear un espacio de encuentro de mujeres procedentes de diferentes culturas.

Con relación *al ejercicio de la participación*, de manera sintética señalamos los aspectos esenciales descubiertos progresivamente a lo largo de las tres fases de la evaluación participativa. En concreto en las dimensiones que asociadas con la participación favorecen y promueven el ejercicio de la misma. Clasificamos las dimensiones en cinco apartados; *dimensiones de contenido*, *dimensiones de proceso*, *dimensiones actitudinales*, *dimensiones organizativas* y *dimensiones instrumentales*. Por otro lado, nos ha permitido reflexionar sobre dos aspectos que, a la luz de los datos, consideramos claves; *la participación como una vía para resolver conflictos* y *la importancia de formar en las actitudes participativas*.

Dimensiones de contenido: los aspectos a trabajar se deben plantear a partir de los intereses de las participantes. Estos intereses han de derivar en el establecimiento de los objetivos comunes. Desde una perspectiva intercultural, la identificación de objetivos comunes necesita tener en cuenta la igualdad de derechos, a la vez que reconoce la diversidad de personas y colectivos.

Dimensiones de proceso: la sociedad se basa cada vez más en el diálogo (Flecha y otros, 2001). En la actualidad está más presente en todos los ámbitos públicos, privados, personales, etc. Por tanto, también los procesos participativos deben realizarse a partir del diálogo que se genera en el espacio público; es decir, a partir de los procesos deliberativos que se desarrollan (Habermas, 2002), y deben darse bajo las condiciones expuestas desde la ética discursiva (Elster, 1998, 2001). Esto implica trabajar en el espacio público asuntos que hasta ahora han estado en manos del hombre, del Estado, etc. Desde esta perspectiva, los grupos más débiles pueden alcanzar mejores resultados (Gambetta, 2000), a la vez que se genera un tipo de identidad cívica a partir del diálogo, las narraciones y las interacciones que se producen entre personas. Además, el diálogo debe ir acompañado de la *reflexión constante durante todo el proceso*; la participación sin reflexión no potencia ni el sentido crítico, ni los elementos de juicio crítico. Por tanto, es necesario que la participación promueva foros de diálogo donde plantearse las dudas, las incertidumbres, los cambios, etc. que surgen durante los procesos participativos. Además, desde una perspectiva eminentemente crítica, en estos foros u espacios deben analizarse las desigualdades sociales y crearse las condiciones necesarias para contribuir en los cambios sociales.

Dimensiones actitudinales: la participación debe basarse en la *solidaridad* y buscar realizar acciones solidarias

planteadas desde una cultura de la colaboración (Escámez, 1998). Además, la solidaridad junto con los procesos deliberativos conduce a argumentar racionalmente las opiniones y a compartir responsablemente las consecuencias de sus decisiones (Del Águila, 1996). Asimismo, es imprescindible *la igualdad de las relaciones entre las participantes*, esto permite la creación de un ambiente de trabajo favorecedor en el que todas las personas pueden opinar y proponer actividades, dinámicas, cambios, etc. (IEPS, 1977).

Dimensión organizativa: por un lado cuando se participa –sobre todo cuando se hace desde las organizaciones– se deben ofrecer diferentes franjas horarias; por la mañana, por la tarde, fines de semana (Marchioni, 1999), de esta manera se garantiza que la falta de participación no se debe a las barreras organizativas. Por otro lado, la participación a partir de la organización colectiva es una manera de entender que el saber se construye a partir de las aportaciones de todos y todas: “el primer axioma de la inteligencia colectiva es su *distribución por todo el cuerpo social*. Nadie la posee en exclusiva, ni nadie lo sabe todo, sino que el saber reside en el conjunto. La creación de esta inteligencia social es una aventura compartida, que no se le puede atribuir a nadie en exclusiva, pero tampoco se entendería bien como un simple proceso mecánico. El saber no es algo distinto de lo que sabe la gente; reside incluso allí donde se quiere hacer creer que no hay inteligencia: en el fracaso escolar, en el subdesarrollo, en el comportamiento atípico. Para movilizar las competencias es necesario, al menos, identificarlas y reconocerlas en toda su diversidad. Los saberes oficialmente reconocidos representan sólo una mínima parte de los saberes reales” (García Roca y Mondaza Canal, 2002: 72).

Dimensión instrumental: el uso de las tecnologías de la información es básico para que las personas –sobre todo las que tradicionalmente han sido excluidas– puedan participar en la sociedad desde y mediante las herramientas y conocimientos considerados relevantes en la actualidad (Giroux, 2001). Así, podemos afirmar que hoy en día el grado de inclusión (elemento básico del empoderamiento) está condicionado por el grado de comprensión, conocimiento y uso de las TIC.

La participación como una vía para resolver conflictos: la creciente multiculturalidad que en la actualidad se vive va acompañada de discriminaciones y conflictos motivados por causas legales, económicas, culturales, etc.; por ejemplo, el caso de El Egido y Ca n’ Anglada. Aunque en la resolución de estos conflictos la participación de todos y todas debiera ser un elemento básico, hemos de reconocer que es prácticamente imposible crear espacios de encuentro cuando los conflictos ya han estallado. Lo que si podemos y deberíamos hacer es potenciar la participación antes de que aparezcan estas situaciones de difícil resolución. El alcance de este objetivo requiere de espacios de participación donde las personas se conozcan a la vez que emergen los posibles conflictos y se tratan de solucionar. Además, estos espacios permiten identificar desde la propia comunidad los caminos para resolver las situaciones conflictivas.

Partir de los intereses o formar en las actitudes participativas: el análisis realizado nos avisa sobre la importancia de partir de los intereses, motivaciones, etc. de las propias participantes. No obstante, si entendemos y defendemos un tipo de participación basada en el compromiso, en la responsabilidad, que busca la transformación social e individual, no podemos reducir los procesos participativos a los meros intereses, aunque éstos sean colectivos. Si queremos promover una ciudadanía inclusiva que busque la equidad, deberemos formar en las actitudes asociadas a la participación (empatía, curiosidad, motivación por el cambio, etc.). Cuando éstas se adquieren, la ciudadanía es capaz de hacer suya la causa y los problemas de los otros. Sólo así superamos la barrera de la individualidad y participamos desde la solidaridad.

Respecto a la *formación de las personas que trabajan con el colectivo de personas inmigrantes*, consideramos la organización y puesta en práctica del equipo de trabajo adecuada para realizar el proceso de investigación. Las sesiones formativas iniciales permiten tanto detectar las necesidades formativas del equipo como clarificar el objetivo de fondo que se pretende con el trabajo en general, y con la aplicación del programa.

La transmisión y clarificación de los objetivos perseguidos son esenciales para generar el interés hacia el tema central de las actividades, y estimular la participación activa del profesorado. En este sentido son valoradas las primeras sesiones que se realizan previamente al inicio de la aplicación.

Dada la importancia que los procesos de autorreflexión adquieren para la apropiación progresiva de propuestas, el equipo coincide en señalar este espacio como un marco privilegiado para reflexionar en grupo sobre las posibilidades teóricas y metodológicas de los contenidos adquiridos con tal de adaptarlos a las propias circunstancias reales, tan difíciles de conseguir en el transcurso de la vida en el asociación

En cuanto a la dimensión formativa, las sesiones nos han permitido, entre otras cosas, valorar la importancia de realizar un seguimiento de las participantes. En muchas ocasiones se cree que las personas adultas no requieren ningún tipo de acompañamiento. Lejos de esta creencia, las mujeres valoran este trato y el equipo de trabajo desarrolla una mayor conciencia con respecto al mismo. Asimismo, también ha servido para reflexionar sobre las capacidades que las personas tienen y reconocer que estas dependen de los contextos en los que nos socializamos, y que todas las personas somos creadores de conocimiento; tan solo se han de generar los espacios adecuados para que éstos puedan darse.

Por otra parte, aunque valoramos muy positivamente el proceso seguido, la participación activa e intercultural no supone, únicamente, la adquisición de conocimientos sino que es sobre todo un cambio de actitudes, creencias e ideas que influyen en la manera de comportarnos. Realmente, no es posible llegar a una participación activa e intercultural sin desarrollar relaciones basadas en el reconocimiento

mutuo, fomentar el diálogo y la deliberación en el espacio público, desarrollar actitudes participativas, etc. De ahí se deriva la importancia de analizar las propias actitudes y comportamientos de las personas que nos dedicamos a la formación, sobre todo cuando se trabaja con colectivos que se encuentran en situaciones límites. Muchos proyectos, cursos, servicios, etc. fracasan por la falta de empatía, de sensibilidad, de los mismos profesionales que los llevan.

Respecto a la **creación de un espacio de encuentro de mujeres**, la experiencia realizada ha permitido la creación de un espacio donde las mujeres pueden conocerse a la vez que participar activamente en el barrio en el que vive. Consideramos que este espacio ha sido posible porque se ha basado en los aspectos claves de la participación activa e intercultural. (Folgueiras, 2003, 2005).

Se ha fomentado el derecho y la responsabilidad de participar entre las mujeres, además la articulación de ambos se ha realizado desde una pedagogía de la responsabilidad (García Roca y Mondaza Canal, 2002). Las mujeres asumen libremente las responsabilidades que se derivan de la innovación; por ejemplo la organización por comisiones, el establecimiento de horarios, etc. La responsabilidad que asumen se plasma en la asunción progresiva de conocimientos, habilidades, competencias y capacidades.

Se ha promovido el empoderamiento ciudadano. Las mujeres han tenido acceso a la información a través de diferentes canales, entre ellos mediante la utilización de las tecnologías de la información y comunicación que, en la actualidad, representan un elemento básico para conectar con la sociedad a las personas que padecen más dificultades. Se ha garantizado la *inclusión de todas* y se han *organizado* para trabajar conjuntamente y movilizar recursos para solucionar problemas de interés común; en definitiva se ha cumplido con el objetivo básico del empoderamiento *“lograr que (...) y la gente del barrio sientan que tienen poder; experimenten la capacidad de actuar y se convencen de la posibilidad de salir adelante”* (García Roca y Mondaza Canal, 2002: 95).

Se ha promovido la identidad cívica a partir de los objetivos comunes que se plantean y el diálogo que se genera. Esto ha sido posible porque el espacio se ha basado en los principios de una ética ciudadana que posibilita la adhesión a identidades culturales diversas, no tiene como meta recrearse en la diferencia por la diferencia, fomenta el respeto activo hacia las diferentes culturas, valora la comprensión de otras culturas como elemento imprescindible para comprender la propia, favorece la equidad y acepta al otro como interlocutor válido.

La mayor concienciación del derecho y la responsabilidad de participar, el empoderamiento y la identidad cívica les ha permitido desarrollar una visión global del trabajo realizado, generar y desarrollar nuevas ideas (Elster, 2000), y ofrecer soluciones originales a problemas compartidos (Gambetta, 2000) que culminan con la participación en la fiesta de la diversidad.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación nos garantizan que la evaluación participativa es una metodología válida para trabajar en contextos no formales y con personas adultas. No obstante, a pesar de la conveniencia de la misma, creemos conveniente remarcar que utilizar esta metodología -que incluye fases claramente diferenciadas en el ámbito no formal, requiere de un cierto grado de flexibilidad. También, echamos de menos que ninguna de las mujeres haya participado en el equipo. Así, en posteriores trabajos que sigan esta metodología recomendamos tenerlo en cuenta. Por último, creemos oportuno la creación de una comisión de seguimiento -donde haya algún representante político- algo que si bien en un principio intentamos, no pudimos llevar a cabo por incompatibilidades de horarios y por falta de tiempo.

BIBLIOGRAFIA

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 2, 463-479.
- Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. En E. Whitmore (ed.). *Understanding and practicing participatory evaluation* (pp. 25-41). San Francisco: Jossey-Bass
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En E. Gelpi, R. Zufjaur, F. Cabrera y A. Ferrández (Eds), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-137). Madrid: Largo Caballero.
- Cousins, J.B. y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. En E. Whitmore. *Understanding and Practicing Participatory Evaluation* (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Del Águila, R. (1996). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 12 (31-44).
- Elster, J. (1998). La deliberación y los procesos de creación constitucional. En J. Elster (Compilador), *La democracia deliberativa* (pp. 129-159). Barcelona: Gedisa.
- Elster, J., Ed. (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa.
- Escámez Sánchez, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de tercera generación. *Revista española de pedagogía*, 211, 124-139.
- Flecha, R. y otros (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Folgueiras, P. (2003). De la tolerancia al reconocimiento mutuo: Programa de formación para una ciudadanía

- activa e intercultural. *Encounters*, 50, 29-51.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento mutuo. Programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Tesis Doctoral. En línea. Disponible en: <http://www.mcu.es/TESEO/>
- Gambetta, D. (2000). “¿Claro!”: Ensayo sobre el racismo discursivo. En J. Elster. *La democracia deliberativa*, (pp. 35-63). Barcelona: Gedisa.
- García Roca, J.y Mondaza Canal, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social*.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Habermas, J. (2002). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Ediciones Paidós.
- IEPS. (1977). *Gestión y participación en centros educativos*. Jornadas de Ávila julio y septiembre, 1977. República Dominicana: Documento Policopiado.
- Marchioni (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular

PUBLICIDAD Y SEXISMO: LA MIRADA CRÍTICA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

J. V. Espín, (Coord.)

P. Folgueiras, I. Massot, M. Rodríguez,
M^a. L. Rodríguez, M. Sabariego, y R. Vilà
GREDI/DONA Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

a) Justificación de la elección del trabajo

Este trabajo es la continuación de otros dos trabajos anteriores, financiados por el *Institut Català de les Dones*, que el Grupo GREDI/DONA¹ desarrolló en 2002 y 2003, y que demostraron que la prevención de la violencia de género requería elaborar materiales didácticos que ayudasen a la juventud a identificar los sesgos y los sexismos presentes en la publicidad y en los medios de comunicación. La investigación de 2002 permitió crear instrumentos válidos para analizar estereotipos y prejuicios sexistas aplicables a cualquier tipo de material publicitario y con ellos se analizaron los diferentes tipos de mujer presentes tanto en la prensa escrita como en la televisión. La investigación de 2003 permitió confirmar la gran influencia que la publicidad televisiva tiene en la adolescencia y en la juventud. Así pues, las conclusiones obtenidas en esas investigaciones permitieron afirmar que la prevención de la violencia de género requería elaborar materiales didácticos que ayudasen a la juventud a desarrollar su juicio crítico y a sensibilizarla hacia la equidad de género a la igualdad de trato.

Tomando al vuelo esta última conclusión, en la investigación del 2005 hemos tratado de crear y validar un módulo formativo para el alumnado universitario; este módulo, efectivamente, se ha nutrido de los resultados de las dos primeras investigaciones (de tipología diagnóstica) para elaborar una herramienta práctica (de tipología for-

mativa) que iba a devenir un recurso didáctico aplicado a la formación continua y a favorecer la igualdad y la equidad de género en el contexto universitario.

La motivación que impulsó al equipo a transitar por el camino de los recursos fue el comprobar que éstos son escasos en el ámbito universitario y que no existen apenas ni yuxtapuestos ni infundidos en el currículum académico.

b) Las bases teóricas

Diversas teorías subyacen en el planteamiento de esta tercera investigación. Por una parte, el hecho de que el ideario educativo hoy día no puede desvincularse de la comunidad educativa ni de la sociedad y por ello los medios de comunicación social no deben ser ajenos al currículum escolar ni a los planteamientos de la educación comunitaria (Breu, 2005). Por otra, los valores, creencias y comportamientos sociales están reproducidos y aumentados por los medios de comunicación que además de asentarlos, pueden desviarlos de los fines democráticos y de ciudadanía. La publicidad es el instrumento que más peligros puede comportar y que más a menudo puede neutralizar los planteamientos educativos escolares (Saborit, 1994; Castelló, *et al.*, 1998), mostrando a los espectadores un mundo ideal lejano de la realidad. La posible identificación de los espectadores o espectadoras con ese discurso publicitario no real, sino construido en base a la venta y comercialización de ciertos productos, transmite muy a menudo valores sexistas y reproduce sesgos discriminatorios.

¹ Esta comunicación es nuestro sentido y justo homenaje a Julia, que nos dejó en abril 2006. Sin sus tenaces esfuerzos ante el "Institut Català de les Dones", ante el "Instituto de la Mujer" y otras instituciones parecidas, las cosas hubiesen sido diferentes. Le agradecemos, allá donde esté, todo lo que hizo por la equidad y la justicia de género.

El género, como cualquier otra construcción social, está marcado por la transmisión de ciertos modelos y roles, que tienden a tratar muy desigualmente a las mujeres y a los hombres. Así pues, los contenidos posiblemente sexistas considerados más interesantes para la elaboración de un material didáctico fueron: **a)** Los modelos y los roles: El contexto emotivo de los productos anunciados; los personajes publicitarios y sus roles; y las voces en off; **b)** Los estereotipos y las imágenes: sobre todo las que se dedican a estereotipar a la mujer y a crear falsas necesidades materiales y vitales; y **c)** La influencia continuada de la publicidad, que como resultado final favorecen la continuidad de los roles femeninos más aceptados por la sociedad androcéntrica. De esas consideraciones, aceptamos que el sexismo en la publicidad es un factor potente en la discriminación contra las mujeres.

c) El enfoque del módulo, los contenidos y la teoría del aprendizaje subyacente

La redacción del módulo adaptado al nivel y a la edad de las personas usuarias en la Universidad de Barcelona, adoptó los principios y la estructura de los contenidos propuestos en la teoría del aprendizaje experiencial de D. Kolb, 1984, que emitió –una vez asumidos los argumentos de J. Dewey (1938) y K. Lewin (1951)– y que afinó más adelante según cita en Centro Algonquin (1996). La teoría kolbiana propone cuatro fases: 1) Experiencia concreta (Experimentar), 2) Observación reflexiva (Reflexionar); 3) Conceptualización abstracta (Conceptuar) y 4) Experiencia activa (Planificar). Esta metodología subyacente al Módulo formativo fue de gran utilidad en niveles universitarios en los que la reflexión está garantizada en alto grado al adecuarse bastante a los estilos de aprendizaje de personas en formación, en nuestro contexto. Se crearon tablas para conectar las fases de aprendizaje del modelo Kolb con ejemplos de actividades de intervención y con propuestas de recursos y se reflexionó sobre las ventajas y desventajas de esa teoría a la hora de la práctica en esta investigación.

Los contenidos del Módulo formativo eran fundamentalmente tres: 1) Un apartado sobre el concepto de sexismo y sobre su percepción en la publicidad; 2) Una explicación de lo que son los estereotipos y de cómo se realiza la detección de prejuicios y sesgos sexistas que aparecen en la publicidad; 3) La reflexión sobre la proporción de responsabilidad social e individual para la igualdad de oportunidades y para la equidad de género.

Estos contenidos estaban especialmente redactados para conseguir los **objetivos generales de aprendizaje**: a) Adquirir los conocimientos implícitos en torno a los estereotipos y sesgos sexistas e identificarlos en la publicidad televisiva; b) Desarrollar el juicio crítico a través de la reflexión, la argumentación y la valoración del impacto discriminatorio y sexista de los anuncios y de la publicidad; c) Conocer las herramientas que prevendrán, por el

mal uso de la publicidad, de la posible violencia de género, tal como explican las políticas institucionales y las directrices de la Unión Europea.

La estructura del Módulo se componía de estos cinco elementos: El *Manual de Formación*, las *Orientaciones para el profesorado*, el *Cuaderno de trabajo para el alumnado*; la *Ficha inicial* de detección de ciertas variables e informaciones sobre el alumnado y el *recurso didáctico (DVD)* sobre el que trabajar. A su vez, el *Manual de formación* contenía las siguientes partes:

- I. Qué es el aprendizaje experiencial de D. Kolb
- II. Un glosario terminológico sobre los conceptos básicos subyacentes al Módulo
 1. Sexismo
 2. Estereotipos y sesgos sexistas
 3. Igualdad y diferencia
 4. Lenguaje no sexista
 5. Formativa en materia de igualdad de trato y de oportunidades
 6. Aportaciones y sugerencias sobre roles y tópicos sexistas en la publicidad de diferentes organismos e instituciones

III. Bibliografía y Fondos documentales

Creemos oportuno explicar que se llevó a cabo una investigación a fondo de la literatura (para ser más exactos, de los recursos didácticos) sobre los **materiales existentes en el mercado** y en los fondos institucionales. Para ello se realizó un minucioso análisis de los mismos. Se detectaron y analizaron muchos de los más representativos a través de unas rejillas de análisis que habían de contener los siguientes apartados: Título del material; A quién va dirigido; Objetivos de ese material; Resumen de su contenido; Aspectos generales de la metodología que usa; Aspectos evaluativos; Otras observaciones; Fuentes donde se puede encontrar su referencia o el mismo material.

MÉTODO

Para que el diseño de investigación fuera congruente con una orientación para el desarrollo y la mejora, se optó por un proceso evaluativo de carácter participativo. En la Figura 1 aparecen las etapas y actividades de la investigación. En ella puede verse como se utilizó el juicio de expertos para la valoración del módulo elaborado y como se utilizaron dos estrategias de recogida de información de orientación cualitativa para la validación empírica del mismo: la *observación participante*, durante el proceso de aprendizaje del alumnado, que como hemos señalado seguía el aprendizaje experiencial de D. Kolb, y *los grupos discusión*, para la evaluación final del módulo.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
Primera versión del Módulo formativo	Validación del módulo formativo	Elaboración de la versión definitiva del módulo formativo
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación Necesidades formativas alumnado • Desarrollo de los elementos del módulo formativo • Juicio crítico de expertos • Elaboración de la primera versión del módulo 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de una muestra de alumnado universitario • Aplicación del módulo según el modelo de aprendizaje de Kolb • Validación empírica: <ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Grupos de discusión • Estudio comparado de los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas para la optimización del currículum universitario desde la perspectiva sexista

Figura 1: Etapas y actividades de la investigación

Muestra: El módulo se aplicó a cuatro grupos/clase de las asignaturas de “Análisis de las diferencias” de Pedagogía y “Diagnóstico psicopedagógico aplicado a la orientación profesional”, de Psicopedagogía, en grupos de mañana y tarde, de la Universidad de Barcelona. Cabe señalar al respecto, que la temporalización de la investigación exigió aplicarlo en los primeros días del curso académico, pues el informe definitivo de la investigación debía estar acabado en el mes de noviembre, y que de estas asignaturas optativas todavía no se habían matriculado, por lo que la muestra total fue más reducida de la esperada y estuvo formada por 34 estudiantes.

Antes de aplicar el módulo formativo, se realizó una aplicación piloto en uno de los grupos. Se trataba de que analizaran un anuncio considerado sexista, donde aparecen estereotipos de roles tradicionales, -la mujer como ama de casa y el hombre trabajando fuera-, sin ninguna formación previa. La finalidad era comprobar hasta qué punto la metodología permitía desarrollar el juicio crítico, comprensión del contenido, de las tareas y demás. Se pudo comprobar que el alumnado era muy sensible a la temática, pero les faltaba el dominio conceptual de los contenidos del Manual de Formación.

El Módulo Formativo se aplicó en cuatro sesiones de clases.

Aunque los datos procedentes de la ficha inicial del alumnado permite una caracterización bastante exhaustiva de la muestra, pues además de datos personales y familiares deseábamos recoger su visión inicial sobre el sexismo y la publicidad, no haremos aquí énfasis en esta descripción. Tan sólo decir que si tuviéramos que dar un perfil de este alumnado, según lo predominante en las distintas variables analizadas, éste se correspondería con el de una chica (hay un sesgo femenino muy claro) de unos 22 años, que estudia segundo curso, cuya madre y padre

tienen estudios primarios, que la madre es ama de casa y el padre empresario o administrativo, que es sensible a la temática del sexismo y que considera que la sociedad en que vive es sexista, especialmente discriminatoria para la mujer en el ámbito laboral. Este perfil se corresponde también a una persona que dice que ve habitualmente la publicidad en televisión, y que reconoce a priori como sexista, ya que identifica un trato desigual de un género a otro, en diferentes sectores y productos publicitarios.

Estrategias de recogida de información del proceso de aprendizaje.

Para la recogida de información del proceso de aprendizaje del alumnado, durante la aplicación del módulo, se utilizaron dos procedimientos o estrategias: La documental y la observación participante. *La documental* se corresponde con la información contenida en el “Cuaderno de trabajo del alumnado”, uno de los elementos que constituye el módulo. Está formado por un conjunto de documentos que el alumnado debe ir completando a medida que va trabajando en cada uno de los anuncios, según las fases del proceso de aprendizaje experiencial de D. Kolb y según las orientaciones pedagógicas que da el profesorado al alumnado en dicho proceso. El análisis de la información contenida en estos documentos permite ver el avance tanto individual como grupal en relación a la temática de estudio. Esta información se podía complementar con la *observación participante*, que dos de las personas del equipo realizaban en cada sesión, para poder registrar de forma narrativa y ordenada cualquier observación que pudiera ser de interés para el estudio, siguiendo el “guión de observación” elaborado. Los resultados de la observación permitirán optimizar el cuaderno del alumnado.

Para la valoración final del Módulo se utilizó la técnica de los *grupos de discusión*. Se formó un único grupo de discusión, integrado por estudiantes que habían asistido al módulo formativo y estaban interesados en participar en esta dinámica. Se seleccionaron por accesibilidad y por su pertenencia a los diferentes grupos de clase. El “guión” a seguir en dicha técnica se construyó considerando los siguientes grandes temas para captar la reflexión y opinión del alumnado:

A) Valoración general del contenido del módulo – ¿Era adecuado trabajar el módulo sobre el sexismo en las diferentes licenciaturas, coherente de aplicarlo en aquellas asignaturas, adecuado tratar la publicidad como tema fundamental para el estudio del sexismo en la universidad, importante para desarrollar el juicio crítico ante el sexismo en su trayectoria académica o como futuros profesionales en el ámbito educativo?-

B) Valoración de la Metodología seguida - ¿cómo valoran la metodología seguida para analizar los anuncios televisivos, es adecuada para trabajar el sexismo en la universidad y avanzar en la modificación de conductas, qué opinión les merecen los materiales presentados, puntos fuertes y débiles de los recursos ofertados, cómo valoran la experiencia de participación en dicho módulo?-

C) Propuestas de mejora para introducir la perspectiva no sexista en el currículo a través de este módulo: respecto a la metodología, la forma de organización, los recursos presentados en esta actividad de formación; otras sugerencias para introducir la perspectiva de género en el currículo del alumnado de Pedagogía, Psicopedagogía o Educación Social.

Este “guión” constituyó el primer referente que, posteriormente, se utilizaría para la creación de categorías que posibilitaran el análisis de contenido cualitativo de la información recogida.

Las aportaciones de todas las estrategias cualitativas para obtener datos (grupos de discusión y observación participante, durante el proceso de aplicación del módulo) fueron grabadas y registradas en notas de campo, respectivamente, para su posterior transcripción y análisis cualitativo con el soporte del programa informático “Atlas Ti”. Se procedió de la misma forma con el análisis documental del “cuaderno del alumnado”, se transcribió íntegramente el contenido con un procesador de textos para poderlo someter al mismo proceso de análisis informático.

El proceso de análisis de datos cualitativos se desarrolló en tres grandes etapas: a) Reducción de la información obtenida, mediante la categorización y codificación de todos los registros obtenidos; b) Elaboración de las matrices descriptivas, para visualizar la información obtenida y facilitar el cruce de las categorías de análisis más relevantes de cara a una visión global de los datos; y c) Redacción de los primeros informes parciales.

Así pues, se realizó el análisis de contenido de la información recogida que nos proporcionaba datos cualitativos y se utilizó el programa informático Atlas Ti para el análisis de dichos datos. También se utilizó el programa o paquete estadístico SPSS como soporte para el análisis de datos cuantitativos recogidos en la “ficha inicial del alumnado”, en donde se recogen no sólo datos personales y familiares del alumnado sino también la visión que tienen sobre el sexismo y la publicidad.

RESULTADOS

En los resultados de la investigación, nos vamos a ceñir a aquellos que consideramos más relevantes y que se refieren sólo a los objetivos principales de la investigación: elaboración y validación del módulo formativo. Omitimos voluntariamente, dadas las limitaciones de esta comunicación, aquellos resultados que se refieren a lecturas de los anuncios por parte del alumnado, aunque son de una gran riqueza cualitativa e ilustran los distintos grados de sensibilización o de juicio crítico en torno a la temática de estudio. Tan sólo señalaremos que las interpretaciones de cada anuncio se hicieron mediante una pauta común que comprendía los siguientes apartados: 1. Percepción y sensibilidad respecto al sexismo (a partir de la primera tarea que consistía en la descripción del anuncio); 2. Elementos sexistas que habían detectado en el anuncio; 3. Detección de presencia/ausencia de trato igualitario o diferenciado

en las distintas escenas y hasta que punto eran conscientes; 4. Aportación constructiva para que el anuncio evitara o disminuyera los estereotipos y sesgos, a través de la propuesta de mejora que hacían. 5. Resumen de la mirada de la alumna o alumno del anuncio.

CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones globales podemos decir que:

- a) Los diferentes materiales educativos analizados no se ajustan a las necesidades detectadas en el alumnado universitario.
- b) El alumnado admite que nunca ha participado en una actividad dirigida sólo a la temática del módulo y además de forma sistemática.
- c) En relación a la valoración general del contenido del módulo formativo:
 - El alumnado considera adecuada la introducción de este módulo dentro del programa de las asignaturas que se ha aplicado y reconoce la importancia de introducir la perspectiva no sexista en el currículo universitario, tanto por la repercusión que tiene de cara a su tarea profesional como por la relevancia social del tema en nuestro contexto.
 - Reconocen la publicidad como uno de los mecanismos más peligrosos por su impacto mediático.
 - El módulo les ha resultado innovador y una experiencia muy interesante.
- d) Respecto a la valoración de la metodología de aprendizaje experiencial de D. Kolb:
 - En general es valorada de forma muy positiva.
 - El elemento más controvertido en la temporalización. Indican que les ha faltado tiempo para: reflexionar, debatir, profundizar y asimilar los elementos sexistas de cada anuncio; que esta falta de tiempo ha repercutido en cada una de las actividades que implicaba la metodología. Han tenido que correr mucho tanto en el momento de redactar las respuestas, como en el momento de reflexionar de manera individual, en la puesta en común y debate con el resto del grupo, y al plantear propuestas de acción.
 - Un último aspecto que también destacan por esta falta de tiempo, es una falta de asimilación y profundización de todo el marco teórico. Les hubiera gustado una presentación de toda la fundamentación teórica por parte del profesorado.
- e) Respecto a la valoración que hacen de los materiales presentados:
 - El alumnado los califica de muy correctos y acertados.
 - El más valorado es el manual de formación. Consideran que es un recurso muy valioso que les servi-

rá para trabajar este tema en el marco de otras asignaturas del Plan de Estudios de su licenciatura.

- En el Cuaderno del alumnado tuvieron dificultad para diferenciar la información que se les pedía en cada uno de los apartados.

f) En relación al valor de la publicidad como contenido básico para trabajar el sexismo con el alumnado universitario:

- El alumnado ratifica la necesidad de saber interpretar los anuncios, por constituir un importante mecanismo de socialización que influye en el imaginario colectivo.

- Destacan otros medios de comunicación para trabajar estos temas: información de internet, el cine y las series televisivas.

- Proponen partir de sus experiencias y analizar el mundo laboral para trabajar estos temas.

g) Como propuestas de mejora que hace el alumnado para optimizar el módulo, destacamos:

- Mejorar la temporalización, aumentando el tiempo previsto para realizar las actividades;

- Que las propias personas destinatarias del módulo seleccionaran los anuncios, previa la explicación teórica del manual de formación, y el posterior análisis de los anuncios siguiendo la misma metodología;

- Trabajar previamente y más a fondo la fundamentación teórica.

h) El alumnado, finalmente, hace las siguientes propuestas de mejora para introducir la perspectiva no sexista en el currículo de Pedagogía, Psicopedagogía, y Educación Social: hacerlo de forma transversal en todas las asignaturas; especializar más asignaturas en este tema de forma teórica y práctica, cara a la profesionalización; ampliar el contenido de las asignaturas más vinculadas al tema del Plan de Estudios para incluir el tema del sexismo; no trabajar el tema ridiculizando al hombre, ni desde la perspectiva de sesgos masculinos.

Prospectivas

Creemos que, a pesar de la breve duración de la experiencia, los estudiantes que han participado en la aplicación del Módulo Básico de Formación han logrado algunos de los objetivos educativos. De hecho las personas sensibilizadas por el sexismo afirman que les ha gustado la experiencia y el proceso de participación crítica y reflexiva; y las personas no sensibilizadas han aprendido los mínimos, aunque no se puede asegurar que haya sido un aprendizaje sólido, como nos hubiera gustado como profesoras.

REFERENCIAS

Algonquin Collage of Applied Arts and Technology (1996). *Learning on the Internet*. URL: <http://www.algonquinc.on.ca/edtech/gened/sytltes.html>.

Breu, R. (2005). La dominació publicitària avui. Importància i trivialització de la imatge. *Aula Media*. www.aulamedia.org/05/rbreu11.htm

Castelló, E. et al. (1998) *Signos con que habitar el mundo. Estudio sobre la publicidad emitida en la Navidad de 1997 por las cadenas de televisión españolas de cobertura estatal y difusión abierta*. En: http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/tvedu/invdoc/signosinf.htm.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan. En castellano: Editorial Losada, Buenos Aires, 1960.

Espín, J. V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un retro a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. 105-130.

Espín, J. V. (2003). Educación no sexista. Análisis de materiales e recursos educativos. En E. Jato e L. Iglesias (Coords.) *Xénero e educación social*. Santiago: Laiovento (245-262).

Espín, J. V. (2003). Ciudadanía paritaria. En E. Soriano (Coord.) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla. (47-94).

Espín, J. V., Marín, M. A. y Rodríguez, M. (2004). Análisis del sexismo en la publicidad. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 127-150.

GREDD/DONA (2002). *Anàlisi dels estereotips i biaixos sexistes en la publicitat*. Barcelona: Departament MIDE.

GREDD/DONA (2003). *Sexisme i publicitat: una mirada des de l'adolescència i la joventut*. Barcelona: Departament MIDE.

Kolb; D. A. (1984) *Experiential learning. Experiencie as the source of learning and development*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in social sciences*. New York: Harper and Row. En castellano, *La teoría de campo en la ciencia social*, Buenos Aires: Paidós. 1988.

Rodríguez Moreno, M^a. L. (2003). La orientación profesional diferencial (II): La orientación profesional no discriminatoria. En Araceli Sebastián (Coord.) *Orientación profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson. 531-560.

Saborit, J. (1994). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid. Cátedra.

VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE SERVICE LEARNING PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ESO

Esther Luna y Flor A. Cabrera
Grupo (GREDI)
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación se enmarca dentro de la línea de investigación sobre Educación para la Ciudadanía del grupo de investigación en educación intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona. Nuestro punto de partida es una concepción dinámica, activa y comprometida de ciudadanía y, en consecuencia, una manera de afrontar su formación más práctica que teórica, más significativa que memorística, más responsable y comprometida con la transformación social que transmisora de información. Pretendemos el desarrollo de una ciudadanía activa, con conciencia de sus responsabilidades y compromisos con la comunidad comenzando por la más próxima (Bartolomé (coord.) et al. 2002; Cabrera, 2002).

El reto que supone una formación ciudadana activa ineludiblemente lleva a contemplar nuevos espacios de formación y participación. La sociedad civil en sus distintas dimensiones como barrio, como asociaciones o colectivos vecinales, como grupo de trabajo etc., se convierte en un espacio revalorizado como marco educativo ideal para el desarrollo de una identidad colectiva a diferentes niveles y en contextos diversos.

Como señalan Gentili (2000) y Luque (1995) las comunidades locales, los barrios y las ciudades se reconocen como espacios privilegiados para el desarrollo de una ciudadanía activa, de participación e implicación. Pero para que la comunidad sea un espacio de desarrollo del sentido de pertenencia y de ejercicio de ciudadanía es necesario que se perciba como comunidad. Es necesario *fomentar la*

capacidad de participación desde los espacios educativos, facilitando el conocimiento y el acceso a los recursos propios de la comunidad, favorecer la implicación en los procesos comunitarios y estimular las conexiones entre personas y grupos presentes en la comunidad. Se trata de crear lo que Kisnerman (1986:70) denomina como “sentimiento comunitario” marcado por una convergencia de intereses, necesidades, valores y responsabilidades compartidas con otras personas con las que se convive (Luque, 1995). Sin duda, se trata de un nuevo reto para la acción educativa en la que confluyen distintas instancias educadoras que, como señala Inglehart (1996), tienen el compromiso de formar ciudadanos y ciudadanas con personalidad autónoma interesados en participar plena y críticamente en la vida pública. También Patterman (1970) cree que la participación ciudadana tiene una función educativa ya que permite a las personas ganar experiencia democrática y desarrollar un sentimiento de comunidad.

El aprendizaje servicio *-service learning-* constituye hoy una de las principales vías del aprendizaje de la ciudadanía. Se concibe como una metodología pedagógica que se enmarca en los trabajos de educación para la ciudadanía y ha sido definida como “el servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes.” (Programa Nacional Escuela y Comunidad, 2001).

De esta manera, y así como afirma Tapia (2001), los tres aspectos característicos del aprendizaje por servicio son:

- está protagonizado fundamentalmente por los estudiantes,
- se propone atender solidariamente una necesidad real y sentida por la comunidad (intencionalidad solidaria), y
- está planificado no sólo para atender a esa necesidad social, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (intencionalidad pedagógica).

De este modo podemos apuntar que el aprendizaje por servicio se define por una doble intencionalidad y un doble impacto: en lo pedagógico y lo social.

2. DEL CENTRO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD: UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA ACTIVA.

Este programa lo conforma un conjunto de actividades que facilita la implicación del alumnado en la comunidad¹ de forma cooperativa. Las actividades que el alumnado debe realizar ponen en juego el desarrollo de competencias ciudadanas mediante el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio activo de la ciudadanía incidiendo en dos dimensiones esenciales de la condición de ciudadano/a:

- Desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, aprendiendo un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella.
- Facilitar un compromiso para mejorarla promoviendo un sentido de responsabilidad social.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este material son:

1. Valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo
2. Conocer su comunidad, los procesos, instituciones, lo que piensa su gente, etc.
3. Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción necesarias para participar activamente en la vida de la comunidad
4. Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad como un bien.
5. Utilizar la reflexión para la construcción de significados de su propio proceso de aprendizaje.

El programa educativo está conformado por 5 grandes módulos que a su vez comprenden contenidos más específicos. Estos módulos se estructuran secuencialmente tal como se expone en el cuadro 1.

Módulos	Objetivos específicos
Módulo 1	Descubrir la necesidad de formar parte de un grupo y el valor del trabajo colectivo.
Módulo 2	Este módulo está formado por cinco submódulos que trabajan los objetivos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Buscar elementos del entorno donde viven que sean significativos y representativos a nuestra comunidad. - Conocer la historia de la comunidad a través de sus personajes, los monumentos y edificios emblemáticos, las fechas y sucesos más significativos, etc. y entender su evolución a lo largo del tiempo. - Conocer la tipología de personas que forman nuestra comunidad a través de diferentes indicadores como pueden ser la edad, el género, la nacionalidad, etc - Utilizar los recursos existentes para obtener datos sobre la población. - Conocer las actividades y las entidades más representativas que se encuentran en la comunidad y acercar a los jóvenes animándoles a la participación activa a través del voluntariado, el asociacionismo,... - Desarrollar habilidades básicas para el uso de encuestas., extraer resultados y elaboración de las conclusiones.
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas de la comunidad sobre los que se puede actuar. - Analizar la naturaleza de los problemas y encontrar posibles alternativas de solución.
Módulo 4	Este módulo consta de dos submódulos que trabaja los objetivos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaces de valorar las posibilidades reales de una acción. - Aprender a planificar una acción. - Ser capaces de hacer el seguimiento de los objetivos y de las acciones previamente planificadas.
Módulo 5	Aprender a ser consciente de los efectos de nuestras acciones a nivel de actitudes desarrolladas; a nivel de habilidades adquiridas y de competencias sociales; y finalmente, de los conocimientos aprendidos.

Cuadro 1. Módulos y objetivos del programa "Del centro Educativo a la comunidad"

¹ La comunidad puede ser el barrio, el Centro educativo, el aula, la ciudad. Es decir toda colectividad que comparten unos objetivos e intereses comunes y que se dotan de unas reglas de funcionamiento y convivencia.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: APLICACIÓN, VALIDACIÓN Y OPTIMIZACIÓN DEL PROGRAMA PARTICULARMENTE SE PRETENDE

- Realizar una evaluación inicial para determinar la viabilidad del programa en el contexto educativo donde se llevará a cabo la experiencia asegurando las condiciones óptimas para su aplicación.
- Aplicar y realizar una evaluación de proceso del programa a fin de ajustar su implementación y valorar las dinámicas educativas que genere en función de los objetivos pretendidos y otros que puedan ir surgiendo.
- Evaluar los resultados del programa por sus efectos en el alumnado, profesorado y centro educativo.
- Optimizar el programa en función de los resultados obtenidos.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

La validación del programa se realiza a través de una investigación evaluativa participativa, siguiendo el modelo desarrollado por el GREDI que contempla una aproximación metodológica multimétodo en la que se combinan metodologías complementarias, aunque su naturaleza es principalmente cualitativa-participativa por la implicación que representan los diferentes protagonistas del proceso evaluativo(profesorado, alumnado, etc.).

Contexto de aplicación.

El programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” fue aplicado a lo largo de un semestre (enero-junio del 2006) en sesiones de clase de geografía y tutoría de dos grupos de 3º de la ESO de un centro de secundaria de la provincia de Barcelona. Uno de los dos grupos donde se aplicó el programa, se caracterizaba por ser una clase de 25 alumnos y alumnas con dinámica y ritmo normalizado, con necesidades educativas similares y motivación por el estudio académico y siendo el que tiene el rendimiento académico más elevado, de los tres grupos que tiene el centro en el nivel de 3º ESO. Sin embargo, el otro grupo estaba formado por 8 alumnos/as que presentaba un nivel de conflictividad elevado, con ritmo de clase lento y con prácticamente nulas expectativas académicas por parte del profesorado y de ellos.

Procedimientos de recogida de información y fuentes de información.

Para la elaboración de los procedimientos de recogida de información se partió de unas dimensiones de análisis e indicadores de las mismas atendiendo a los objetivos de la investigación evaluativa en su momento inicial, procesual y final.

El cuadro 2 que exponemos a continuación es una síntesis de las técnicas a utilizar, el objetivo que persigue y la fuente de información.

Técnica	Objetivo	Fuente de información
<i>Cuestionario 1 “Ciudadanía”</i>	Identificar los elementos claves que configuran su concepción de ciudadanía en todas sus dimensiones: democracia, convivencia, participación y pertenencia a una comunidad.	Alumnado de los dos grupos
<i>Cuestionario 2 “Convivencia y competencias ciudadanas”</i>	Valorar las dimensiones claves de “convivencia y competencia ciudadana”. Análisis de la incidencia del programa sobre estos aspectos	Alumnado de los dos grupos
<i>Entrevista directora</i>	Aportar información relativa a la incidencia del programa en los dos grupos y en el centro	Directora del centro
<i>Entrevista profesorado</i>	Aportar información relativa a la incidencia del programa en los dos grupos	Profesorado del centro
<i>Entrevista alumnado</i>	Describir en profundidad los elementos fundamentales del cuestionario (facilidades y dificultades para el ejercicio de la ciudadanía) así como los que se van obteniendo con la aplicación del programa	Alumnado de los dos grupos
<i>Observación participante</i>	Buscar intencionadamente algún hecho concreto para poder recoger informaciones paralelas susceptibles de ser interpretadas Obtención de datos significativos sobre el desarrollo del programa durante su aplicación	Aula
<i>Observación no participante</i>	Valorar la vida en el centro y establecer el estado del cual se parte	Aula, Centro
<i>Análisis documental</i>	Realizar el diagnóstico del contexto educativo a nivel de centro	Documentos (PEC, PCC, RRI y Plan Anual)
<i>Análisis de materiales</i>	Acercarnos a los sentimientos, actitudes y reflexiones del alumnado que realicen sobre su proceso, así como habilidades adquiridas. Datos valiosos para la evaluación procesual y de resultados del programa	Alumnado de los dos grupos

Cuadro 2. Relación de técnicas de recogida de información

Fases de la investigación.

El desarrollo de la investigación comprendió las siguientes fases:

Fase I. Se hace el acercamiento al centro educativo presentando el proyecto de investigación a la dirección y tras su aprobación se crea un equipo de trabajo con el profesorado que participará en la aplicación del programa.

Fase II. Diagnóstico en profundidad del centro, del aula en la que se aplicaría el programa y del alumnado que participaría en el mismo con la finalidad de adecuar el programa al contexto de aplicación. Se procede a una primera adaptación general de las actividades que configuran el programa a través de un proceso colaborativo y de negociación en el equipo de trabajo.

Fase III. Aplicación del programa en las dos aulas y evaluación procesual participativa. De manera sistemática, y tras la aplicación en el aula de cada una de las actividades propuestas, el equipo de trabajo se reunía a fin de ir valorando y ajustando el programa.

Fase IV. Evaluación de resultados del programa con la finalidad de optimizarlo, identificando los efectos sobre el alumnado, el profesorado participante y en el centro.

5. RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos de la investigación evaluativa y dado los límites de esta comunicación, exponemos los resultados más significativos obtenidos en la clase del alumnado etiquetado de “conflictivo” y referentes a los efectos en el alumnado participante.

Resultados Evaluación inicial.

En la evaluación inicial se constató que el grupo clase lo conformaban un alumnado con poca cohesión e identidad de grupo y con muy poco nivel de participación en el aula. Así se puso en evidencia el poco respeto existente entre ellos (no respetaban ni el turno de palabra, ni las intervenciones de los y las compañeras, etc.), poco compañerismo, actitudes bastantes individualistas, bajo respeto por otras culturas, y no adquirían responsabilidades en temas que hacían referencia a su propia aula, como por ejemplo, votar al delegado de la clase.

Por otra parte, el grupo era consciente de que representaban una clase conflictiva en el centro, tenían muy interiorizado que el profesorado en general no apostaba por ellos, sus expectativas académicas y personales eran prácticamente nulas y con muy poca confianza en sus capacidades de mejora.

Respecto a sus relaciones con el barrio eran conscientes de los problemas y las dificultades que presentaba, pero no mostraban ningún interés por participar en sus posibles soluciones, ni en actividades organizadas, ni per-

tenecían a ninguna organización. Es cierto que paralelamente a esta actitud pasiva tenían el convencimiento de que poco era lo que podían hacer puesto que no se contaba con ellos; en sus propios términos: “*para que vamos a opinar si el Ayuntamiento va hacer lo que quiera*”, “*los alumnos de la escuela no cuentan*”, “*el problema es que nadie nos escucha porque como somos menores nuestra opinión no cuenta para nada*.” Si bien, vislumbraban alguna posibilidad de actuación cuando expresan “*nuestra opinión debe importar porque somos personas, tenemos derechos aunque seamos menores, porque somos parte del barrio*.”

Resultados Evaluación de proceso.

Dos cuestiones básicas orientan el análisis de los resultados en esta fase procesual: una, en qué medida fue posible realizar el programa tal como se había previsto (módulos, actividades y secuenciación) y, otra, qué efectos se van observando en el alumnado como resultado de su aplicación.

a) Implementación del programa y adecuación al diseño previsto.

El programa se aplicó siguiendo la secuencia prevista en su diseño. Se pudieron realizar todos los módulos, pero en el módulo 2, que comprende cinco submódulos sólo se trabajaron dos, puesto que el alumnado conocía bastante la comunidad y mostraba especial interés en comenzar a trabajar un problema que se inicia en el módulo 3. El nivel de dificultad de los módulos fue adecuado y su estructura facilitó su aplicación.

b) Efectos en el alumnado que se observan durante el desarrollo del programa.

En un principio el alumnado se mostró indiferente ante las actividades que comprendía el programa. Todos los comentarios indicaban que no había mucha predisposición al trabajo, más bien se lo tomarían como día festivo en el aula. Sin embargo, a medida que se iba aplicando el material, la implicación del alumnado iba en aumento, cada vez se entusiasaban más, se organizaban con facilidad, comenzaban a respetarse, empezaban a creer en sí mismos y en los demás, iban adquiriendo compromiso y responsabilidad en cuanto a las tareas a realizar y el absentismo escolar disminuía hasta el punto que un compañero, con grandes potencialidades, que iba a abandonar el instituto para ponerse a trabajar, se incorporó al centro queriendo continuar estudiando y obtener el graduado escolar.

La relación entre los dos grupos de trabajo de la clase (el programa prevé que se trabaje en subgrupos) era muy buena, no generó competitividad porque las actividades promovían el trabajo cooperativo y la ayuda al otro. Aunque trabajaban por grupos, también habían actividades donde tenían que trabajar a nivel de grupo clase generando el fortalecimiento de las redes naturales y la identidad del grupo clase.

Los resultados que se fueron obteniendo a lo largo del proceso son bastante enriquecedores como se puede comprobar, y más si tenemos en cuenta el estado inicial del que

partíamos y de las características del grupo. Estos resultados hacen referencia a los aspectos siguientes:

- El alumnado muestra capacitación recíproca de las diferencias individuales. Es decir, cada uno, con sus distintas capacidades, se convierten en miembros activos y funcionales de su propio grupo donde se comparten destrezas y conocimientos: el que mejor letra tiene, el que mejor dibuja, el que mejor habla en público, favoreciendo de este modo:
 - La confianza en sí mismos, cada uno destaca en algo y se hace visible.
 - El respeto entre ellos, ya no está “el que no sabe hacer nada” “o el que molesta” porque todos destacan en una área,
 - y el apoyarse mutuamente en el aula, porque se piden entre ellos que realicen la tarea en la que destacan.
- Empieza a darse un reconocimiento positivo entre ellos en la medida que observan acciones positivas de los compañeros y compañeras; siguen las reglas y rutinas de clase y participan en actividades de grupo.
- El nivel de participación en las actividades de aula va en aumento.
- El aula se percibe como una unidad de convivencia, se sienten como grupo.
- Van adquiriendo responsabilidades en la medida que actúan dentro de los límites de las normas conductuales aceptadas y establecidas en aula, se comprometen a realizar las tareas en la comunidad, y se hacen cargo de todo el material.
- El alumnado siente “pertenecer” al grupo y se expresa con libertad.
- Empiezan a darse relaciones positivas y de confianza entre el propio alumnado.
- Y el alumnado respeta el establecimiento de reglas (de comportamiento, de funcionamiento,...) en el aula. Cabe mencionar que estas reglas fueron elaboradas por ellos mismos en una de las actividades propuestas en el módulo 1 del programa. Es importante remarcar que las reglas que elaboraron reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre el propio alumnado.

A lo largo del curso, en las clases de geografía y tutoría se percibió en el aula un ambiente más calmado, relajado y un grupo más cohesionado.

Resultados Evaluación final

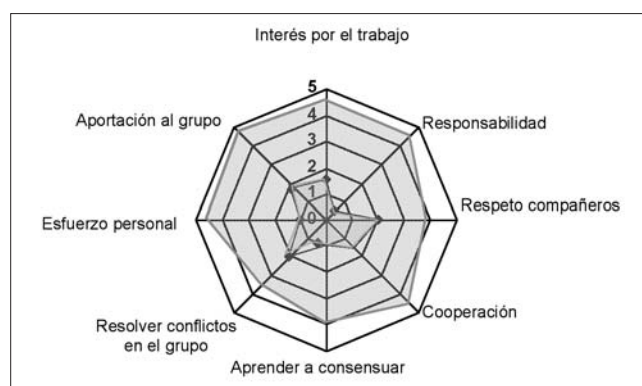
Una vez aplicado el programa, se recogieron datos que proporcionaron evidencias del progreso del alumnado en sus competencias ciudadanas. Destacamos como resultados finales de la aplicación del programa los siguientes aspectos:

- El valor de la acción colectiva: incidieron que el trabajo en grupo es una forma de aprender diver-

tida, ayuda a conocer mejor a los compañeros y compañeras y además los resultados son mejores.

- El desarrollo de capacidades específicas de ciudadanía: han adquirido habilidades sociales como el hablar en público y el aprender a organizarse mejor. Y, en relación a contenidos, han aprendido a hacer estadísticas, a construir relatos históricos, a identificar elementos que configuran la cultura de un barrio, a utilizar Internet para obtener información sobre el barrio etc.
- Y la participación como ciudadanos y ciudadanas: han descubierto nuevas cosas que hacer en el barrio durante su tiempo de ocio, saber dirigirse a las autoridades locales etc.

A continuación se exponen las valoraciones que el alumnado realiza sobre su progreso en aspectos importantes de su formación ciudadana; valorando su estado inicial (“estrella interior”) y su estado final (“estrella exterior”) apreciándose de esta manera aquellos aspectos donde el alumnado realizó un progreso considerable.



6. CONCLUSIONES.

La aplicación del programa y su análisis evaluativo nos ha permitido apreciar su validez para los objetivos que pretende: desarrollar habilidades y competencias para el desarrollo de una ciudadanía activa. Ya durante la aplicación del programa se pudo apreciar cambios muy significativos en el alumnado, respecto a la relación con los compañeros así como en sus actitudes ante la responsabilidad, el compromiso, la participación y su proyección en el barrio.

En general podemos concluir considerando tres dimensiones que engloban los objetivos del programa y sintetizan el progreso del alumnado:

- *El fortalecimiento de redes naturales de apoyo* en la medida que se ha mejorado las relaciones entre el alumnado y entre éste y el profesorado, se reconoce el valor de la acción colectiva, la colaboración y la ayuda entre el alumnado se vive como beneficiosa
- *Preparación para la ciudadanía activa y responsable* en la medida que han vivenciado la democracia en el aula, mostrando una participación activa y responsable, respetando unas normas de convivencia, desarrollando habilidades cívicas y elementos de juicio crítico.

- Afirmar la *identidad individual y de grupo* en la medida que han vivido la experiencia del programa y las acciones de acercamiento a la comunidad como una experiencia de éxito, contribuyendo a la mejora de su autoestima y, en algún caso, incluso a tener expectativas académicas de futuros inicialmente no previstas.

Por último, concluimos ante los resultados obtenidos que el programa “Del Centro educativo a la comunidad” representa una aproximación al desarrollo de competencias Ciudadanas que facilitan los procesos de proyectos de “aprendizaje por servicio”.

BIBLIOGRAFIA

- Bartolomé, M. (Coord.), Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.Y Rodríguez, M., (2002). *Identidad Y Ciudadanía: Un Reto A La Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. (2002) Qué Educación Para Qué Ciudadanía. En E. Soriano (Coord.) *Interculturalidad. Fundamentos, Programas Y Evaluación* (Pp. 83-126). Madrid: La Muralla.
- Gentili, P. (Coord.) (2000). *Códigos Para La Ciudadanía. La Formación Ética Como Práctica De La Libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Inglehart, R. (1996). *Changements Des Comportaments Civiques Entre Generations: Le Rôle De L'education Et De La Securedé Economique Dand Le Déclin Du Respect De L'autorité Au Sein De La Societé Industrielle*. *Perpectives*, 4, 697-707.
- Kisnerman, N. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Luque, P.A. (1955). *Espacios Educativos. Sobre La Participación Y Transformación Social*. Barcelona: EUB
- Patterman, C. (1970). *Participation And Democracy Theory*. Cambridge: University Press.
- Programa Nacional Escuela Y Comunidad (2001). *La Propuesta Pedagógica Del Aprendizaje-Servicio. Actas Del III Y IV Seminario Internacional De Escuela Y Comunidad*. Secretaría De Educación Básica, Ministerio De Educación De La Nación.
- Tapia, M. N. (2001). *La Solidaridad Como Pedagogía. El Aprendizaje-Servicio En La Escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS

Alfonso Fernández

ISEI-IVEI. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación.
Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
Gobierno Vasco

Esta investigación del ISEI-IVEI (1) presta atención a la construcción de la convivencia en los centros escolares y a su mantenimiento en situaciones y contextos distintos. Resalta las estrategias que los centros utilizan para dar respuesta positiva a los problemas de convivencia que se les plantean.

El marco teórico de la investigación indaga en referencias que permitan un acercamiento al concepto de convivencia, desdeñando en un primer momento los estudios con connotaciones negativas como la violencia en la escuela, el bullying y otras manifestaciones disruptivas del comportamiento escolar.

Las conclusiones de varios estudios sociológicos (Elzo, 1996; Martín, M. y Velarde O., 1996) indican que el nivel de violencia y conductas antisociales en las escuelas no es mayor que el de antaño.

Cada escuela tiene una consistencia propia y por derecho se convierte en unidad de intervención y, por consiguiente, en unidad de análisis. El clima escolar, ya sea positivo o negativo, no se explica, exclusivamente, ni por el origen social de sus alumnos, ni por el emplazamiento geográfico en que está la escuela. Escuelas, colegios e institutos comparables por su entorno y por las condiciones estructurales tienen climas muy diferentes.

La escuela sólo tiene capacidad de intervención en aquellas variables que controla, en los factores endógenos de convivencia como son el clima de centro, las normas de convivencia y el tratamiento individualizado de personas y

problemas. Se le escapan o tiene una influencia indirecta y limitada en los factores exógenos que afectan a la convivencia escolar como son la familia, el barrio, el grupo de amigos, los medios de comunicación (Fdez. García, 1996).

Existen tres perspectivas de análisis que permiten discernir el grado en que los centros educativos asumen el trabajo en convivencia:

- *El proceso de socialización y el desarrollo moral*

Los alumnos y alumnas, al estar en contacto permanente con las agencias más importantes de socialización, son portadores de unas representaciones, unas valoraciones y de unos sentimientos, que en la interacción con la realidad social, dan lugar a unas actitudes ante el estudio, el trabajo, la amistad, la violencia... que se manifiestan en conductas o comportamientos (Ayestarán, 1994).

En la actividad pedagógica los centros utilizan dos caminos básicos de actuación. Por una parte, los educadores como expertos morales facilitan pautas culturales de valor y ayudan en el uso de los procedimientos de la conciencia moral en el trabajo de las tutorías y de otros programas transversales. Y por otra, plantean la organización de la escuela desde un punto de vista formativo como ámbito de participación activa y de ejercitación democrática.

- *La implicación en la actividad escolar.*

Otra mirada útil de los centros es la que dirigen al currículo, es decir, el diseño y desarrollo de la actividad escolar.

¹ Campo, A., Grisaleña, J., Fernández, A. (2004): "La convivencia en los centros Secundaria. Un estudio de casos". ISEI-IVEI.

El currículo es parte central en los propósitos escolares, pero se contempla como conjunto de experiencias vividas por el alumno o alumna en el ámbito escolar.

Del entendimiento que tiene la comunidad escolar del currículo derivan acuerdos tanto explícitos como implícitos que guían las normas de convivencia. La asunción, ampliamente documentada, de que las escuelas como instituciones sociales tienen influencia importante en el comportamiento, en las actitudes y en los resultados de los alumnos se fundamenta en numerosos estudios sobre la eficacia de la escuela.

• *El ejercicio del poder y la regulación de las conductas*

Y por último, también se intenta averiguar en qué medida la escuela asume la tarea de educar para la democracia y el ejercicio responsable de la ciudadanía, que se canaliza mediante el desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores. Esta función democratizadora de la escuela cruza transversalmente y compromete todos y cada uno de los procesos escolares.

La investigación acude a otro marco analítico para abordar el estudio de la convivencia escolar. Nos referimos a dos constructos teóricos derivados de la investigación sobre eficacia y mejora de la escuela: el clima y la cultura escolar.

• *El clima escolar*

El clima escolar es un factor de eficacia escolar de primera importancia, de tal modo que difícilmente podemos imaginar un buen centro con un buen rendimiento y un buen nivel de convivencia, con un clima negativo. Esta idea cobra aún mayor fuerza si entendemos un centro eficaz como aquél que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de las familias.

• *Cultura escolar*

Por otra parte la cultura escolar es una expresión que intenta captar los aspectos informales de las organizaciones sociales como las escuelas. Fullan y Hargreaves (1997) la describen como "las creencias y expectativas que se manifiestan en el modo de actuar de la institución escolar, con referencia particular a cómo se relacionan las personas".

Teniendo en cuenta el grado de desarrollo conceptual que existe sobre el clima de relaciones y convivencia, se decide iniciar un estudio de tipo descriptivo, cuya finalidad genérica es "observar individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de descubrir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos..." (Cohen y Manion, 1990). Entre la variedad de metodologías existentes se elige el estudio de casos.

El estudio se plantea en términos fundamentalmente cualitativos, aunque con elementos cuantitativos de con-

traste. El hecho de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas es frecuente en la literatura de investigación tanto en el proceso de recogida de datos como en el análisis de los mismos (X. Coller, 2000).

En el estudio de casos proporciona fotografías de situaciones concretas de manera que ilumina aspectos significativos. Como señala Adelman (1984), "el estudio de casos es un término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación que tienen como intención común la indagación de una realidad concreta". Como investigación sistemática de un ejemplo concreto, se intenta proporcionar un relato pormenorizado y exacto de un caso específico, de modo que el lector pueda adentrarse en el relato y comprobar las interpretaciones de los autores mediante la selección apropiada de la evidencia aportada para construir el caso.

El marco teórico concluye con la propuesta de un listado de componentes del clima-cultura y convivencia, y con los factores que aborda la investigación:

Listado de componentes de la convivencia	
Centro educativo Aula	Colaboración del centro con...
1.- Regulación de las conductas	1.- Sistema escolar
2.- Integración de todas las personas y compromiso en una tarea compartida	2.- Comunidad próxima
3.- Relaciones	3.- Sistema social más amplio
4.- Eficacia en los procesos de enseñanza/aprendizaje	
5.- Dirección del centro y del Proyecto de convivencia*	

Cada uno de estos apartados está subdividido en varios apartados.

* No se analizó en el nivel del aula.

Factores de la investigación		
A.- Factores de Contexto	B.- Factores temporales	C.- Resultados
1.- Historia y entorno del centro	1.- Estrategias del centro para abordar la convivencia en los momentos iniciales	1.- Logros del trabajo en convivencia
2.- Historia y entorno del proyecto de convivencia	2.- Estrategias del centro para abordar la convivencia cuando el proyecto se desarrolla	1.- Sistemas de evaluación
3.- Historia y entorno del trabajo en las aulas		1.- Perspectivas de futuro

El diseño de la investigación recoge los siguientes aspectos significativos:

Se ha acudido a la experiencia de centros que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. La selección de la muestra —y de los informantes de cada centro— ha respondido, en consecuencia, a criterios de obtención de la mayor cantidad

posible de información y no a criterios aleatorios. Representan un pequeño ejemplo, pero significativo, de los centros escolares que están trabajando en este ámbito, amparados en las orientaciones y los recursos del programa de “Educación para la convivencia” de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Las fuentes de evidencia en las que se asientan las conclusiones son las entrevistas con informantes cualificados (coordinadores del proyecto de convivencia, equipos directivos, profesorado, alumnado y familias), los cuestionarios para el alumnado (262 alumnos y alumnas), el análisis documental (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Reglamento de Organización y Funcionamiento y Proyecto de Convivencia) y, en menor medida, la observación directa.

Se ha tenido un cuidado especial en que las personas informantes de los centros se sintiesen identificadas con las opiniones que se les atribuyen, por lo que todo el material base para la elaboración de las conclusiones e informes ha sido enviado a los centros y valorado por estos. Los informes definitivos han sido negociados con los centros.

También se han cuidado especialmente todos los aspectos relacionados con la validez y la fiabilidad de la investigación, premisa necesaria para la obtención de conclusiones fundamentadas. La fiabilidad se ha asegurado mediante el establecimiento de pistas de revisión y la posibilidad de le réplica paso a paso, la validez interna mediante la triangulación, el comentario entre investigadores, las comprobaciones con los informantes y la recogida de materiales de contraste, fundamentalmente. A su vez, la validez externa se ha realizado mediante el muestreo relevante ya descrito, las descripciones en profundidad y una amplia recogida de información.

Los instrumentos de la investigación para las entrevistas, para el análisis documental y el cuestionario se elaboran a partir del listado de elementos y componentes del clima-cultura y convivencia, mediante el proceso de operativizar las variables de cada apartado y subapartado.

La descripción de los casos investigados sigue un esquema común que describe las características del centro y su entorno, el trabajo sobre convivencia en los primeros momentos y en el desarrollo del proyecto, los logros del mismos, la evaluación y valoración realizadas y las perspectivas de futuro.

El análisis de los cuestionarios del alumnado, comienza por la agrupación de los ítems en diferentes categorías de centro y de aula. Se realiza un análisis estadístico del total de la muestra y de cada centro para las medias y las desviaciones típicas, y se calculan las diferencias significativas entre medias al 99% y el 95% de confianza. También se realizan análisis diferenciados por sexo, por niveles -2º y 3º cursos-, y por grupos de características especiales.

Los ítems más valorados son los correspondientes a la amistad entre compañeros, a la relación entre profesores,

al conocimiento de la normativa de aula, al trato igualitario del centro y a la ayuda que el profesorado presta al alumnado. Los menos valorados son los relacionados con el atractivo de las clases y el estímulo hacia el aprendizaje, la participación en la normativa de centro y la gestión de la normativa del aula.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como denominador común de las conclusiones podemos señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que realizan de sua situación. Hay una actitud de base que les lleva a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, las familias y la comunidad más próxima.

La identificación de las estrategias utilizadas por los centros constituye una de las conclusiones básicas de este estudio. Se agrupan y se ordenan siguiendo un modelo que las organiza según el grado de utilización en los tres, en dos o en uno solo de los centros. Aquellas que aparecen en los tres centros se clasifican, a su vez, conforme a los dos siguientes criterios:

- Grado de credibilidad o fiabilidad, que es la medida en el que la información obtenida está contrastada.
- Grado de valoración, que es la media de los valores que los entrevistados y los encuestados conceden a la estrategia.

Se realiza un estudio pormenorizado de cada estrategia que aparece en los tres centros. Las estrategias de cada apartado se ordenan de mayor a menor valor en el conjunto de credibilidad y de valoración. Complementariamente, se determinan la credibilidad y la valoración de cada apartado general.

Posteriormente se realiza una interpretación global de las estrategias, que permite situar unas en relación a otras y en el contexto global de la investigación. También se señalan una serie de estrategias que desde la perspectiva de los investigadores deben ser reforzadas. Así mismo, se indican aquellas que, estando en el diseño de la investigación, no han sido tenidas en cuenta por los centros. Las conclusiones incluyen descripciones sobre las características y el entorno de los centros, las situaciones previas que permiten situar el trabajo en convivencia y las estrategias utilizadas en los momentos iniciales.

Entre las conclusiones más importantes, destacan la clasificación de las estrategias en dos niveles: aquellas que obtienen mayor credibilidad y valoración en conjunto de los tres centros (PRIMARIAS), y aquellas otras que se encuentran en un segundo plano (SECUNDARIAS):

ESTRATEGIAS PRIMARIAS	
• Potenciación de las relaciones positivas de consideración respeto	• Implicación de la dirección del centro y de los coordinadores de los proyectos

La estrategia más valorada en el conjunto de los tres centros es la que indica que las relaciones generales del centro son positivas y que se trabaja para su mejora. Para ello se destaca la importancia fundamental de las propias relaciones entre los miembros del profesorado. Todo ello indica la existencia de un gran acuerdo en las comunidades educativas de los tres centros sobre la importancia de las relaciones y sobre su desarrollo, siendo para ello un factor de primer orden la labor que desempeña el profesorado.

Otra estrategia insiste en la forma de trabajo en convivencia como producto de las reflexiones, aportaciones y conclusiones desarrolladas colectivamente por el profesorado y la evaluación del punto de partida y de los logros que se van realizando.

Las últimas estrategias informan sobre el tipo de trabajo que el profesorado desarrolla en convivencia con respecto al alumnado. Este trabajo se fundamenta en actitudes preventivas frente a las reactivas y en la atención a los problemas que surgen con el alumnado.

En los tres centros el papel que juega la dirección del centro en el Proyecto de Convivencia es considerado muy importante. Pero el papel de animar, asesorar y formar recae sobre las coordinadoras de los proyectos. Utilizando mecanismos de liderazgo compartido, gran parte del desarrollo y continuidad de los proyectos cae bajo su responsabilidad. Es unánime la opinión de los investigadores al señalar la importancia de la implicación y estímulo de la dirección del centro para el desarrollo de los procesos de innovación y cambio en los centros educativos.

ESTRATEGIAS SECUNDARIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de un clima de orden, la seguridad y trabajo eficaz • Estimulación de la participación activa y la implicación de las personas • Planteamiento de actividades específicas para las tutorías con el alumnado

Los centros consideran prioritario el establecimiento de un marco normativo claro, que establezca los límites de lo permitido, a la vez que ponen en marcha procedimientos para que el alumnado conozca la normativa. Podría pensarse que esta claridad del marco normativo está asociada de alguna forma al sosiego con el que transcurren las actividades del centro y al hecho de que este clima general haya mejorado en el tiempo. También tiene relación con la coherencia y consistencia en la actuación del profesorado. Traspasado un cierto límite, la autoridad se ejerce para dirimir los conflictos y tensiones y ésta ejerce el poder que el régimen disciplinario le otorga.

La normativa no se concibe como algo estático, sino como un conjunto de medidas modulables que permiten mantener ese ambiente general de calma y sosiego. El

profesorado de los tres centros revisa de forma periódica la normativa que se aplica y ésta no pretende producir una sobrerregulación de estas situaciones de convivencia escolar. En el caso de los tres centros investigados, se trabaja para que la norma se sitúe en un punto intermedio en el que exista la suficiente regulación, pero no más de la necesaria y suficiente libertad de opción por parte del alumnado. La capacidad del centro para educar en convivencia consiste -entre otros aspectos- en desarrollar estrategias para que los alumnos perciban que el poder no se ejerce arbitrariamente, y que las reglas que regulan su uso sean entendidas y asumidas como justas, necesarias y elaboradas más para prevenir que para castigar.

Los centros conceden gran importancia a la realización de sus actividades habituales sin separar a los alumnos por niveles de contenido, por capacidad u otros criterios similares.

La implicación y participación del profesorado recibe una mayor valoración y está mejor documentada por parte de los centros que las relativas al alumnado y familias. Parece que en este terreno los centros consideran que ésta es una labor de primer orden y, muy posiblemente, necesaria para que puedan desarrollarse este tipo de estrategias con las familias y con el alumnado. La implicación y la participación del profesorado están relacionadas con su coordinación interna y con el tipo de trabajo que el profesorado desarrolla en convivencia.

La utilización de los órganos de gobierno para impulsar la participación, la implicación y el compromiso, así como la importancia concedida a la toma de decisiones mediante el acuerdo y el consenso, se sitúan como pieza de importancia en el desarrollo de la convivencia de los centros estudiados. Sin embargo, en los tres centros investigados existe la percepción de que es difícil la participación e implicación del alumnado.

Las estrategias utilizadas en el centro constituyen la base sobre la que descansan los proyectos de convivencia, debido a su carácter colectivo. Sin embargo, no hay que olvidar que sería muy difícil concebir los proyectos sin el trabajo que se desarrolla en las aulas ya que en este nivel se consolidan la mayor parte de las actitudes, comportamientos y modos de proceder de alumnos y profesores. El aula es el lugar donde se pone a prueba el proyecto de convivencia día a día.

El trabajo de las tutorías se considera básico. De modos diferentes y con distintas intensidades, todos los centros valoran el trabajo tutorial con el alumnado y realizan actividades específicas sobre convivencia en este ámbito. Se trabajan temas relativos a la integración en el grupo como el conocimiento mutuo en el grupo clase, la elección de representantes de la clase y temas de formación que desarrollan conocimientos y destrezas como la asertividad y habilidades sociales, la intermediación en los conflictos, la clarificación de valores personales...

BIBLIOGRAFÍA:

- ELZO, J. (1996), *Drogas y Escuela V. Gobierno Vasco*. Vitoria-Gasteiz.
- MARTÍN, M. y Velarde, O. (1996), *Informe Juventud en España*, Instituto de la Juventud, Madrid.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (1998), *Un día más, Materiales didácticos para la educación en valores en ESO*, Madrid, Defensor de la Comunidad de Madrid.
- AYESTARÁN, S. (1994), *El proceso de socialización en los/as jóvenes de Euskadi.*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A. (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publ. M. C. E. P. Sevilla.
- COHEN, L., MANION, L., (1990), *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, La Muralla.
- COLLER, X., (2000), *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ADELMAN, C., y otros (1984), "Rethinking Case Study" en "Conducting small-scale investigations in educational management", Liverpool, Judith Bell editors.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, Gobierno Vasco, (2000), "Programas de Innovación Educativa", Dirección de Innovación Educativa, Vitoria-Gasteiz.

IRAKASLEEN DESBERDINTASUNAK, HIZKUNTZA BERRI BATEN IRAKASKUNTZARAKO PROGRAMA BAT GAUZATZERAKOAN: PENTSAMENDUA, BIZIPENAK ETA EKINTZA

Beronika Azpillaga Larrea
Euskal Herriko Unibertsitatea

SARRERA

Ondoren aurkeztu nahi den lanean, 10 irakasle desberdinen bizipenak eta pentsamenduak daukaten eragina beraien irakaskuntza moduan adierazi nahi da.

Lana, mardulagoa den beste lan batetan txertatzen da, eta atal honetan irakasle hauen kontzeptualizazioaz eta gela barruan isladatzen den mundu emozionalari buruzko hausnarketa bat da. Bi urteetan zehar egindako jarraipenak, irakaskuntzarekiko duten eritzi desberdinak eta gela barruan sortzen den ikasleekiko hartu emanek suposatzen duten erronken adierazpenak jasotzea erreztu du.

Aztertutako aldagaiak irakaslearen formakuntza, irakaskuntzaren kontzeptualizazioa, programaren oinarri teorikoaren ezagutza, eta programaren ekintza desberdinen aplikazioan sortutako bizipenak, izan dira.

Alde batetik, irakasle bakoitzak banan banan adierazitakoak jaso, sailkatu, aztertu eta antolatu ditugu, eta modu honetara, antzekotasunak eta desberdintasunak miatu ditugu.

Bestalde, irakasle hauen gauzaketa behatu da; hau da, programaren aplikazioaren deskribapen bat egin dugu: denborak, ariketa tipok, taldeen antolaketak, materialak. Azkenik, pentsamenduaren eta ekintzaren arteko loturak bilatzen aritu gara, eta honek irakaslearen artean nabarmentzen diren estiloak deskribatzera eraman gaitu.

Azken batean, programa didaktiko beraren barneraketan eta ondorengo aplikazioan eman diren desberdintasunen azterketa bat da.

Irakasle hauen egitekoa atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza da, ingelesarena hain zuzen ere, irakasteko modua “Hocus eta Lotus” programa (H&L); bere oinarri teorikoek, lehen hizkuntzaren jabekuntza dute erreferentzi, giza komunikazioan fokatuaz hain zuzen ere.

Parte hartu zuten irakasleek formakuntza espezifiko bat jarraitu zuten. Formazio hau honako ekintza hauetan gauzatu zen:

Beste herrialdeetako irakasleekin talde lanean, “Hocus eta Lotus” programa aplikatzeko ipuien antzezpenerako trebeziak garatzeko; uztaileko hamabost egunetarako elkartrukaketa, hiru urteetan zehar. Topaketak herri parte-hartzaileetan txandaka garatu ziren (Birmingham, Donostia, eta Erroma)

Bestalde, hamabost egunetako formakuntza kurtsoa burutu zen, kurtso bakoitzeko haseran (irailean). Bertan, baliabide didaktikoen orniketa eta elkarbanaketa, antzezlanean zehazketa eta aplikazioan sor zitezkeen gorabeheren hausnarketa egin zen.

Eta azkenik, lekuan lekuko jarraipena ere burutu zen. Hau da, programan orientatzaile bat ikastetxeetara joan zen laguntzarako prozesuak jorrotuaz eta kanpoko behaketak eginez.

METODOA

Esan bezala, 10 irakaslek parte hartu zuten ikerketan, formakuntza espezifiko bat jarraituaz eta lehen aldiz programa aplikatuaz ikasleei.

Ikerketa gauzatzeko, 3 ildo jorrotu ziren batipat: programaren aplikazioaren bideo grabaketak bi urteetan

zehar eginez; irakasleen pentsamendua eta bizipenak jaso genituen elkarrizketak eta aplikazioaren zehar egiten zituzten komentaketak jasoaz; eta azkenik, ikasleen ingelesezko produkzioa, edo ikasi zutenaren erreferentzi bat eduki nahi izan genuen, hortarako froga espezifiko batzuk egin eta aplikatuaz.

Hamar irakasleok, programa bera aplikatzen agertzen zituzten desberdintasunak miatuaz, honako emaitza hauek aurkitu genituen, besteak beste.

EMAITZAK

Ikasleen ingeles mailari buruzko emaitzak: Talde-gela batzuetan ingelesez neurtutako trebeziak aberatsagoak ziren beste batzuetan baino, nahiz eta adimena, famili ingurua, jarrera edo eta ingelesarekin zuten kontaktua oso antzekoa izan. Modu honetara 3 maila zehaztu ahal izan genituen: ingeles maila aberatsena lortu zuten taldeak; ingeles maila makalena lortu zuten taldeak; eta bi mailen artean geratzen ziren taldeak.

Neurtutako trebeziak, ulermen maila, narrazioarako gaitasuna, hizkuntza egituraketa, hiztegia eta akatsen tipoa izan ziren.

Irakasleei egindako jarraipenean, aldiz, programaren ezagutza teorikoa, irakaskuntzarekin lotutako joeren kontzientzia, programa aplikatzerakoan zituzten bizipenak, eta aipatutakoei buruzko eritzi eta hausnarketak aztertu ziren.

Datuen azterketaren ondoren, honako zailkapena erai-ki ahal izan genuen:

Lehenengo joera

1 irakasleak errepikapenean gauzatzen zuen aplikazioa, memoria lantzea eta saioak dinamikoak egitea izan ziren berak berbalizatutako konsignak programaren oinarri bezala. Bizipena ordea, nekagarria bezala kontzideratu zuen. H&L aplikatzeko joera honi “input”a indartzea esan genion eta lorpenak, ikasleengan maila ertainekoak izan ziren

Bigarren joera

2, 4, eta 6 irakasleen aplikazioak osatzen zuten. Ongi ezagutzen dute fokaketa komunikatiboaren oinarri teorioak zeintzuk ziren. Harremana aipatzen zuten, ongi sentitu behar direla eta gustokoa izan behar dela egiteko; ikasleen parte hartzea eta tensio positiboaren garrantzia gela barruan. Segurtasuna sentitu nahi dute gela barruan eta horretarako beste irakasleak baino gehiago entrenatzen dira, bai hizkuntzan eta bai ekintzan gelara sartu aurretik. Aplikazioa gustokoa dutela esaten dute, didaktikaren berritasunagaitik eskatzen duen inplikazioagaitik eta taldekotasunagaitik. Lan egiteko modu honi “Komunikazioaren esanahia indartuz” deitu diogu eta emaitzak altue- nak dira.

Hirugarren joera

Bizipena txarra da, lotsa, kontrol eza eta neke psikologikoarekin lotutako berbalizazioak agertzen dira. Ez dago giza komunikazioarekin lotutako teorien arrastorik, ekin- tzan, elkarrekin komunikatzailea makalagoa da (bana-

kako lanak, errepikapenak,...) eta taldearen antolaketarako denbora asko pasatzen da. Emaitzak eratainak edo baxuak dira.

Laugarren joera

Taldearen kopuruak baldintzatzen duen kasu bat da. Ikasle asko egonera ez da gertatzen besteekin konpara- garria; nahiz eta bizipenak onak izan eta pentsamenduak komunikazioaren irizpideak jaso, gauzaketarako zailtasu- nak aurkitzen dira.

Taula honetan adierazten da emaitzen laburpena.

Tabla : Taldeek lortutako ingeles maila eta irakaslearen programa aplikatzeko joera edo estiloaren arteko harremana

Joera	Irakaslea	Taldearen lorpen maila
“input” ulerkorrenaren sustaketa.	1	Ertaina
Komunikazioaren esanahia indartu	2	Altua
	4	Altua
	6	Altua
“formatotik” urrutiagoa	3	Ertaina
	7	Ertaina
	10	Baxua
	6	Baxua
Aplikazioaren sinplifikazioa	5	Ertaina

8 irakasleari buruzko datuak ezin izan ditugu erakutsi, prozesuan zehar iker- keta utzi egin behar izan bait zuen

ONDORIOAK

Irakasleak programa berdina aplikatzerakoan desber- dintasunak adierazten dituzte.

Desberdintasun hoiak programaren ulertzeko moduan, hau da programaren oinarri teorioak komprentitzeko eran, aplikazioa gauzatzerakoan eta aplikazioan dituzten bizi- penekin lotuta daude.

Bestalde, ikasgeletan sortzen den komunikazioaren ezaugarri afektiboek, gelan dauden ikasleen ikaskuntza baldintzatzen dute. Irakaslearen bizipenak, gelako giroa bideratzen duelarik, honek ikasleen errendimendu kogni- tiboarengan eragina bait dauka.

Zenbat eta bizipena positiboagoa izan, orduan eta apli- kazioa komunikatiboagoa da. Izan ere, giza komunikazioa oinarri afektiboetan finkatzen da, eta dagokigun ikerketak beste ekarpenik ez luke egingo, irakaskuntza-ikaskuntza eskenategietan ere komunikazioaren etekinak gidari bihurtzen diren irakasleen bizipenen ezaugarriekin zuzen zuzenean lotuta daudela baino.

BIBLIOGRAFIA

Arzamendi, J.; Etxeberria Sagastume, F.; Lindsay, D.; Gara- gorri, X.; Azpillaga, B.; (1996) “Proyecto europeo para enseñar lenguas segundas o extranjeras a niños y niñas” en *Rosa Sensat. Enseñar y aprender una segunda lengua extranjera en el 2º ciclo de Educación Infantil*, 6, 59-70

- Bernaus, M. (2001) "El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje", en L. Nussbaum, y M. Bernaus (Edi.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* 79-113. Madrid: Síntesis.
- Bogaards, P. (1990) *Gaitasuna eta afektibitate hizkuntza arrotzen ikaskuntzan*. Donostia: Habe.
- Calsamiglia, H. (2002) El estudio del discurso oral, en *El aprendizaje del discurso oral* Calsamiglia H. Paidós, Barcelona
- Cazden, C.B. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Cerdán, L. (1997) "Hitzik Gabeko Komunikazioak irakaslearen diskurtsoan eta ikasgelan duen eragina", en *Hizpide* 40, 53-64
- Chadrón, C. (2001) "Investigación en el aula de L2 en contextos formales de aprendizaje: resultados y aplicaciones para la práctica docente", en *Cursos de Verano*, Donostia: EHU/U.P.V.
- Etxeberria Sagastume, F. (2003) *Hizkuntzaren psikopedagogia*, Usurbil, Gipuzkoa: Elhuyar.
- Munby, H. (1988) "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales" en Villar Angulo, L. M. , *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, 63-86. Alcoy: Marfil.
- Villar Angulo, L.M. (1988) "Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores", Villar Angulo, L.M.(Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, 197-224. Alcoy: Marfil

ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS. FORMACIÓN CONTINUA Y VÍAS DE ACCESO AL EMPLEO

*Juan Ruiz Carrascosa
Manuel Contreras Gallego
M^a Ángeles Peña Hita
Universidad de Jaén*

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la inserción laboral de los titulados universitarios, en estos últimos años, es compartido por la mayoría de los países de nuestro entorno. El éxito en el proceso de inserción, es decir, que los titulados estén trabajando en aquello para lo que se han formado, es un indicador de calidad de la universidad. No obstante, la transición del mundo educativo al mercado de trabajo es un fenómeno complejo y no siempre se produce con facilidad y fluidez debido a múltiples causas como la falta de orientación para la búsqueda de empleo, la inestabilidad del mercado laboral o el desajuste entre la formación recibida y las necesidades del sistema productivo.

Esta situación ha llevado a las universidades e instituciones con ellas relacionadas a la realización de estudios sobre la situación real a la que se enfrentan sus titulados cuando abandonan la institución: los procesos de búsqueda de empleo, el acceso al trabajo y los procesos de formación y aprendizaje continuo para la vida laboral (Cajide et al, 2000; Figuera y Torrado, 1994; G.A.I.U., 1993; Homs, 1991; IVIE, 1999; Repetto y Gil, 1996; Ruiz y Molero, 2002; Universidad Carlos III, 2000; Universidad de Castilla-La Mancha, 2005; Vidal, 2003; Vidal et al, 2001; Vidal, López y Pérez, 2003).

En este ámbito se encuentra el trabajo que presentamos, desarrollado dentro del Proyecto de Investigación titulado “La inserción sociolaboral de los titulados universitarios y su relación con la formación y el aprendizaje

continuo para la vida laboral”. Este proyecto, con referencia BSO 2001-3322-C02-02, fue aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional de Investigación Científica en mayo de 2002 y cofinanciado con fondos FEDER.

Para el desarrollo de la investigación se ha utilizado una metodología de encuesta mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas personales y telefónicas.

Aportamos los resultados más relevantes de nuestro trabajo, considerando aspectos tales como algunos datos sociodemográficos, la situación laboral de los titulados antes y después de los estudios, la formación recibida en la universidad, centrándonos especialmente en el tema relacionado con las prácticas en empresas y los distintos tipos de instituciones donde éstas se han llevado a cabo, así como las competencias adquiridas durante la formación universitaria y la adecuación de esta formación para optar a un puesto de trabajo. En la misma línea presentamos los resultados relativos a la formación complementaria realizada tras la finalización de los estudios y la adquisición de las competencias que los titulados han tenido que adquirir para la obtención de empleo.

En relación con los itinerarios de inserción laboral consideramos el tiempo transcurrido para la obtención de empleo después de la graduación, los factores que han motivado la búsqueda de empleo, las vías utilizadas, los principales conocimientos demandados por los empleadores así como los aspectos que han resultado más útiles para encontrar trabajo después de la graduación.

Finalmente, señalamos algunas de las conclusiones más relevantes de la investigación y realizamos propuestas para la mejora de los procesos de orientación y formación para la búsqueda de empleo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en el proyecto de investigación son los siguientes:

- Desarrollar una metodología adecuada para estudiar los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios.
- Conocer el estatus de inserción profesional de los graduados de la muestra.
- Analizar y valorar la orientación recibida desde la universidad y fuera de ella para la inserción sociolaboral y su relación con la obtención de empleo.
- Conocer las herramientas utilizadas para el acceso al empleo.
- Conocer la formación complementaria realizada con posterioridad a la obtención de un título y su utilidad para la inserción laboral.

3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está formada por los titulados de cinco universidades andaluzas: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén y Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), tanto de ciclo corto como de ciclo largo, que han finalizado sus estudios en los cursos académicos 1997/98, 1998/99 y 1999/00, siendo un total de 26243 sujetos. Se han tenido en cuenta las cinco macroáreas de conocimiento consideradas por el Consejo de Coordinación Universitaria,

La muestra de la investigación se ha obtenido mediante un muestreo proporcional estratificado, conservando las proporciones de titulados por macroárea de conocimiento, duración de los estudios y universidad. Habiendo considerado un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 2%, la muestra del estudio está compuesta 2200 sujetos. La muestra aceptante y productora de información ha sido de 1903 sujetos, lo que constituye un 86,5% de la muestra invitada.

4. METODOLOGÍA

Se ha utilizado la metodología de encuesta a través de un cuestionario construido para esta investigación. La aplicación de dicho cuestionario se ha realizado mediante envío por correo postal y entrevistas personales y telefónicas.

En el cuestionario se contemplan las siguientes dimensiones:

1. Datos sociodemográficos.
2. Situación laboral antes y durante la carrera.
3. Formación recibida.
4. Trayectoria profesional.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La distribución de la muestra según la variable género presenta notables diferencias, tanto a nivel global como en algunas de las ramas de estudio consideradas. El 36,9% de los titulados que contestan son hombres, habiendo casi un 25% más de mujeres. En Ingeniería y Tecnología el porcentaje de mujeres (28,3%) es muy inferior al de hombres (70,9%). En el resto de las ramas el porcentaje de mujeres es bastante superior al de varones, con diferencias importantes como en el caso de Ciencias de la Salud donde más de las tres cuartas partes son mujeres.

La edad media de los titulados que han proporcionado este dato es de 27,7 años, con una desviación típica igual a 4,04. La media de edad más baja se da en Ciencias de la Salud con un valor de 25,7 años, siendo la más alta la que corresponde a Ingeniería y Tecnología con 28,5 años. En el resto de las ramas los valores son muy parecidos, en torno a los 27 años. Dichos valores han de considerarse teniendo en cuenta que el estudio se ha realizado con los titulados de tres promociones, tal como hemos expuesto en la descripción de la muestra.

Respecto a la situación laboral antes y después de los estudios, solo el 12% de los encuestados tenían trabajo antes de comenzar la carrera. Durante los estudios este porcentaje aumenta, de forma que el 32,2% indican que poseían trabajo mientras realizaban los estudios. Comparando la situación entre las cinco macroáreas consideradas hay notables diferencias entre Ingeniería y Tecnología, donde trabajaban durante la carrera el 44%, y las titulaciones de Ciencias de la Salud, donde solo un 14% compatibilizaba estudio y trabajo. Durante la formación universitaria realizaron prácticas en empresas el 49% de los encuestados.

La situación laboral de los titulados, tal como se contempla en la tabla 1, indica que el 73,3% tiene empleo actualmente. Se aprecian diferencias importantes entre Ingeniería y Tecnología, donde el 12,8% indica no tener trabajo, y Humanidades, con un 37,8% de titulados en paro.

Tabla 1. Porcentaje de titulados que tienen empleo

	Total	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Tecnología
	%	%	%	%	%	%
Sí	73,3	61,4	70,9	68,3	73,2	86,1
No	26,1	37,8	28,7	31,7	26	12,8
NS/NC	0,6	0,8	0,4	-	0,8	1,1

Entre los titulados que han conseguido empleo, un 58,6% tienen trabajos relacionados con los estudios, un 24,6% trabajos sin relación con los mismos y el resto no contesta a esta cuestión. Tal como se aprecia en la tabla 2,

los titulados en Ciencias de la Salud, seguidos de Ingeniería y Tecnología, son los que presentan un porcentaje mayor de empleo relacionado con los estudios.

Tabla 2. Porcentaje de titulados que tienen empleo relacionado con sus estudios

	Total	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Tecnología
	%	%	%	%	%	%
Sí	58,6	34,6	52	41,6	86,6	82,7
No	24,4	41,7	29,3	35,6	3,9	8,3
NS/NC	16,8	23,6	18,8	22,8	9,4	9,1

Respecto a la estabilidad en el empleo, el 32,5% de los titulados indica no haber cambiado de empleo desde la finalización de los estudios, el 16% ha cambiado una vez, el 18% dos veces y el 22,9% tres o más veces. El periodo

de tiempo para encontrar empleo presenta grandes diferencias en las distintas macroáreas, tal como se refleja en la tabla 3.

Tabla 3. Tiempo en encontrar el primer empleo

	Total	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Tecnología
	%	%	%	%	%	%
0-6 meses	40,2	28,3	34,2	25,7	50,4	63,5
7-12 meses	17,4	21,3	17,8	23,8	25,2	10,1
13-18 meses	10,1	11,0	11,6	12,9	15,7	2,7
19-24 meses	7,9	14,2	10,0	6,9	1,6	1,6
Más 24 meses	13,7	19,7	16,9	24,8	4,7	2,1
NS/NC	10,7	5,5	9,5	5,9	2,4	20

El tiempo que han necesitado los titulados para encontrar su primer empleo presenta notables diferencias entre las cinco ramas estudiadas. En Ingeniería y Tecnología más del 63% han encontrado su primer trabajo en un periodo no superior a seis meses tras la graduación. Para este mismo periodo de tiempo aparecen en segundo lugar los titulados en Ciencias de la Salud (50,4%), seguidos de los de Ciencias Sociales (34,2%), Humanidades (28,3%) y Ciencias Exactas y Naturales (25,7%).

Considerando el periodo de un año desde la graduación, el mayor porcentaje de titulados que encuentran su primer empleo corresponde a Ciencias de la Salud (75,6%), seguidos de Ingeniería y Tecnología (73,6%), Ciencias Sociales

(52%), Humanidades (49,6%) y Ciencias Exactas y Naturales (49,5%). En esta última rama de estudio aparece el mayor porcentaje de titulados (24,8%) que indican haber necesitado más de dos años para encontrar su primer trabajo.

La realización de formación complementaria después de terminar la carrera se ha llevado a cabo por parte del 79,1% de los titulados, con porcentajes que oscilan entre el 62,1% en Ingeniería y Tecnología y el 94,1% en Ciencias Exactas y Naturales, tal como se observa en la tabla 4. Dentro de esta formación continua han tenido que desarrollar competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales.

Tabla 4. Porcentaje de titulados que han realizado formación complementaria

	Total	Humanidades	Ciencias Sociales	Ciencias Exactas y Naturales	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Tecnología
	%	%	%	%	%	%
Sí	79,1	93,7	80,3	94,1	92,1	62,1
No	13,5	3,9	14,0	5,0	7,1	19,7
NS/NC	7,4	2,4	5,7	1	,8	18,1

La valoración de los factores que han motivado la búsqueda de empleo pone de manifiesto que, en todas las ramas, el prestigio social es el menos apreciado, siendo los más valorados, con carácter general, la independencia, seguido de la seguridad y los ingresos económicos.

La valoración de las diferentes vías utilizadas para la búsqueda de empleo al finalizar los estudios ofrece puntuaciones medias que oscilan entre 1,55, correspondiente

a los colegios profesionales, y 3,36, correspondiente a las amistades y contactos, que es considerada la vía más válida para la búsqueda de empleo. A continuación se señalan como más útiles la iniciativa personal, las cartas de presentación y las bolsas de trabajo. Las menos apreciadas, con valoraciones medias inferiores a 2, son los colegios profesionales, el INEM, las empresas de trabajo temporal y los COIEs. Se ha empleado una escala de valoración con un valor mínimo de 1 y máximo de 5.

Tabla 5. Vías utilizadas para la búsqueda de empleo

	Resultados Globales	Humanidades	CC. Sociales	CC. Exactas y Natu.	CC. de la Salud	Ingen. y Tecn.
INEM	1,76	1,58	1,86	1,79	1,44	1,58
Empresas trabajo temporal	1,77	1,85	1,86	1,59	1,45	1,58
Amistades y/o contactos	3,36	3,14	3,38	3,04	3,30	3,52
Iniciativa personal	2,64	2,45	2,58	2,62	2,86	2,85
Carta de presentación	2,51	2,47	2,45	2,73	2,53	2,66
Medios de comunicación	2,32	2,36	2,31	2,47	1,73	2,48
Internet	2,31	2,44	2,21	2,68	1,94	2,60
Oposiciones	2,38	2,43	2,52	2,36	2,20	1,87
Bolsas de trabajo	2,40	2,12	2,37	2,05	3,83	2,00
COIEs	1,83	1,93	1,91	1,85	1,68	1,51
Colegios profesionales	1,55	1,27	1,48	1,16	1,97	1,86
Otros	1,83	1,61	1,86	2,81	1,55	1,60

Los conocimientos más demandados por los empleadores a los graduados son informática, recursos humanos e idiomas, tal como queda reflejado en la tabla 6, mientras que los de tipo económico y empresarial se encuentran en último lugar. Considerando las cinco ramas, la valoración de estos conocimientos difiere notablemente entre ellas. Los conocimientos de informática son solicitados en mayor medida en Ingeniería y Tecnología y en Ciencias Exactas y Naturales. La valoración más alta res-

pecto a la demanda de idiomas se encuentra en Humanidades, seguida de Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería y Tecnología. Los conocimientos en recursos humanos son más demandados en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades. Por último, los conocimientos de tipo económico y empresarial, los menos valorados de todos, encuentran una mayor valoración en la rama de Ciencias Sociales seguida de Ingeniería y Tecnología.

Tabla 6. Conocimientos demandados por los empleadores a los graduados

	Resultados Globales	Humanidades	CC. Sociales	CC. Exactas y Natu.	CC. de la Salud	Ingen. y Tecn.
Informática	3,37	3,17	3,28	3,66	2,37	4,10
Idiomas	2,47	3,35	2,33	2,85	2,24	2,60
Recursos humanos	2,71	2,37	2,88	2,17	2,92	2,33
Económicos y empresariales	2,34	2,02	2,54	1,86	1,51	2,25
Otros	3,12	2,84	3,18	3,91	3,05	2,75

Al considerar la utilidad de los aspectos presentados en el cuestionario para encontrar trabajo, para el total de titulados, la entrevista personal resulta el más útil de todos, señalándose en segundo lugar los conocimientos informáticos y en tercer lugar la experiencia laboral previa. Los estudios en el extranjero es el aspecto menos valorado de todos.

Por ramas de estudio se encuentran resultados diferentes. En Humanidades, los aspectos más valorados son la entrevista personal, los conocimientos de idiomas y la formación complementaria para la búsqueda de empleo. En Ciencias Sociales es la entrevista personal, los conocimientos informáticos y la formación complementaria. En Ciencias Exactas y Naturales se valoran los conocimientos informáticos, la entrevista personal y la formación complementaria. En Ciencias de la Salud se da más importancia al expediente académico, la entrevista personal y la experiencia laboral previa. Por último, en Ingeniería y Tecnología son demandados los conocimientos informáticos, la entrevista personal y la experiencia laboral previa.

La entrevista personal es el procedimiento que más valoran los egresados de las cinco ramas. Junto a este dato es importante destacar que la formación complementaria para la búsqueda de empleo es el aspecto valorado en tercer lugar en tres ramas (Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas y Naturales). Sin duda, esta información requiere la atención de las personas y servicios dedicados al ámbito de la orientación para la búsqueda de empleo, tanto en las instituciones universitarias como fuera de ellas.

6. CONCLUSIONES

La situación de empleo de los titulados pone de manifiesto las dificultades del mercado laboral en la actualidad. Es importante el porcentaje de titulados en paro y con un empleo no relacionado con los estudios, así como la inestabilidad en los puestos de trabajo conseguidos. Esta situación plantea la necesidad de un seguimiento de los procesos de inserción laboral de los titulados en paro y en situación de subempleo.

Las distintas valoraciones que se realizan por parte de los titulados respecto a las vías más útiles para encontrar empleo, así como a la demanda de formación por parte de los empleadores, nos ofrecen una información relevante para el desarrollo de actividades de orientación, tanto en el transcurso de la carrera como después de su realización. Estos datos, diferenciados por macroáreas, pueden ser de utilidad en los cursos y actividades que se desarrollen para la inserción laboral.

La información que aportan los titulados sobre los procesos de formación necesarios para la inserción laboral debe complementarse con las aportaciones de los empleadores. Esta información podría ser obtenida a través de cuestionarios, entrevistas personales y/o grupos focales, con el objetivo de que las universidades contemplen estos aspectos en sus planes de formación.

Finalmente, toda esta información debería tenerse en cuenta en la elaboración de los nuevos planes de estudios, para proporcionar experiencias y contenidos a los alumnos durante la carrera y poder orientarlos adecuadamente sobre las estrategias y vías más eficaces para la inserción laboral.

7. BIBLIOGRAFIA

- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Peláez, M. y Zamora, E. (2000). La calidad universitaria y transición al empleo de los graduados. En J. Cajide, M.A. Santos y A. Porto (Coords.). *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago de Compostela: I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela, 13-26.
- Figuera, P. y Torrado, M. (1994). La calidad de la Universidad desde el punto de vista de sus graduados: presentación de la experiencia de la Universidad de Barcelona. En *Actas del II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- G.A.I.U. (1993). *Seguiment del procés d' inserció dels graduats. Estudi pilot Promoció 91*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Documento policopiado.
- Homs, O. (1991). *La inserció profesional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- I.V.I.E. (1999). *La inserción laboral de los titulados españoles*. Valencia: IVIE. Documento policopiado.
- Repetto, E. y Gil, J.A. (1996). Seguimiento sociolaboral de los licenciados de la U.N.E.D. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* 8 (2), 73-85.
- Ruiz, J. y Molero, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios y su relación con la formación continua. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 13 (2), 237-254.
- Universidad de Castilla-La Mancha (2005). *Estudios sobre Calidad e Inserción Laboral y Encuesta a Empleadores*. UCLM: Vicerrectorado de Convergencia Europea y Ordenación Académica.
- Universidad Carlos III (2000). *Estudio de inserción laboral de los titulados universitarios de la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid: Fundación Universidad Carlos III.
- Vidal, J. (Coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vidal, J., López, R., Pérez, C. y Vieira, M.J. (2001). *Graduados y empleo en la Universidad de León*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- Vidal, J., López, R. y Pérez, C. (2003). *Inserción laboral de los titulados universitarios. Informe ULE 2002*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.

AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO PARTIENDO DEL MODELO CIPP.

Dr. D. Jesús Miguel Muñoz Cantero

Profesor titular de la Universidad de A Coruña.
Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

D.ª Eva María Espiñeira Bellón
Doctorando en el Área MIDE

D.ª Sandra Casar Domínguez
Doctorando en el Área MIDE

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que en cualquier tipo de organización se hace imprescindible gestionar con visión de futuro con el fin de garantizar su supervivencia y su crecimiento, pero en un centro educativo que atiende a multitud de alumnos/as es necesario establecer un estudio más específico acerca de cómo se gestiona el centro para atender adecuadamente a la diversidad.

Para ello, se han pretendido identificar aquellos indicadores que recogen la atención a la diversidad de calidad y el grado de cumplimiento de éstos en los centros educativos gallegos mediante el cuestionario “Calidad educativa y atención a la diversidad”.

Una vez constatada la fiabilidad y validez del cuestionario, aplicado a 1558 sujetos, profesores/as de centros educativos gallegos, y validado, se ponen en marcha diferentes acciones de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro piloto de Galicia; entre ellas, la elaboración de un plan de mejoras fruto del proceso de evaluación realizado en este centro educativo.

MÉTODO

Con el fin de obtener un instrumento consistente para poder utilizar globalmente, el cuestionario “Calidad educativa y atención a la diversidad” fue aplicado en diversos centros educativos de la Comunidad Gallega.

Entre estos centros, se encontraba el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Frións (Ribeira, A Coruña). El CEIP Frións, al mismo tiempo, estaba participando en un proyecto titulado: “Atención a la diversidad: medidas organizativas y curriculares”. Habían decidido participar en este proyecto, por decisión unánime del Claustro de profesores/as debido a la proximidad del problema en el trabajo cotidiano.

Comienzan, después de tener conocimiento de su concesión, las gestiones en la búsqueda de profesorado para la docencia que poseyese un perfil adecuado al tema a desarrollar, y que debería tener la titulación adecuada y experiencia en el tema a tratar.

Se conciertan, asimismo, unas entrevistas con Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Ribeira, con el fin de intercambiar información y posibles actuaciones conjuntas.

Las dos primeras docencias corren a cargo de la asistente social del Ayuntamiento de Ribeira, que atiende a las minorías étnicas.

La tercera estaba prevista con la pedagoga del Ayuntamiento que atiende las familias desestructuradas, pero por motivo de su baja laboral no se pudo llevar a cabo.

Finalmente, a petición del centro, accedió a impartirla el Dr. D. Jesús Miguel Muñoz Cantero, profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo (MIDE) y director de la Unidad Técnica de

Calidad (UTC) de la Universidad de A Coruña y, doña Eva María Espiñeira Bellón, psicopedagoga, doctoranda de dicho departamento y personal de la UTC. Debido a la igualdad de temas entre los dos proyectos, el centro solicita unas jornadas de formación sobre la atención a la diversidad y sobre el modelo de evaluación (CIPP) presente en el cuestionario.

Al realizarse estas jornadas de formación, el centro considera que el proyecto que se está realizando en la Universidad de A Coruña está muy relacionado con el suyo y que sería muy interesante poder efectuar una autoevaluación en su centro educativo acerca de la dimensión: Atención a la diversidad.

El compromiso fue asumido tanto por las personas participantes en el proyecto educativo como por el equipo directivo (en total, once profesores/as) con el objeto de impulsar la mejora continua. Esta implicación conllevó la aceptación de los resultados obtenidos y la promoción de la implantación de los planes de mejora que tendieran a resolver las áreas de mejora identificadas.

De esta forma, responden al cuestionario, que establecía los siguientes apartados que afectan directamente a la atención a la diversidad: contexto, metas y objetivos, programa de formación, recursos humanos, instalaciones y recursos materiales y resultados, de acuerdo con el modelo de evaluación CIPP propuesto por Stufflebeam (1987) y cuya estructura se relaciona a continuación en la siguiente tabla:

DIMENSIÓN	FACTOR
CONTEXTO	Factor I: "Relaciones externas del centro".
	Factor II: "Relación centro-entorno".
	Factor III: "Contexto socio-económico y cultural".

DIMENSIÓN	FACTOR
METAS Y OBJETIVOS	Factor I: "Metas y objetivos".

DIMENSIÓN	FACTOR
PROGRAMA DE FORMACIÓN	Factor I: "Currículo oficial del PCC".
	Factor II: "Programaciones específicas curriculares".
	Factor III: "Planificación del equipo docente del PCC".
	Factor IV: "Selección y adscripción de alumnos a grupos".
	Factor V: "Proyecto Educativo de Centro. PEC".
	Factor VI: "Programaciones específicas organizativas: programas de diversificación curricular".
	Factor VII: "Programaciones específicas organizativas: agrupamiento específico y medidas de apoyo".
	Factor VIII: "PCC: organización de espacios".
	Factor IX: "Edad cronológica".
	Factor X: "Programaciones específicas organizativas: programas de garantía social".
	Factor XI: "Organización de la enseñanza".
	Factor XII: "Influencias socio-personales".

DIMENSIÓN	FACTOR
RECURSOS HUMANOS	Factor I: "Funciones del profesorado tutor".
	Factor II: "Funciones del Departamento de Orientación".
	Factor III: "Equipos de orientación específicos".
	Factor IV: "Funciones del profesorado".
	Factor V: "Recursos Humanos. Aspectos generales".
	Factor VI: "Funciones del profesorado de apoyo".
	Factor VII: "Departamento de Orientación: cooperación y participación".

DIMENSIÓN	FACTOR
INSTALACIONES Y RECURSOS	Factor I: "Instalaciones y recursos".

DIMENSIÓN	FACTOR
RESULTADOS	Factor I: "Estilo de aprendizaje e integración".
	Factor II: "Organización y formación".
	Factor III: "Características socio-culturales/metas y objetivos".

Obtenidos los resultados del cuestionario, se realiza una reflexión por parte del equipo de trabajo respecto de cada una de las subdimensiones que se analizan en el modelo de evaluación (CIPP) basándose en el consenso entre todos los miembros del equipo. El análisis de los puntos fuertes y los puntos débiles se basó en la descripción de los aspectos más contraproducentes y más sobresalientes de los detectados en torno al centro educativo. Para ello, trataron de realizar una descripción valorativa:

- realista: respondiendo a la realidad y al contexto del centro educativo.
- objetiva: evitando interpretaciones personales.
- clara: descrita de forma sencilla, concisa huyendo de la ambigüedad.
- comprensible: asequible para todos/as, de fácil interpretación.
- consensuada: compartida por todas las personas implicadas.

Como puntos fuertes o fortalezas del centro, trataron de identificar aquellos aspectos que otorgaban más valor al centro, que fueran sentidos así por el propio centro y que contribuyeran al éxito de éste. Los puntos fuertes, serían aquellos en los que se deberían apoyar para alcanzar las mejoras.

Como puntos débiles del centro, o debilidades, trataron de identificar aquellos aspectos que se interpusieran de cara a la eficiencia y/o eficacia de éste. Serían los sentidos así por el propio centro y convendría resolverlos para mejorar el propio éxito del centro. Los puntos débiles serían los que se deberían superar para alcanzar el éxito pretendido.

Se establece a continuación la relación de puntos fuertes y débiles detectados:

PUNTOS FUERTES DIMENSIÓN CONTEXTO
El interés del profesorado en buscar ayuda y colaboración con otros/as especialistas y profesores/as.
El intercambio de información con las asociaciones del ayuntamiento.
El análisis del contexto socioeconómico y cultural.
El grado de autonomía del centro.
La preocupación por conocer el entorno socio-cultural de cada niño/a.
El centro ofrece siempre su colaboración con los padres facilitándoles un horario de visitas.

PUNTOS DÉBILES CONTEXTO
Poca cooperación de la inspección-administración.
Recorte de presupuesto que no permite efectuar todo lo programado.
La administración no tiene muchas miras para niños/as con NEE sino que muchas veces son números sin tener en cuenta nada más.
Entorno sociocultural muy pobre en estímulos.
No se produce un intercambio de información y trabajo conjunto con los servicios hospitalarios.
No hay posibilidad de inserción profesional del alumnado con NEE.
No se produce una relación cooperativa con otros centros.
Poca autonomía del centro para la atención a la diversidad.
Falta de programas de colaboración con otras instituciones educativas, sociales,...
Escasa o nula atención de las autoridades educativas por los problemas específicos del centro.
Alto grado de absentismo escolar de la población de etnia gitana.
Escasa posibilidad de aplicación de las medidas de atención a la diversidad en el alumnado que más las necesita debido a su absentismo escolar y movilidad de población.
Expectativas limitadas en el entorno socio-cultural próximo.
Desconocimiento de la realidad cultural de la que proceden estos alumnos/as.
No se produce un intercambio de información y trabajo conjunto con las familias.

PUNTOS FUERTES DIMENSIÓN METAS Y OBJETIVOS
Existencia de programaciones de refuerzo y adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE.
Interés por los objetivos por parte de todo el claustro y profesorado.
Los recursos humanos fueron tenidos en cuenta para la definición de metas y objetivos.
La estructura organizativa fue tenida en cuenta para la definición de metas y objetivos.
Establecimiento de objetivos para favorecer la integración.

PUNTOS DÉBILES METAS Y OBJETIVOS
No hay un seguimiento de los objetivos a lo largo de la etapa.
No se tuvieron en cuenta las infraestructuras para la definición de metas y objetivos.
No aceptación o no seguimiento por parte de todo el profesorado de los objetivos mínimos.
No hay una programación enfocada a la problemática con la que nos encontramos.

PUNTOS FUERTES PROGRAMA DE FORMACIÓN
Objetivos establecidos para favorecer la integración.
Apoyo al alumnado con NEE.
Colaboración entre todo el profesorado.
Colaboración entre profesionales.
Concienciación del profesorado en torno a la no discriminación.
La reducción ratio profesor-alumno se está efectuando mediante desdoblados internos a costa de otras actividades no curriculares.
Establecimiento de programaciones para alumnos con NEE.
Implicación de los profesores de apoyo y del profesorado en general.
El centro ofrece siempre su colaboración con los padres facilitándoles horario de visitas.
Modificación particular de cada profesional en su área para el alumnado con NEE.
Los profesores de apoyo tienen bien estructurados a los alumnos con NEE.
Se intenta, a nivel clase e individual la adaptación a la diversidad.
Se intenta, en cada caso, proponer que los aprendizajes sean básicos, partiendo de la evaluación inicial.
La integración del alumnado en aulas ordinarias y también durante alguna sesión sacarlos para una enseñanza más individualizada.
Adaptaciones curriculares.
Se intenta, a nivel clase e individual la adaptación a la diversidad.
Se intenta, en cada caso, proponer que los aprendizajes sean básicos, partiendo de la evaluación inicial.
La integración del alumnado en aulas ordinarias y también durante alguna sesión sacarlos para una enseñanza más individualizada.

PUNTOS DÉBILES PROGRAMA DE FORMACIÓN
Necesita revisión.
Descenso de la ratio profesor/a-alumnado.
Escasos medios económicos, materiales y humanos.
Distribución no adecuada de tiempos y espacios.
Expectativas limitadas en el entorno socio-cultural próximo.
Por imperativo legal se escolariza a un alumno con NEE por edad cronológica en un determinado curso y ciclo sin tener en cuenta su procedencia (minorías étnicas, extranjeros,...).
En cuanto a la aplicación de los refuerzos educativos, no se puede dar una pauta general, pues las actuaciones vienen impuestas por las necesidades específicas de cada caso.
En cuanto a la aplicación de los refuerzos educativos, se considera importante que puedan permanecer más de un año sobre todo en el primer ciclo y, sólo en algunos casos más específicos, en el segundo o en el tercero no se considera adecuado (si fuese el caso indicaría un fracaso de diagnóstico en las fases anteriores) pues en la mayoría de los casos (por no decir en todos) no se alcanzan los objetivos deseados.
Coordinación entre distintos colectivos que intervienen en la educación.
Desconocimiento de la realidad cultural de la que procede este alumnado.
Barreras arquitectónicas y de organización del espacio para este alumnado.
No todo el profesorado participa en la elaboración de las AC, generalmente sólo se adaptan a las técnicas instrumentales.

PUNTOS FUERTES RECURSOS HUMANOS
Profesorado implicado.

PUNTOS DÉBILES RECURSOS HUMANOS
Falta de personal especializado: no hay en el centro profesorado de apoyo ni Departamento de Orientación ni Equipo de Orientación Específico.
Las familias no se implican lo suficiente en el proceso educativo de sus hijos.

PUNTOS FUERTES INSTALACIONES Y RECURSOS
Suficiente espacio físico tanto en interiores como en exteriores.
Preocupación del equipo directivo y del profesorado por el mantenimiento y conservación de las instalaciones actuales e interés en que se amplíe y mejore.
Aulas suficientes, espacio suficiente.
Amplitud de las aulas.
Iluminación natural de las aulas.

PUNTOS DÉBILES INSTALACIONES Y RECURSOS
Mal estado de conservación de las instalaciones y carencia de algunas infraestructuras.
Dejadez por parte de las administraciones competentes (Consejo y Xunta) en aspectos relacionados con la conservación y mejora de las instalaciones.
La administración no tiene muchas miras para niños de NEE sino que para ellos los niños muchas veces son números sin tener en cuenta nada más.
No adecuación de los espacios al alumnado con NEE.
Estado general del centro: falta de pintura, malos aislamientos, falta de un gimnasio, de patio cubierto, de ascensor, goteras,...
Escasez de material deportivo.
Inadecuada acústica en la sala de música.

RESULTADOS

A partir de esta relación de fortalezas y debilidades, se identificaron las siguientes propuestas de mejora que permiten, a juicio del equipo de trabajo, incidir en los puntos débiles detectados y, en su caso, potenciar las fortalezas identificadas:

- Modificar la actual distribución horaria del centro debido a que con el horario actual, el alumnado cuyos/as padres/madres trabajan, no coincide con ellos/as en el desayuno ni en la comida por lo que tienen que depender de otros/as familiares; no realizan una alimentación adecuada,...
- Mejorar las instalaciones y los recursos materiales debido al elevado número de destrozos en las puertas y en las ventanas, a la carencia de material, al mal estado de conservación de éste, a la falta de dependencias para realizar actividades,...
- Detectar centros de interés en cada una de las materias que componen el currículo de Educación Infantil y Primaria, tomando como referente aquel alumnado perteneciente a minorías étnicas, feriantes y con necesidades educativas especiales.
- Modificar la temporalización de las distintas unidades que componen las diferentes materias en los diferentes ciclos.
- Sustituir, en la medida de lo posible, las clases magistrales.
- Poner en funcionamiento una escuela gratuita para padres/madres, debido al escaso interés de los padres/madres por sus hijos/as.
- Modificar la zona de influencia del centro.
- Reducir el absentismo escolar.
- Incrementar el personal docente.
- Modificar el recorrido del transporte escolar.

Se elaboraron fichas de propuestas de mejora de cada uno de los aspectos que se consideraron puntos débiles del centro. Dichas propuestas o acciones de mejora fueron acompañadas de una priorización en función de la urgencia e importancia que el equipo les otorgó. La variable urgencia vino determinada por la necesidad o no de acometer esa acción en un corto plazo. Asimismo, la importancia hizo referencia a los beneficios o grado de mejora que se pretendía conseguir con la implantación de dicha acción.

Se estableció asimismo un seguimiento de la puesta en práctica de las diferentes propuestas anualmente y se han ido estableciendo aplicaciones prácticas para desarrollar en el centro y la elaboración de nuevos materiales curriculares para ello.

CONCLUSIONES

Se establece que ha sido un gran trabajo de búsqueda de deficiencias aplicables a otros centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Cantón, I. (coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Muñoz Cantero, J.M.; Ríos de Deus, M.P. y Espiñeira Bellón, E.M. Calidad de educación en la atención a la diversidad. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*. Nº6 (Vol.8). Año 6º - 2002. pp. 291-321.
- Muñoz Cantero, J.M.; Ríos de Deus, M.P. y Espiñeira Bellón, E.M. Atención a la diversidad de calidad. Pp. 413-424. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 15, N.º 2, 2.º Semestre, 2004.
- Muñoz Cantero, J.M. y Espiñeira Bellón, E.M. Análisis de la atención a la diversidad como aspecto de calidad, elaboración de un instrumento y estudio piloto. *Paradigma*, volumen XXV, N.º 2, diciembre de 2004. pp. 7-33.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós.
- Torres González, J. A. (2004). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid. Pearson Educación.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: VALORACIÓN DE LOS PROFESORES PARA EL TÍTULO DE PEDAGOGÍA

Arias Blanco, José Miguel
Burguera Condon, Joaquín Lorenzo
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

En el momento actual del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hay aún muchas incertidumbres y pocas certezas. Entre las incertidumbres se encuentra prácticamente todo lo que se refiere a la estructura final y contenidos de los títulos universitarios. En cuanto a las certezas, además de la unidad de medida (crédito europeo) y algunos detalles más, destacan dos cuestiones: la renovación metodológica y la adopción de un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo de competencias.

Estas certezas son las que impulsaron la investigación que se presenta en este trabajo, cuya finalidad es conocer las valoraciones que efectúa el profesorado de la licenciatura en Pedagogía sobre la idoneidad de las diferentes estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias transversales.

Por un lado, partimos de una situación en cuanto a la reforma de los estudios universitarios en la que se ha puesto de manifiesto la necesidad de una renovación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas, más o menos profunda según ámbitos geográficos y académicos, que apenas se pone en duda y que está motivando la publicación de muchos libros y artículos (De Miguel, 2006, De Miguel y otros, 2006, MEC, 2006), infinidad de cursos de formación en temas docentes dirigidos al profesorado universitario y múltiples reuniones, jornadas, seminarios y otros encuentros de intercambio de experiencias en innovación docente.

Por otro lado, la influencia del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) en cuanto a la necesidad de incorporar un enfoque formativo basado en el desarrollo de competencias y que incorporase explícitamente las competencias transversales ha tenido su reflejo en la inclusión de listados de competencias genéricas en prácticamente todos los libros blancos sobre títulos financiados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En este contexto, como se ha indicado, surge la idea de investigar, antes de que tengamos que proceder al diseño de títulos y asignaturas, cuál es la valoración que el profesorado hace de las posibilidades que las diversas opciones metodológicas ofrecen para el desarrollo de las competencias transversales. Se plantea esta investigación como una de las posibles continuaciones del estudio efectuado por De Miguel y otros (2006) en el contexto de sus propuestas y orientaciones sobre modalidades y métodos para el desarrollo de competencias. En aquel trabajo se realizaron dos aproximaciones empíricas al problema. Por una parte, siete expertos realizaron una valoración de las relaciones que existen entre modalidades organizativas, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y componentes de las competencias. Por otra, se realizó un estudio de encuesta para conocer la opinión de profesorado experto en procesos de innovación docente en el marco del EEES sobre la incidencia de las diferentes modalidades organizativas y métodos de enseñanza sobre el desarrollo de competencias. Su carácter de expertos venía dado por su participación en los denominados “proyectos piloto”,

“proyectos de innovación”, etc., que se están desarrollando en la mayoría de las universidades españolas en estos últimos años.

Las diferencias que se observan entre las diferentes áreas¹ (humanidades, ciencias de la salud, etc.) aconsejan que el trabajo se desarrolle por ámbitos reducidos (titulaciones o grupos de titulaciones afines). Por esta razón, se decidió contar con un primer acercamiento al tema con el profesorado de la licenciatura en Pedagogía.

El segundo referente básico de este trabajo está constituido por las competencias transversales. A este respecto se hacía necesario profundizar en las valoraciones a partir de un listado de competencias genéricas y no de referencias abstractas a grandes categorías de competencias o de componentes de estas competencias. Entre las distintas posibilidades se ha optado por utilizar el listado de competencias genéricas que se propone en el Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social

(ANECA, 2004), frente a otras opciones posibles como pueden ser el mencionado proyecto Tuning (demasiado generalista) o la propuesta resultante de las Jornadas sobre el Grado de Pedagogía celebradas en Barcelona en Junio de 2006 (con un consenso menos formalizado que el libro blanco).

MÉTODO

Se diseñó un cuestionario dirigido al profesorado de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Oviedo. El cuestionario constaba de tres cuadros de doble entrada. El primero permitía la valoración de la idoneidad de los diferentes métodos de enseñanza para el desarrollo de las competencias transversales y el segundo la valoración de la idoneidad de las modalidades organizativas utilizando, en ambos casos, una escala desde 0 (no pertinente) hasta 3 (idóneo). El tercero de los cuadros permitía la selección de un máximo de dos técnicas o procedimientos de evaluación para cada una de las competencias transversales.

Tabla 1. Métodos de enseñanza

MÉTODOS	Finalidad/Descripción
Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante. Presentación de un tema facilitando la información organizada
Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados. Análisis intensivo de un hecho, problema o caso real.
Resolución de ejercicios y problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos. Desarrollar soluciones adecuadas mediante ejercitación de rutinas
Aprendizaje basado en problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas. Problema diseñado por el profesor para resolverlo en colaboración
Aprendizaje orientado a proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos. Diseño, realización de un proyecto como consecuencia de aprendizajes adquiridos.
Aprendizaje cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. Organización interactiva del trabajo con corresponsabilidad grupal de los estudiantes.
Contrato de aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo. Acuerdo a través de una propuesta de trabajo autónomo y supervisado

Los métodos de enseñanza se pueden definir como un “conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (De Miguel y otros, 2006). En nuestro cuestionario hemos utilizado los siete métodos que fueron seleccionados y descritos en este trabajo. En la Tabla 1 se muestra la finalidad y descripción de cada uno de estos siete métodos.

Las modalidades organizativas se definen como “los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución” (De Miguel y otros, 2006). Se han seleccionado cinco modalidades presenciales y dos no presenciales. En la Tabla 2 se incluye una descripción de la finalidad de cada una de estas modalidades organizativas.

¹ Ramas en la nueva terminología ministerial.

Tabla 2. Modalidades organizativas.

MODALIDAD ORGANIZATIVA	Finalidad/Descripción
Clases teóricas	Hablar a los estudiantes Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
Seminarios y talleres	Construir conocimiento a través de la interacción con los estudiantes Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
Clases prácticas	Mostrar a los estudiantes cómo deben actuar Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
Prácticas externas	Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral. Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
Tutorías	Atención personalizada a los estudiantes Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
Estudio y trabajo en grupo	Hacer que los estudiantes aprendan entre ellos Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
Estudio y trabajo autónomo del estudiante	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

Los procedimientos y técnicas de evaluación que se proponen en el cuestionario son los más comunes entre los que el profesorado debería elegir para recoger las eviden-

cias necesarias para la emisión de juicios evaluativos sobre las competencias. Estos procedimientos y técnicas se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3: Procedimientos y técnicas evaluativas

<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...). • Pruebas de respuesta corta. • Pruebas de respuesta larga, de desarrollo. • Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...). • Trabajos y proyectos. • Informes/memorias de prácticas. • Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas. • Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo). • Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción,...). • Técnicas de observación (registros, listas de control,...). • Portafolio

Ante la complejidad de la tarea que se encomendaba a los profesores que debían responder al cuestionario se optó por diseñarlo de modo que fuera posible su cumplimentación informática y su envío mediante correo electrónico. La utilización de un formulario electrónico permitía su cumplimentación en varias sesiones y la revisión de las valoraciones otorgadas hasta que el profesor considerase que su valoración estaba suficientemente meditada. El envío por correo electrónico facilitaba tanto la difusión inicial del formulario electrónico como la posterior devo-

lución del mismo una vez cumplimentado, puesto que por el carácter y temática abordados no era imprescindible diseñar un procedimiento que garantizase el anonimato, aunque se informó de la posibilidad de imprimir el cuestionario y enviarlo por correo ordinario.

Como se ha indicado, la tarea que se solicitaba del profesorado era compleja puesto que la aparente simplicidad del cuestionario ocultaba 140 preguntas en cada una de las dos primeras tablas.

El cuestionario fue remitido por correo electrónico a la totalidad del profesorado con docencia en el curso académico 2006-2007 en asignaturas de los estudios conducentes al título de Licenciado en Pedagogía en la Universidad de Oviedo. Se enviaron un total de 83 cuestionarios y se recibieron 15 respuestas. Aunque la tasa de respuesta puede ser considerada baja es necesario resaltar dos características de la muestra participante: en primer lugar, que se encuentran suficientemente representadas las diferentes áreas de conocimiento con participación en la docencia del título; y en segundo lugar, que existe una gran variedad en cuanto a otras variables personales y profesionales. Por ello, podemos afirmar que no existen en la muestra sesgos significativos que impidan la interpretación de los resultados obtenidos.

En cualquier caso, esa baja tasa de respuesta puede estar motivada por la complejidad y duración de la tarea encomendada, que exigía aproximadamente entre una

hora y una hora y media de trabajo. Por esta razón, es recomendable modificar o simplificar el cuestionario en próximas aplicaciones en éste u otros ámbitos o titulaciones.

RESULTADOS

Dado el volumen de datos recogidos y de resultados obtenidos a partir de los análisis efectuados, vamos a comentar y discutir en esta comunicación una primera aproximación a la valoración solicitada al profesorado. Para ello, hemos recurrido a la elaboración de dos tablas de doble entrada, iguales a las utilizadas en los cuestionarios, en las que mostramos las medias de las valoraciones realizadas por el profesorado de la idoneidad de modalidades y métodos para el desarrollo de las competencias transversales.

Para facilitar la interpretación de las tablas y la identificación de los resultados más importantes se ha procedido a resaltar aquellas celdas en las que puntuación media supera los 2 puntos.

Tabla 4. Competencias transversales y Métodos de enseñanza

> 2,0	Métodos						
	Lección Magistral	Estudio de casos	Resolución ejercicios y problemas	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje orientado a proyectos	Aprendizaje cooperativo	Contrato de aprendizaje
Capacidad de análisis y síntesis	1,070	2,470	2,070	2,670	2,670	2,330	1,930
Organización y planificación	1,200	2,200	2,000	2,600	2,800	2,730	2,530
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s	1,000	1,200	1,330	1,870	1,930	2,400	2,200
Comunicación en una lengua extranjera	,400	,800	1,000	1,000	1,130	1,330	1,400
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	,600	1,200	1,930	1,800	2,270	2,000	2,200
Gestión de la información	1,400	2,000	1,800	2,130	2,400	2,130	2,400
Resolución de problemas y toma de decisiones	,200	2,270	2,330	3,000	2,530	2,330	1,930
Capacidad crítica y autocrítica	,930	2,070	1,330	2,270	2,130	2,530	2,270
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos	,670	1,530	1,000	1,600	2,130	2,330	1,470
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	,730	1,930	,800	1,200	1,530	2,270	1,470
Habilidades interpersonales	,270	1,400	1,200	2,200	2,200	2,870	1,870
Compromiso ético	,600	2,000	1,070	1,930	2,270	2,530	2,600
Autonomía en el aprendizaje	,600	2,070	1,870	2,070	2,870	2,000	2,870
Adaptación a situaciones nuevas	,270	2,200	1,330	2,530	2,730	2,200	2,530
Creatividad	,330	1,930	1,330	2,330	2,670	2,270	1,930
Liderazgo	,400	1,070	,800	1,670	2,130	2,670	1,600
Iniciativa y espíritu emprendedor	,330	1,870	1,200	2,330	2,800	2,330	2,330
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	,930	1,870	1,330	2,200	2,530	2,200	2,400
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	,800	2,000	1,470	2,130	2,470	2,270	2,330
Gestión por procesos con indicadores de calidad	,430	1,570	1,140	1,860	2,290	1,500	1,930

A partir de la Tabla 4, en la que aparecen las competencias transversales y los métodos de enseñanza, se pueden destacar los siguientes comentarios:

1. Se observa que las valoraciones recibidas por unos métodos y otros resultan dispares. En consecuencia, se constata la necesidad de efectuar este tipo de estudio y reflexión como un medio que ayudará en la definición de la metodología que deberá emplearse en el desarrollo de las enseñanzas.
2. Si atendemos a los métodos, se destaca que la “lección magistral”, en ningún caso, y la “resolución de ejercicios y problemas”, excepto en tres, no alcanzan los dos puntos. En cambio, el “aprendizaje orientado a proyectos”, el “aprendizaje cooperativo”, el “contrato de aprendizaje” y el “aprendizaje basado en problemas”, son los métodos que presentan puntuaciones medias más altas para un gran número de competencias.
3. Algunas competencias transversales pueden ser desarrolladas convenientemente mediante la utilización de diversos métodos. Así, “organización y planificación” puede ser abordada desde seis métodos distintos (todos ellos con puntuación superior a 2); y por cinco métodos se podrían desarrollar las siguientes: “capacidad de análisis y síntesis”, “gestión de la información”, “resolución de problemas y toma de decisiones”, “capacidad crítica y autocrítica”, “autonomía en el aprendizaje”, “adaptación a situaciones nuevas” y “compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional”. Por el contrario, con un solo método apropiado figuran el “reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” y la “gestión por procesos con indicadores de calidad”. E incluso, una de las competencias (“comunicación en una lengua extranjera”) no alcanza en ninguno de los métodos ni siquiera un punto y medio.
4. El “aprendizaje basado en problemas” alcanza la unanimidad (3 puntos) como método idóneo para la competencia “resolución de problemas y toma de

decisiones”, aunque para esta última pueden ser también adecuados otros métodos. Destacan también el “aprendizaje orientado a proyectos” y “contrato de aprendizaje” para el desarrollo de la competencia “autonomía en el aprendizaje”, aunque también existen otros métodos que tienen valoraciones altas. Así mismo, existe un alto grado de acuerdo en que el método “aprendizaje cooperativo” es idóneo para el desarrollo de “habilidades interpersonales”, en este caso, de forma casi exclusiva.

En la Tabla 5, en la que se relacionan competencias y modalidades organizativas, cabe resaltar los siguientes comentarios:

1. Tanto las “prácticas externas” como el “estudio y trabajo en grupo” (una modalidad presencial y una no presencial) son las que aparecen valoradas más altas para el desarrollo de un mayor número de competencias. En un segundo nivel en cuanto a la importancia destacan la modalidad “seminarios y talleres”.
2. Las “clases teóricas” no alcanzan los dos puntos para ninguna de las competencias transversales propuestas y las “clases prácticas” y las “tutorías” sólo aparecen como importantes para el desarrollo de un par de competencias.
3. De las siete modalidades que se valoran, cinco son señaladas como adecuadas para el desarrollo de la “organización y planificación”. Y tan solo otras dos competencias: “gestión de la información” y “resolución de problemas y toma de decisiones” pueden ser desarrolladas, según el profesorado que ha respondido, a través de un máximo de cuatro modalidades. Para el resto de competencias transversales no hay tendencias definidas.
4. Al igual que ocurría con los métodos, para la competencia “comunicación en una lengua extranjera” no hay ninguna modalidad que alcance los dos puntos que hemos establecido como punto de corte.

Tabla 5. Competencias transversales y Modalidades organizativas.

> 2,0	Modalidades						
	Clases teóricas	Seminarios y talleres	Clases prácticas	Prácticas externas	Tutorías	Estudio y trabajo en grupo	Estudio y trabajo autónomo del estudiante
Capacidad de análisis y síntesis	1,270	2,600	1,530	1,870	1,670	2,070	2,530
Organización y planificación	1,270	2,330	1,730	2,270	2,070	2,400	2,470
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s	1,000	2,000	1,870	1,730	1,870	2,200	1,530
Comunicación en una lengua extranjera	,530	1,400	1,600	1,730	1,130	1,470	,930
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	,930	1,670	2,070	2,200	1,070	1,870	1,800
Gestión de la información	1,330	2,000	1,800	1,930	2,070	2,200	2,270
Resolución de problemas y toma de decisiones	,530	1,930	2,600	2,600	1,730	2,400	2,400
Capacidad crítica y autocrítica	,730	2,400	1,730	1,800	1,530	2,530	1,800
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos	,470	1,530	1,000	2,670	1,130	1,730	,800
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	,730	2,070	1,470	2,130	1,070	2,470	,670
Habilidades interpersonales	,800	2,530	1,930	2,600	1,800	2,800	,670
Compromiso ético	,930	1,930	1,930	2,400	1,600	2,530	1,800
Autonomía en el aprendizaje	1,130	1,870	1,670	1,800	1,530	1,730	2,930
Adaptación a situaciones nuevas	,730	1,870	1,530	2,670	1,270	2,070	1,130
Creatividad	,400	2,000	1,270	2,070	,930	2,070	1,730
Liderazgo	,270	1,730	1,000	1,800	,600	2,730	,530
Iniciativa y espíritu emprendedor	,270	1,800	1,130	2,330	1,130	2,200	1,670
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	1,070	1,930	1,270	1,870	1,470	2,130	2,530
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	,930	1,930	1,400	2,670	1,530	2,470	1,800
Gestión por procesos con indicadores de calidad	,730	1,400	1,400	2,270	1,000	1,470	1,470

CONCLUSIONES.

La valoración efectuada acerca de la idoneidad de los diversos métodos y modalidades organizativas cuya combinación determina las diferentes configuraciones metodológicas sobre las que deben decidir los equipos docentes a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias transversales definidas en el libro blanco sobre el título de Pedagogía muestra de forma clara que algunos de los métodos como la “lección magistral” o la “resolución de ejercicios y problemas” no resultan adecuados para casi ninguna de ellas. En sentido contrario, algunos métodos, poco utilizados actualmente en nuestro ámbito académico, como el “aprendizaje orientado a proyectos”, el “aprendizaje cooperativo”, el “contrato de aprendizaje” y el “aprendizaje basado en pro-

blemas” son valorados de forma positiva por lo que parece necesaria una reformulación del planteamiento metodológico actualmente mayoritario. En cuanto a las modalidades organizativas puede extraerse la misma conclusión, lo cual exige también una reorganización de la distribución de espacios, tiempos y grupos en los centros. Aunque pueda resultar llamativo que algunas modalidades como las “tutorías” aparezcan con una valoración relativamente baja para el desarrollo del conjunto de competencias, en realidad no debe olvidarse su carácter de modalidad organizativa que debe estar siempre presente con un papel complementario del resto de acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, una primera conclusión a la vista de los resultados es que ningún método ni modalidad organizativa permitirá alcanzar los complejos resultados que se esperan de un programa formativo universitario por lo que será

necesario que el replanteamiento tenga presente que es necesaria una profunda reflexión y análisis que contemple las combinaciones deseables y las posibles en cada contexto para un correcto diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es destacable el hecho de que las modalidades organizativas y métodos que se utilizan con mayor frecuencia son las que han resultado menos valoradas para el desarrollo de estas competencias transversales. Aún así, puesto que no se ha preguntado por las competencias específicas, posiblemente más relacionadas con los contenidos (conocimientos) propios del título, no debería hacerse una interpretación simplista de estos resultados en cuanto a una falta de adecuación de estas opciones metodológicas (que nos llevaría a la propuesta de su eliminación en el diseño del programa formativo). Los resultados obtenidos indican que debería concluirse, por un lado, que parece necesario diversificar las estrategias metodológicas que se emplean en la universidad y, por otro, que resulta imprescindible extender la reflexión y análisis que han efectuado estos profesores acerca de las competencias transversales al resto de competencias que se definan en el perfil profesional del futuro titulado en Pedagogía.

Finalmente, aunque el estudio está orientado a extraer conclusiones que faciliten la toma de decisiones en un

futuro próximo, en el diseño del nuevo título o nuevos títulos, también ofrece elementos que permiten la adopción de modificaciones en el desarrollo de las enseñanzas en el título actual.

REFERENCIAS.

- ANECA (2004): *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- 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. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, 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.
- MEC (2006): *Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.

DIMENSIONES DE CALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. UN INSTRUMENTO FIABLE PARA SU MEDICIÓN

*Luz Sandra Casar Domínguez,
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Eva María Espiñeira Bellón
M^a Paula Rios de Deus
Universidad de A Coruña*

1. INTRODUCCIÓN

La realidad de las personas y de la actividad educativa, como señala Torres González (2005), es una totalidad compleja y, por tanto, no es fácil determinar que debe profundizarse y cuál superarse. Sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadores y de estrategias igualadoras pueden aproximarse al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas potencialidades. Ello nos plantea interrogantes diversos en la articulación de toda la organización educativa, sobre los campos de actuación y sobre la cultura de atención a la diversidad del profesorado que es en definitiva quien toma las decisiones. Hablar de una escuela inclusiva donde todos tengan cabida supone adoptar una posición ideológica clara frente al hecho educativo y su función social, rechazando la desigualdad bajo la cual se establecen jerarquías y se acepta la diferencia como valor positivo (García e Illán, 1999). Supone hablar de una escuela donde la calidad sea uno de sus principios rectores.

Hablar de diversidad es hacer referencia a personas que “están fuera de la norma”. La atención a la diversidad debería ser un objetivo como manifiesta Gimeno (1999) relacionado con todo el alumnado y con toda la comunidad educativa. Como un quehacer permanente del sistema educativo que nos lleve a una educación de calidad.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro compromiso y nuestro interés debe mejorar la calidad en relación a la Atención a la Diversidad en nuestros centros. La preocupación por estas circunstancias nos conducen a la necesidad de conocer la opinión de los pro-

fesionales directamente implicados en la educación y descubrir cual es su opinión respecto a éste tema.

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos elaborar un instrumento de medida que nos resulte útil para averiguar lo que pretendemos y que nos permita alcanzar nuestros objetivos de trabajo.

La razón fundamental que ha motivado esta decisión se centra en la existencia de pocos estudios orientados a esta temática y centrados únicamente en la atención a la diversidad, aunque somos conscientes de los innumerables esfuerzos administrativos que se están realizando por conocer la calidad global de los centros educativos; pero no desde la dimensión que nosotros planteamos.

2.1. Objetivo

El objetivo de nuestro proyecto ha sido elaborar un instrumento de medida para la calidad en la atención a la diversidad en el Sistema Educativo centrado en la provincia de A Coruña con el fin de desarrollar planes de mejora que ayuden a lograr un sistema educativo que dé respuesta a la diversidad social.

El trabajo que se resume a continuación tiene como objetivo principal el análisis de la fiabilidad y del instrumento para medir la calidad de la educación en el sistema educativo de una educación que tenga como fin la atención a la diversidad y presidida por los principios de inclusión social.

2.2. Instrumento de medida.

Creemos en la multidimensionalidad del concepto calidad y más aún de la calidad educativa. Es por ello que

el instrumento que hemos elaborado recoge aquellos factores que tanto la legislación, como otros autores en sus investigaciones, como otros expertos de la educación (profesores, inspectores de educación primaria y secundaria), consideraron más significativos. Los hemos adaptado a fin de recoger evidencias que les ayuden a conocer mejor la opinión del profesorado respecto a este tema.

El cuestionario se estructuró en torno a 6 dimensiones (tabla nº1) que recogen información en cuanto al grado de importancia para el profesor y cumplimiento en el centro, menos la última dimensión que analiza la satisfacción del centro educativo. En las 6 dimensiones se condensan los factores de calidad de los centros educativos en relación a la atención a la diversidad. Para su elaboración se siguió el modelo de evaluación presentado por De Miguel (1994) y las directrices del modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam (1987).

2.3. Muestra

El estudio fue realizado con profesores de la provincia de A Coruña. Han colaborado un total de 1882 profesores de todos los niveles educativos tanto de centros públicos como privados, con distintas funciones o especialidades dentro del sistema educativo y en una franja de edad que comprendía desde profesores recién ingresados hasta personas con más de 30 años de experiencia.

2.4. Análisis de la fiabilidad.

Hemos analizado la fiabilidad para cada una de las dimensiones del cuestionario, para ello cogemos el bloque de ítems que hace referencia a cada dimensión en particular.

Análisis de la fiabilidad de la dimensión “Contexto del centro educativo”

Para realizar el análisis de fiabilidad de este apartado tomaremos, el bloque de ítems que hacen referencia a la dimensión referida a “ Contexto del centro educativo”. El entorno en el que se encuentra el centro es un componente fundamental a la hora de buscar una atención a la diversidad de calidad. En esta dimensión se recoge información sobre aspectos de cooperación y trabajo conjunto del centro educativo con otras instituciones u otros centros educativos, aspectos relacionados con el grado de autonomía del centro en cuanto a atención a la diversidad (las relaciones con las familias y las posibilidades de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales) y aspectos que versan sobre el contexto socio-económico y cultural que rodea al centro educativo, las características de los alumnos y las posibilidades de intercambio con el entorno.

Se ha obtenido para esta dimensión (Contexto) un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 10 ítems (n=1512 sujetos) de .8153 en el apartado referido a “importancia”, lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor.

Análisis de la fiabilidad de la dimensión “Metas y objetivos”

Para realizar el análisis de este apartado tomaremos, el bloque de ítems que hacen referencia a la dimensión referida a METAS Y OBJETIVOS en su apartado de importancia. En esta dimensión “Metas y objetivos” del centro educativo se agrupa la información relacionada con: el grado de consenso en los objetivos del centro en relación con la atención a la diversidad, el nivel de conocimiento del proyecto educativo por parte de la comunidad educativa, el seguimiento de los mismos, la existencia de una programación en relación con la consecución de los objetivos relacionados con la atención a la diversidad, y si por una parte, en la definición de metas y objetivos se tuvieron en cuenta: los recursos humanos, la estructura organizativa, la tipología del centro en relación con su entorno, las infraestructuras, la viabilidad de los objetivos propuestos, y por otra parte, si en la planificación de los objetivos propuestos se tuvo en cuenta: los puntos fuertes y débiles en relación con la atención a la diversidad, el nivel de coordinación entre los planes estratégicos y los de atención a la diversidad, las oportunidades del entorno social del centro y en grado de conocimiento y consenso para lograr los objetivos y establecer las acciones prioritarias para mejorar la calidad de atención a la diversidad. Hemos de entenderlas como el marco de referencia de las decisiones y actividades que los centros deben tener a la hora de establecer su actuación.

Se ha obtenido para esta dimensión (Metas y objetivos) un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 13 ítems de .9197, lo que nos indica un índice de fiabilidad alto. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor.

Análisis de la fiabilidad de la dimensión “Programa de formación”.

Para realizar el análisis de fiabilidad de este apartado tomaremos, el bloque de ítems que hacen referencia a la dimensión referida al PROGRAMA DE FORMACIÓN. Tener en cuenta la atención a la diversidad en los centros educativos supone analizar elementos que tienen que ver con el programa de formación del alumnado en tanto que tienen que conseguir unos objetivos previamente establecidos con el fin de alcanzar unos conocimientos y destrezas específicas.

Uno de los aspectos fundamentales en un programa de formación es la organización de la enseñanza desde el centro educativo, su distribución y adecuación al tipo de alumnado que tenemos. Es por eso que debemos atender dentro de esta dimensión a recopilar información relativa al análisis de un currículo oficial en aspectos tales como: los aspectos que el equipo docente debe de tener en cuenta a la hora de elaborar el Proyecto Curricular de Centro, el Proyecto Educativo de Centro, el disponer de un currículo abierto, flexible y equilibrado, programaciones de aula o conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas, la metodología, Programaciones específicas

organizativas (programas de diversificación curricular, agrupamientos específicos, medidas de apoyo, programas de garantía social), organización de la enseñanza, organización de espacios y aspectos sociopersonales que hay que tener en cuenta en el programa de formación del alumnado para lograr una atención de calidad.

Se ha obtenido para esta dimensión (Programa de formación) un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 73 ítems de .9793, lo que nos indica un índice de fiabilidad muy alto. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor.

Análisis de la fiabilidad de la dimensión “Recursos humanos”.

Dentro de esta dimensión tenemos que considerar los recursos humanos implicados en la atención a la diversidad. Los ítems hacen referencia a las funciones encomendadas a cada uno de los profesionales participantes en el proceso educativo al fin de analizar en qué medida son cuestiones importantes para la calidad de la atención a la diversidad y examinar en qué medida se cumple en nuestros centros. Partimos del criterio de la existencia de un trabajo colaborador entre todos los involucrados (padres/madres, profesorado, especialistas, alumnado,...) como elemento esencial para conseguir una atención de calidad. En este apartado, por tanto, se recoge información relativa a: funciones encomendadas a los tutores y profesores (entendemos que todo profesor es tutor o lo ha sido), aspectos relacionados con las funciones que un departamento de orientación debe desarrollar entre ellas la cooperación y participación, funciones del profesor de apoyo y funciones de los Equipos de orientación específicos.

Se ha obtenido para esta dimensión (Programa de formación) un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 47 ítems de .9755 para 1558 sujetos, lo que nos indica un índice de fiabilidad muy alto. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor.

Análisis de la fiabilidad de la dimensión “Instalaciones y recursos humanos”.

Para realizar el análisis de fiabilidad de este apartado tomaremos, el bloque de ítems que hacen referencia a la

dimensión referida a **INSTALACIONES Y RECURSOS**. Lo que se pretende en este punto es analizar y valorar en qué medida las instalaciones y recursos directamente vinculados con la atención a la diversidad pueden condicionar su calidad. Los ítems de este único componente recogen la información relativa a: la adecuación de las instalaciones a la atención a la diversidad, la cantidad y calidad de los equipamientos, la adecuación de los recursos didácticos, la adecuación e instalación de bibliotecas, comedores, instalaciones deportivas..., el estado de conservación y dotación de las instalaciones, el nivel de funcionalidad, adaptación y seguridad de las instalaciones y de las aulas.

Se ha obtenido para esta dimensión (instalaciones y recursos) un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 6 ítems de .9302, lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno.

Análisis de la fiabilidad de la dimensión “Resultados”.

Para realizar el análisis de fiabilidad de este apartado tomaremos, el bloque de ítems que hacen referencia a la dimensión referida a **RESULTADOS**. Bajo este epígrafe se reúnen una serie de ítems que recogen información de cara a su utilización como elementos que midan resultados globales en atención a la diversidad: Estilo de aprendizaje e integración, organización y formación y características socio-culturales, metas y objetivos. Con esta variable intentaremos determinar el grado en que se logra una atención a la diversidad de calidad, en todas las dimensiones analizadas hasta aquí, descritas en términos de satisfacción.

Se ha obtenido para esta dimensión (resultados) un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 22 ítems de .9589 para un total de 1559 sujetos válidos, lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor.

2.5. Conclusiones.

Como resumen presentamos la tabla (nº1) de fiabilidades, donde podemos ver la fiabilidad de cada factor en su correspondiente dimensión.

DIMENSIÓN	FACTOR	FIABILIDAD
CONTEXTO	Factor I: “Relaciones externas del centro”	,7907
	Factor II: “Relación Centro-entorno”	,8032
	Factor III: “Contexto socio-económico y cultural”	,6212
METAS Y OBJETIVOS	Factor I: “Metas y Objetivos”	,9197
PROGRAMA DE FORMACIÓN	Factor I: “Currículo oficial del PCC”	,9580
	Factor II: “Programaciones específicas curriculares”	,9237
	Factor III: “Planificación del equipo docente del PCC”	,8920
	Factor IV: “Selección y adscripción de alumnos a grupos	,9081
	Factor V: “Proyecto Educativo del Centro. PEC”	,8466
	Factor VI: “Programaciones específicas organizativas: programas de diversificación curricular”	,8594
	Factor VII: “Programaciones específicas organizativas: agrupamiento específico y medidas de apoyo”	,7993
	Factor VIII: “PCC: organización de espacios”	,8461
	Factor IX: “Edad cronológica”	
	Factor X: “Programaciones específicas organizativas: programas de garantía social”	,8864
	Factor XI: “Organización de la enseñanza”	,7176
	Factor XII: “Influencias socio-personales”.	,7474
RECURSOS HUMANOS	Factor I: “Funciones tutor (profesor)”	,9437
	Factor II: “Funciones del Departamento de Orientación”	,9359
	Factor III: “Equipos de orientación específicos”	,9261
	Factor IV: “Funciones del profesorado”	,8446
	Factor V: “Recursos Humanos. Aspectos generales”	,8427
	Factor VI: “Funciones profesor de apoyo”	,9207
	Factor VII: “Departamento de orientación: cooperación y participación”	,8479
INSTALACIONES Y RECURSOS	Factor I: “Instalaciones y recursos”	,9302
RESULTADOS	Factor I: “Estilo de aprendizaje e integración”	,9243
	Factor II: “Organización y formación”	,9368
	Factor III: “Características socio-culturales/metad Y objetivos”	,7825

Tabla Nº 1: “Resultados de la fiabilidad para los factores de cada dimensión”.

BIBLIOGRAFÍA.

- ABALDE, E. Y MUÑOZ CANTERO, J.M. (1991). Metodología cuantitativa vs. cualitativa. En E. Abalde y J.M. Muñoz Cantero (Coord.). *Metodología de investigación educativa I*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor
- ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya
- AUSÚBEL, D. (1968). Educational psychology: a cognitive view. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- AUSÚBEL, D., NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1987). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- BARCA, A. y GONZÁLEZ, A. (2001). *Principios y fundamentos de evaluación e intervención psicoeducativa*. A Coruña. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidade da Coruña (inédito).
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac
- BUENDÍA, L. (coord.) (1993b): *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- BUENDÍA, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2, (14), 5-24.
- BUENDÍA, L., COLÁS, M.P. y HERNÁNDEZ, F. (1997): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CANTÓN, I. (Coord.). (2001b). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- CARDONA, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, J. (2003): *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson.
- COLÁS, P. (2000). Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En T. González *Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- CRONBACH, L.J. Y ASSOCIATES (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DE LA ORDEN, A. (Coord.). (1985). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- DE LA ORDEN, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón*, 41 (2), 217-235.
- DE LA ORDEN, A. (1991). Investigación-acción. En Santillana (Eds.): *Léxicos en ciencias de la educación. Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- DE LA ORDEN, A. (1995a) "Evaluación de la organización de centros escolares" *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 51-66.
- DE LA ORDEN, A. (1995b) Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 147-161.
- DE LA ORDEN, A., ASENSIO, I., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, J., FUENTES, A., GARCÍA RAMOS, J.M. Y GUARDIA, S. (1997a). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3 (1).
- DE LA ORDEN, A. ET AL (1997b). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, (3), 1-2.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Eds). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 6077). Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 13, 21-56.
- DE MIGUEL, M. (1990). La investigación en la acción: una alternativa metodológica para las ciencias sociales. En *Metodología de investigación científica*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- De Miguel, M. (1991a). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En M. De Miguel, J. Ginés y S. Rodríguez (Eds). *La evaluación de las instituciones universitarias*. (pp. 314-370). Madrid: Consejo de Universidades.
- DE MIGUEL, M. Y RODRÍGUEZ, S. (1990) *Evaluating university system. A Spanish faculty point of view*. 12th Annual Forum of the European Association for Institutional Research, Septiembre, (paper).
- DE MIGUEL, M. (1991b). Investigación participativa (IP). En Santillana (Ed.) *Léxicos de ciencias de la Educación. Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.

- De Miguel, M. (1991c). *Indicadores de calidad de la docencia universitaria*. (pp. 1-22). Primer Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Puerto de Sta. María, Cádiz: ICE Universidad de Cádiz. 1-22.
- DE MIGUEL, M. (1993). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. IV Jornadas de Didáctica Universitaria. Universidad de Granada. (paper).
- De Miguel, M. (1995) La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Educación*, 8, 29-51.
- DE MIGUEL, M., GINÉS MORA, J. Y RODRÍGUEZ, S. (Eds). (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- DE MIGUEL, M., MADRID, V., NORIEGA, J. Y RODRÍGUEZ, B. (1994) Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.
- FREEMAN, et al. (1983). Do testbooks and test define a natural curriculum in elementary school mathematics?. *The elementary School Journal*, 83 (5), 501-514.
- GARCÍA HOZ, V. (1994). La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad. En V. GARCÍA HOZ (Dir.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, S.A.
- GARCIA, M., ILLAN, N. (1999). *Las medidas ordinarias de atención a la diversidad: elemento clave para la escuela del siglo XXI*. Organización y gestión educativa, 2, 30-34.
- GAZIEL, H., WARNER, M. Y CANTÓN, I. (2000): *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*, Madrid: La Muralla,
- GENTO, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla
- GIMENO, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Aula de innovación educativa, 67-82.
- GÓNZALEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deuston.
- GUBA, E. G. (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148165). Madrid: Akal.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational communication and technology Journal*, 30, 233-252.
- GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN. (1997). *Centros Educativos o Formativos no universitarios. Modelo Europeo de calidad Total en la Gestión*. Madrid: ITE-CECE
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995a) La evaluación de centros educativos. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. A Coruña. (paper).
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995b). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I Fundamentos*. Murcia: DM
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995c). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las Universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 2, (14), 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *RIE*, 14 (2).
- HOYLE, D. (1998). ISO 9000 Manual de valoración del sistema de calidad ISO 9000. Paraninfo.
- LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES. 9/1995, de 20 de Noviembre. (LOPEG).
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE). Ley 1/1990 de 3 de octubre. BOE del 4 de octubre.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- MARCHESI, A. Y MARTIN, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- MEC. (1998c). *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. Madrid: Autor.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. (1995a). *Hacia una concreción del término calidad*. Congreso nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa, (paper).
- MUÑOZ CANTERO, J.M. (1996) *Proyecto docente investigador*. A Coruña: Departamento de Filosofía e Métodos de investigación en educación, Universidade da Coruña (inédito).
- MUÑOZ CANTERO, J.M.; ABALDE, E.; DE SALVADOR, X; RODICIO, L. (1995a) Sistema de indicadores para la evaluación de centros. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 217-250.
- MUÑOZ CANTERO ET AL (1995b) El profesorado de EGB: perfil, eficacia y calidad docente. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 102-122.
- MUÑOZ CANTERO ET AL. (1995c). Una aproximación al estudio de la docencia de la calidad: El buen docente universitario. *Studia Pedagógica*.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. ET AL. (1995d) (Coord.). Calidad y Evaluación de centros. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. et al. (1995e). Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos de la Universidad de La Coruña. En AEDIPE (comp.). *Estudios de Investigación educativa e Intervención psicopedagógica* (pp.289-293). Valencia: AEDIPE.

- MUÑOZ CANTERO, J.M. y RÍOS DE DEUS, M. P. (1999). Indicadores sobre la calidad del servicio del PAS de la UDC. Seminario: Indicadores en la Universidad: información y decisiones, junio, (paper).
- MUÑOZ CANTERO, J.M. Y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. J. (1996). La práctica evaluadora como un indicador de la calidad universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 13 (9), 131-161.
- MUÑOZ CANTERO, J.M.; RÍOS DE DEUS, M.P. Y ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2002) Calidad de educación en la atención a la diversidad. *Revista Gallega-Portuguesa de Psicología y Educación*, 6 (8), 291-321.
- MUÑOZ CANTERO, J.M.; RÍOS DE DEUS, M.P. Y ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2004) Atención a la diversidad de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2 (15), 413-424.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. Y ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2004) Análisis de la atención a la diversidad como aspecto de calidad, elaboración de un instrumento y estudio piloto. *Paradigma*, 2 (25), 7-33.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional Mec*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995a). *Evaluación de programas y de instituciones educativas en el marco de la reforma educativa : guía didáctica*. Madrid: UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995b). *Hacia una evaluación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995c). Evaluación y calidad de centros educativos. *Revista galega de psicopedagogía*, 6
- SHULMAN, L.S. (1988). Disciplines of inquiry in education: an overview. En R. Jaeger. *Complementary methods for research in education* (pp. 317). Washington: American Educational Research Association.
- STAKE, R.E. (1967b). The countenance of educational evaluation. En D.P. Ely y T. Plompt (Eds). *Classic writings on instructional technology*. Englewood: Libraries Unlimited.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STERN, J.D. y HALL, P.R. (1987). *Education Development at the Federal Level*. Center for Education Statistics OERI US Department of Education.
- TORRRES GONZÁLES, J.A. (2005). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson Educación.
- STUFFLEBEAM, D. M. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistémica*. Barcelona: Paidós.

DISPONIBILIDAD Y ACCESO A LA CULTURA ESCRITA EN LAS CLASES DE HISTORIA DEL BACHILLERATO: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD

Guadalupe López Bonilla, Carmen Pérez Fragoso
Guadalupe Tinajero Villavicencio
Universidad Autónoma de Baja California, México

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que abordan la enseñanza de la historia plantean la necesidad de que los estudiantes aprendan, además de la narración histórica, estrategias que les permitan interpretar, construir explicaciones y negociar la incertidumbre de los eventos históricos (Perfetti *et al.*, 1994). A partir de la experiencia escolar en la clase de historia, los estudiantes pueden percibir el discurso histórico ya sea como un conjunto de “datos incuestionables”, o como una serie de interpretaciones complejas y tentativas (Grant, 1999). Desafortunadamente, por las restricciones del currículo, por el tiempo destinando a la asignatura, y por las creencias de los maestros sobre la disciplina, la enseñanza de la historia suele reducirse, en el mejor de los casos, a una narración simple sobre eventos del pasado expresada a través de fechas y nombres, narración que pasa por alto la complejidad del análisis histórico. Esta postura deja de lado que la lectura de los textos históricos -la evidencia textual sobre el pasado- requiere de una lectura crítica (literacidad histórica) que tenga en cuenta que la narración en sí implica, además, una interpretación particular y una simplificación de los eventos y que puede entrañar, incluso, una distorsión de los mismos (Perfetti *et al.*, 1994).

Al identificar una tipología de maestros de historia según su enfoque de enseñanza, Evans (1994) señala que una característica de los que se apoyan en la narración histórica como único método de enseñanza procuran ante todo la transmisión de conocimientos “irrefutables” tales como la información factual, y que esta versión de los

hechos surge principalmente de los libros de texto y la reconstrucción que de ellos hacen los mismos maestros.

Wineburg (1991), por su parte, señala que la lectura de textos con contenidos históricos requiere que el lector aprenda a: evaluar las fuentes, verificar los datos de los documentos, situar los eventos en un contexto más amplio, detectar sesgos e inconsistencias, así como resolver perspectivas en conflicto o contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico. Para lograrlo, los estudiantes deben tener a su alcance la disponibilidad de una gama de materiales textuales que les permitan construir una visión multidimensional del pasado, y el contexto escolar debe proporcionar oportunidades reales de acceso a estos materiales para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para una verdadera literacidad histórica.

Kalman (2004) considera la disponibilidad y el acceso como dos categorías analíticas que permiten abordar la interacción con la cultura escrita. La primera -la disponibilidad- es una condición necesaria para lograr el acceso a la cultura escrita, e implica contar con los medios necesarios para el encuentro con los textos, mientras que la segunda consiste en las oportunidades de participar en eventos de literacidad.

Green (1995) sostiene que, para que los estudiantes puedan adquirir una postura crítica frente a los textos, las actividades en el contexto escolar “deben explorar cómo y por qué los sujetos sociales pueden construir el rango de significados que, de hecho, construyen”; es decir, deben tomar en cuenta los repertorios de lectura a los que tienen

acceso (citado por Lankshear, 1997:47). Así, las actividades de lectura que promueven conexiones intertextuales (Hartman, 1994; Lankshear, 1997), y/o la deconstrucción de los textos (Langer, 2001; Bean y Moni, 2003), pueden contribuir a la literacidad crítica necesaria para acceder a los diferentes discursos, incluyendo el histórico.

En este trabajo presentamos resultados de un estudio que documenta las oportunidades de acceso a la cultura escrita en el contexto de las clases de historia en el bachillerato. La investigación se llevó a cabo en un bachillerato público en el norte de México que ofrece dos modalidades curriculares: el Bachillerato General (BG) y el Bachillerato Internacional (BI). El trabajo reporta los resultados del análisis de las prácticas de literacidad a partir de los eventos observados durante las clases de historia que se ofrecen en ambas modalidades en el segundo año de bachillerato. El estudio comprende dos aspectos: las prácticas de literacidad dominantes en cada modalidad curricular, y las identidades situadas de los estudiantes según sus participaciones y los patrones discursivos en el aula. Las preguntas de investigación que orientaron la investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las prácticas de literacidad dominantes en cada modalidad curricular? ¿A qué tipos de textos tienen acceso los estudiantes de cada modalidad? ¿Cuáles son las fuentes válidas de conocimiento en cada contexto escolar?

Partimos de un enfoque sociocultural que distingue entre los eventos y las prácticas de literacidad (*Nuevos Estudios sobre Literacidad*). Street (1995) señala que las condiciones materiales y sociales afectan el sentido de las formas de comunicación, y las prácticas de literacidad, concebidas en última instancia como prácticas ideológicas, implican los usos y significados culturales de la lectura y la escritura. Este autor retoma la definición que plantea Heath de un evento de literacidad como “cualquier ocasión en la que un texto escrito es parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos” (Heath, 1982; citado por Street, 1995, p. 2), con lo cual pone en evidencia la fusión de elementos tanto orales como escritos en la comunicación. Como muestra, Street indica que las clases tradicionales son un ejemplo clásico de evento de literacidad en el cual se combinan varios elementos: el maestro parado al frente puede “dictar” la clase apoyándose en la lectura de notas, acetatos, o el pizarrón; mientras que los estudiantes miran a su vez los acetatos, el pizarrón o al maestro para escribir sus notas en sus cuadernos. El concepto de práctica abarca todos estos elementos (el evento en sí) e incluye “las concepciones de los procesos de lectura y escritura que la gente tiene cuando participa en el evento” (Street, 1995, p. 133). Por su naturaleza, algunos aspectos de las prácticas no son observables ya que involucran creencias, valores y actitudes de los participantes, pero es posible inferir algunos de estos aspectos a partir de los elementos observables del evento.

Hamilton (2000) distingue cuatro componentes observables de todo evento de literacidad: los participantes, el contexto físico, los artefactos y las actividades. Las prácticas, en cambio, aluden a los grupos que producen y regu-

lan los textos; el dominio dentro del cual el evento toma lugar; las creencias, valores y conocimiento de los participantes; y las rutinas que se establecen a través de las actividades. Esta perspectiva enfatiza la naturaleza social de la lectura ya que postula que las formas de leer y utilizar los textos siempre son aprendidas en contextos sociales donde los participantes son socializados en determinadas prácticas (Gee, 1996). Así, es a través de la experiencia en diversos contextos donde los estudiantes aprenden y adquieren diferentes posturas hacia los textos y la lectura.

METODOLOGÍA

Participantes

El estudio se llevó a cabo en un bachillerato público en el norte de México que ofrece dos modalidades curriculares: El Bachillerato General (BG) y el Bachillerato Internacional (BI). El BI de esta institución ofrece un programa académico acorde con la propuesta curricular de la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Ginebra. Se trata de un riguroso programa académico cuyos objetivos incluyen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y la adquisición de una perspectiva internacional por parte de los estudiantes (Nugent y Karnes, 2002). Son estas características las que han hecho del BI el objeto de estudio de algunas investigaciones que exploran su potencial para mejorar la educación de los bachilleratos (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2000; Hayden y Wong, 1997). De hecho, algunos estudios ya han reportado que los estudiantes del BI obtienen buenos resultados en los exámenes nacionales de algunos países (Moydell, Bridges, Sanchez y Awad, 1991), así como un buen desempeño académico en sus estudios superiores (Thomas, 1988). En el caso de México, el BI se ofrece en 53 escuelas, de las cuales únicamente 3 son públicas. Es en una de estas instituciones públicas donde llevamos a cabo el estudio. Se trata de una escuela con una población de 4000 estudiantes distribuidos en tres turnos; de ellos, un porcentaje muy pequeño (2%) tiene acceso al programa del BI, y el resto cursa la modalidad del BG, la cual es una de las propuestas curriculares del bachillerato propedéutico que se ofrece en el país. Cabe hacer notar que los estudiantes que cursan el BI deben también abarcar los conocimientos del BG, por lo cual el contenido curricular del BG se incorpora a las materias del BI.

Procedimiento

Realizamos observaciones de la clase de historia que se ofrece durante el cuarto semestre de bachillerato en las dos modalidades curriculares (BI y BG). Para el caso del BG se trató del curso de Estructura Socioeconómica de México (ESM), mientras que en el BI observamos el curso Historia de las Américas 2, que incorpora y extiende los contenidos de ESM, cumpliendo así con la normatividad de la institución. En cada caso se observó una actividad curricular completa, entendida como una actividad relativamente autocontenida para lograr un propósito, y que forma parte de una unidad curricular mayor (Wells, 1999). Se observaron dos grupos del BG y uno del BI, todos del turno matutino. Cada clase fue videograbada y, además de las notas de

campo, se llevó un registro de los eventos de literacidad observados identificando sus cuatros componentes: participantes, contexto físico, artefactos y actividades.

Todas las grabaciones fueron transcritas en su totalidad, y se analizó el discurso en el aula para identificar los patrones de interacción y las “diferentes funciones del lenguaje al permitir, interpretar y evaluar las actividades conjuntas de las que forma parte” (Wells, 1999:232). Una vez identificados los eventos de literacidad ubicamos patrones recurrentes en cada contexto observado, la disponibilidad y acceso a los textos, y el papel de los participantes en los eventos y las actividades. Presentamos los resultados del análisis de una clase observada en cada contexto.

RESULTADOS

Un primer vistazo a las dos propuestas curriculares permite identificar diferencias sustanciales en cuanto a los objetivos de los cursos y el enfoque didáctico de cada uno: mientras que en el BI se pretende que a través de los cursos de historia el estudiante sea capaz de “evaluar, interpretar y usar críticamente el material original como prueba histórica [e...] identificar y evaluar los distintos planteamientos e interpretaciones de los acontecimientos y temas históricos” (Organización del Bachillerato Internacional, 1996); el programa del BG destaca que el alumno “propondrá alternativas de solución a la problemática social y económica de su realidad inmediata, mediante la

revisión de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales generados en México al inicio de los 70’s y hasta nuestros días...” (Dirección General de Bachillerato, 2004). A pesar de la disparidad entre los objetivos de uno y otro curso (desarrollo de competencias necesarias para la literacidad histórica, en el caso del BI; objetivos poco realistas y descontextualizados para el nivel de enseñanza, en el caso del BG), es de notar que al curso del BI se le destina un mayor número de horas clase.

Otra diferencia notable es la calidad de los materiales escritos disponibles en cada contexto: los estudiantes del BG manejan una antología elaborada por los maestros que reúne textos breves con los temas del programa de la asignatura. Estos materiales son distribuidos por medio de fotocopias, y resalta la ausencia de las fuentes o referencias de los textos. En el BI, en cambio, pudimos observar la disponibilidad de textos de índole diversa: textos especializados de la disciplina, ensayos modelo de estudiantes del BI, así como una guía con los criterios de evaluación y los aspectos que se evalúan de sus trabajos de investigación.

Algunas de las diferencias más sobresalientes entre los tres contextos observados se resumen en el siguiente cuadro. Estas incluyen los temas abordados, el número de participantes por grupo, la disponibilidad de material escrito, las oportunidades de acceso registradas, la cantidad y naturaleza de los eventos observados, así como el tipo de discurso dominante en cada contexto escolar:

Grupos	BG grupo 1	BG grupo 2	BI grupo 1
Diferencias			
Tema de la actividad curricular	Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX	La reforma política en México (1970-1982)	Políticas desarrollistas en Latinoamérica
Horas de clase por semana	3 horas	3 horas	5 horas
Número de estudiantes por grupo	36	31	20
Número de eventos de literacidad observados	3	2	17
Tipos de de literacidad	Preguntas y respuestas sobre un tema del libro de texto	Tomar apuntes	Preguntas previas a la lectura de un texto, lectura en silencio, responder las preguntas previas, comentar el contenido del texto sin opinar, opinar sobre el texto, tomar una postura, identificar lo que no dice el texto, comparar con los conocimientos previos sobre el tema
Artefactos (textos)	Antología de textos fragmentados, libreta de apuntes, acetatos	Antología de textos fragmentados libreta de apuntes, pizarrón	Fotocopias de un capítulo de libro de historia (educación superior)
Patrón discursivo	Iniciación-Respuesta-Evaluación	Maestro “dicta” la clase	Iniciación-respuesta-seguimiento; discusión grupal

Estos resultados muestran que las oportunidades de acceso a la cultura escrita en cada modalidad difieren considerablemente, con lo cual se construyen prácticas de literacidad cualitativamente distintas para estudiantes de una misma institución. Esto a su vez deviene en identidades y perfiles lectores totalmente disímiles: En un caso (BG, grupo 1) las fuentes válidas de conocimiento fueron exclusivamente el maestro y, en menor medida, el texto; lo cual resultó más evidente en el uso de una estructura triádica típica de iniciación-respuesta-evaluación en el discurso en el aula. Los estudiantes parecen ser receptores totalmente pasivos de información incuestionable, y su interacción con los textos en todo momento estuvo mediada por la interpretación y validación del maestro.

En el segundo caso pudimos observar dos eventos de literacidad complementarios a lo largo de toda la actividad curricular: el maestro “dictando” la clase apoyándose en el pizarrón y en el libro de texto, y los alumnos tomando nota de la clase. En este caso, fue evidente también que, si bien los estudiantes debieron leer un material del libro de texto, la única interpretación posible fue el recuento de los acontecimientos históricos que hizo el maestro en su exposición. La participación de los estudiantes fue mínima. En ambos casos se trata de un acceso sumamente restringido a los textos.

Las observaciones en la clase del BI contrastan significativamente. La calidad del material utilizado, la cantidad y naturaleza de los eventos observados, así como la interacción entre maestro y estudiantes son elementos que vehiculan el desarrollo de las competencias necesarias para acceder a los textos históricos con una postura informada sobre la naturaleza de este discurso. Es de notar la presencia de actividades previas, durante, y posteriores a la lectura. De hecho, podemos decir que en todo momento prevalecieron eventos de lectura que favorecen la formación de lectores autónomos y críticos.

Si por práctica de literacidad entendemos los usos y significados culturales de la lectura y la escritura, a partir de estos hallazgos es posible distinguir prácticas disímiles en cada contexto: en el BG es claro que la orientación en la enseñanza de la historia es entender el discurso histórico como un recuento de datos incuestionables (de ahí la ausencia de fuentes en los materiales). A pesar de contar con el libro de texto, no hay evidencias de un acceso real a la cultura escrita, ya que el estudiante participa como un lector pasivo que depende de la interpretación del maestro.

En el BI, en cambio, hay evidencias de que, mediante las actividades de lectura y escritura, la discusión en clase, el cuestionamiento de los textos, y la incorporación de los conocimientos previos, el estudiante es socializado para entender el discurso histórico como ese conjunto de interpretaciones complejas y tentativas a las que alude Grant (1999) en sus estudios sobre la enseñanza de la historia. Así, el estudiante aprende a cuestionar el discurso histórico y comparar la versión de los acontecimientos con otros puntos de vista y otras fuentes de conocimientos, constituyendo él mismo una fuente válida de ese conocimiento.

CONCLUSIÓN

Estos resultados demuestran la forma como los estudiantes de bachillerato son socializados para acceder a los textos de historia en el contexto escolar. Al tratarse de propuestas curriculares, enfoques didácticos, y disponibilidad y acceso a textos tan distantes, es evidente que la formación lectora que reciben los estudiantes de una y otra modalidad tiene repercusiones que van más allá del contexto escolar. Los estudiantes que cursan la modalidad del BG -el 98% de la población estudiantil en esta institución-, al carecer de estrategias que les permitan cuestionar la cultura escrita y participar en la construcción del conocimiento, se sitúan en una situación en desventaja frente a sus pares del BI, ya que no cuentan con herramientas suficientes para posicionarse crítica y constructivamente frente a los diversos discursos que enfrentan en su vida cotidiana.

Consideramos que los resultados que aquí planteamos pueden ofrecer pistas sobre la manera de incidir positivamente en la formación lectora que reciben los estudiantes del bachillerato. Experiencias como las del BI en esta institución, donde el currículo se orienta precisamente al desarrollo de las habilidades necesarias para la literacidad crítica, y donde las actividades en el aula proveen un repertorio enriquecedor de eventos de literacidad, constituyen modelos poco explorados en el contexto nacional. Una mirada crítica a la propuesta curricular del BG en el área de historia, a los objetivos planteados en su enseñanza, y a los materiales disponibles para los estudiantes, son tareas prioritarias si queremos formar estudiantes realmente capaces de acceder a la cultura escrita.

REFERENCIAS

- Bean, T., & Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 638-648.
- Dirección General de Bachillerato (1994). Programa de la asignatura de Estructura Socioeconómica de México. México: autor.
- Evans, R. W. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. En G. Leinhardt, I. Beck y C. Staiton (Eds.), *Teaching and Learning in History* (pp. 171-201). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Bristol, PA: Taylor & Francis Ltd.
- Grant, S. G. (1999). It's just the facts, or is it? An exploration of the relationship between teachers' practices and students' understanding of History. Trabajo presentado en la Convención Annual de la *American Educational Research Association*.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivani_ (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). London: Routledge.

- Hartman, D. (1994). The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making. In R. Rudell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 616-636). Newark, DE: International Reading Association.
- Hayden, M., & Wong, C. (1997). The International Baccalaureate: International education and cultural preservation. *Educational Studies*, 23, 349-361.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. México: Siglo XXI Editores.
- Langer, J. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Nugent, S. y Karnes, F. (2002). The advanced placement program and the International Baccalaureate Programme: A history and update. *Gifted Child Today Magazine*, 25, 30-40.
- Organización del Bachillerato Internacional (1996). *Programa de Historia*. Suiza: autor.
- Perfetti, C., Britt, M. A., Rouet, J. F., Georgi, M. y Mason, R. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. En M. Carretero, y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 257-283). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman Group Limited.
- U S Department of Education (2000). *A Forum to Expand Advanced Placement Opportunities: Increasing Access and Improving Preparation in High Schools. Finding and Training Qualified Teachers for AP, IB and Other Challenging Courses*. Transcript of the Proceedings. Washington, D. C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED448519).
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 73-87.

ESTUDIO CIENTIMÉTRICO SOBRE INVESTIGACIONES INTERNACIONALES EN HABILIDADES MULTICULTURALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Prof. Dr. Ángel Bueno Sánchez
Dep. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)
Universidad de Granada (España)

Clara Ester Ayzemberg
Department of Psychopedagogy
University of Passo Fundo (Brasil)

Elisabet Díaz Costa
Departamento de Educación Infantil
Universidad Católica de Santiago (Chile)

Prof. Dr. Antonio Fernández Cano
Dep. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)
Universidad de Granada (España)

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI, las universidades están atravesando las llanuras del tránsito hacia territorios de cambio y redefinición de su papel para adecuar sus estructuras organizativas y profesionales a las nuevas demandas sociales. En un mundo en el que las fronteras parecen fundirse, el intercambio cultural se hace irremediable y afortunadamente imparabile. Por otro lado, la revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones, está dando lugar a una nueva sociedad: la sociedad de la información y el conocimiento.

El sistema de educación superior no es ajeno a estas transformaciones, más bien podríamos decir que se encuentra en estos momentos implicado de lleno en esta nueva problemática, que la inmigración viene presentando en las sociedades intercontinentales, ya de por sí multiculturales y transculturales.

De entre los innumerables cambios que se avecinan, se encuentra el tipo de alumnos universitarios que hemos de formar muy pronto, dentro de una universidad con mayor heterogeneidad. Por ello, ha de corresponder a todo el pro-

fesorado universitario el logro de un conocimiento compartido de toda la riqueza cultural que existe actualmente en la sociedad, en el centro y en el aula, valorando lo que de positivo nos aporta. A nivel profesional, nos obliga a conocer las investigaciones que se está realizando a nivel internacional sobre esta problemática.

El desarrollo de competencias en los profesores que favorezca el desarrollo de las *habilidades multiculturales del profesorado universitario* a fin de facilitar la integración multicultural y educativa se nos presenta, entonces, como uno de los retos más importantes que deben afrontar las sociedades democráticas. La investigación educativa universitaria, por tanto, no es ajena a estos fenómenos, emprendiendo fructíferas indagaciones referidas a esta temática, que podríamos agrupar en tres grandes áreas: competencias básicas, competencias en educación multicultural y multicompetencias.

OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

El objetivo del presente trabajo es realizar un acercamiento al estado de la cuestión de los estudios internacio-

nales sobre *habilidades multiculturales del profesorado universitario*, utilizando métodos cuantitativos y aplicando los modelos existentes de evaluación científica mediante la recuperación de investigaciones internacionales indexadas en las bases de datos *Social Sciences Citation Index (SSCI)* y *Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)*; dos bases de datos de Thompson-ISI, en sus sitios *Web of Science (WOS)* y *Web of Knowledge*, durante el período 1956-2005. En concreto, se trata de conocer las investigaciones que, sobre *habilidades multiculturales del profesorado universitario*, se realizan a nivel internacional,

El estudio que aquí se expone es complementario a dos trabajos nuestros anteriores (Bueno *et al.*, 2006a; Bueno, 2006b) centrados exclusivamente en la problemática multicultural y en la integración educativa, con el afán de examinar la producción internacional existente sobre problema.

Esta preocupación por medir, y en cierto modo evaluar, el tamaño y desarrollo de la ciencia no es algo actual sino que ya, en los años 50 y 60, autores como Derek John de Solla Price (1986) se plantean la dificultad de idear una medida razonable sobre el rendimiento o esfuerzo científico, en términos de número de investigaciones, artículos escritos, financiación, etc.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El análisis de la producción científica en torno al tópico es escaso y no llega al rango de un análisis bibliométrico riguroso” (Bueno, 2006b). A pesar de esta falta de estudios, habría que citar los trabajos de Bartolomé (1997), entre los que destacamos, en relación a la temática que nos ocupa en el presente trabajo, el *Estudio sobre la Panorámica General de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa*, donde compila y comenta una serie de trabajos que aparecieron en 1996 en la base de datos *Multicultural Education Abstracts*. Otros estudios que analizan la producción diacrónica de la investigación educativa en el contexto español son los llevados a cabo por Bueno y Fernández Cano (2002), Fernández Cano (1999) y Fernández Cano y Bueno (1999, 2002).

MÉTODO

Estrategias de búsqueda

El trabajo que presentamos ha sido elaborado a partir de una búsqueda bibliográfica a través de sendas consultas en línea (*on-line*) realizadas sobre el tópico “*habilidades multiculturales del profesorado universitario*” en las bases de datos *Social Sciences Citation Index (SSCI)* y *Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)*; dos bases de datos de *The Thompson Corporation*, en sus sitios *Web of Science (WOS)* y *Web of Knowledge*, durante el período 1956-2005, ambas accesible desde la Red Científica de la Universidad de Granada.

La recuperación de los trabajos, tras ciertas pruebas, se realizó en el campo de búsqueda *TOPIC*, según la siguien-

te secuencia de búsquedas: (*teacher* same (skill* and university or colleg* or multicultu* or intercult*)*), tras comprobar que era la secuencia más conveniente a nuestros fines investigativos.

Población-muestra del estudio.

La totalidad de la producción científica recuperada en este estudio ha sido de 1.639 documentos, y abarca todos los documentos incluidos en estas bases sobre dichos tópicos desde el año de aparición del primer documento (1956) hasta el año de finalización de la recuperación (2005). A fin de poder extraer inferencias fundamentadas acerca de este campo abierto de investigación, y circunscritas a la población aquí considerada, operamos con toda la población de documentos recuperados.

Diseño del estudio.

Según el objetivo de investigación, podemos clasificar el diseño utilizado como descriptivo-explicativo-predictivo. Básicamente descriptivo, ya que trata de describir un fenómeno; explicativo porque trata de explicarlo en función de una serie de indicadores; y predictivo porque trata de determinar pronósticos o valores futuros de la producción internacional sobre este tópico.

Con respecto a la fuente, la investigación es de tipo documental, pues se realiza una revisión bibliográfica de toda la producción contenida en las dos bases de datos. En relación al tipo de muestra, se trata de un estudio censal en el que población y muestra coinciden.

RESULTADOS

Verificación de la Ley de Lotka

La cuantimetría ha generado ciertos patrones sobre productividad, uno de los cuales es la Ley de Lotka. Esta provee la base teórica fundamental para los estudios bibliométricos que tienen que ver con autoría. Lotka estaba interesado en determinar “la parte que, hombres de diferente calibre, contribuyen al progreso de la ciencia” (Lotka, 1926). La idea que subyace en esta ley es que algunas entidades, bien sean institucionales o personales, son más ricas, productivamente hablando, que otras. En este sentido, la productividad de un autor es entendida como “el número de publicaciones en una unidad de tiempo”.

En esta línea, la Ley de Lotka anuncia que la productividad de autores sigue una ley cuadrática inversa. Es decir, el número de autores que hacen n contribuciones es alrededor de $1/n^2$ de los que hacen una sola; o sea, el número de autores que publican n es inversamente proporcional a n^2 , y además la proporción de todos los autores que hacen una sola contribución ronda el 60%.

Aquí, tratamos de comprobar si esta ley se verifica para la producción documental considerada, para ello puede verse tabla 1

Tabla 1.
Distribución de tipo de autor y número de documentos firmados

Número autores	Autores por documento	%	% acumulado	Autores según Ley Lotka
1	2372	93,56	93,57	2372
2	129	5,09	98,66	593
3	21	0,83	99,49	264
4	8	0,32	99,80	148
5	2	0,08	99,88	5
6	1	0,04	99,92	4
7	1	0,04	99,96	3
8	1	0,04	100,00	2
9	0	0,00	100,00	2
10	0	0,00	100,00	1
Totales	2535	100		

Para analizar el ajuste de los valores observados y de los teóricos predichos en la ley de Lotka, hemos seguido básicamente el método de la probabilidad máxima de estimación del parámetro y la prueba de Kolmogorov-Smirnov para denotar la bondad del ajuste. Al respecto, hemos utilizado específicamente el programa informático elaborado por Rousseau y Rousseau (2000).

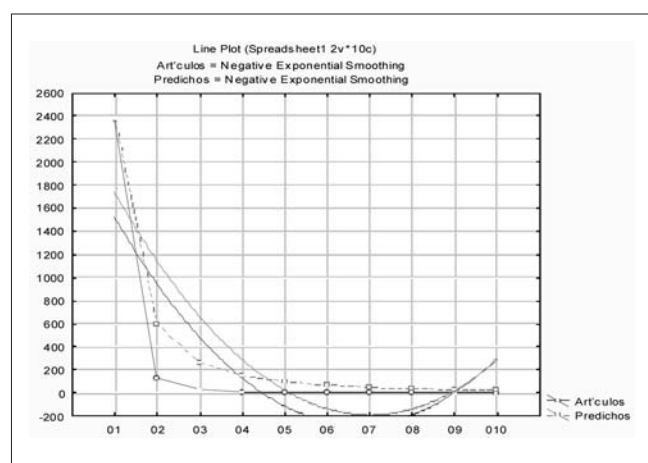


Figura 1: Distribución de puntuaciones observadas vs. frecuencias esperadas

Podemos observar en los análisis realizados que no se cumple la Ley de Lotka, con $\chi^2 = 1008,32$, $df = 9$ y $p = 0,000$; o sea, la distribución de documentos/autores observada y predicha por la Ley de Lotka son independientes. Además, el parámetro β no aparece y, finalmente, existe una desigualdad en la distribución empírica de los datos y las frecuencias esperadas que difícilmente ayuda a que se pueda cumplir. Hay que señalar, por otra parte, que existen 47 autores anónimos, aunque esto no es muy relevante para los resultados de nuestro estudio.

Una razón de que no siempre se ajusten los datos a la distribución de Lotka es que posiblemente ésta no se apli-

que a todos los campos del conocimiento, o que requieran distintos parámetros. Otra razón es que algunos estudios toman sólo el primer autor (en la forma que hizo Lotka) y otros incluyen a todos los coautores. En nuestro trabajo, hemos tomado este último criterio.

Análisis diacrónico de la producción

Un ámbito escasamente considerado ha sido la diacronía de las producciones científicas, especialmente las de carácter educativo. Es por ello que aquí nos planteamos realizar un análisis longitudinal de la productividad en el campo de la integración educativa y multicultural, dentro del ámbito nacional.

En la siguiente tabla 9 se explicitan el número de productos por año, durante el periodo temporal 1956-2005.

Tabla 2.
Distribución longitudinal de la productividad sobre habilidades multiculturales del profesorado universitario contenidas en ISI-WOS (1956-2005)

Años	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Nº	25	22	24	27	24	8	21	13	18	26
Años	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
Nº	34	23	7	13	18	13	14	19	13	12
Años	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Nº	20	15	16	13	22	16	14	15	17	24
Años	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Nº	19	21	19	14	14	27	61	55	53	47
Años	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nº	61	64	73	67	81	58	85	74	76	59

Este primer análisis muestra que la investigación-producción sobre estos tópicos no comienza a ser sistemática hasta principio de los años 90, concretamente, a partir del año 1992, adquiriendo un fuerte carácter exponencial con un valor máximo de 76 productos/documentos aproximadamente en el año 2004, apareciendo en años anteriores publicaciones con carácter discrecional, aunque crecientes. En los dos siguientes años, este valor se reduce por debajo de las 70 unidades. Los años 2004 y 2005 no se consideraran en los análisis ya que la base de datos no puede actualizar la producción tan rápidamente, pues mucha de la producción viene retrasada en su aparición y distribución.

La representación gráfica de esta serie temporal se muestra en la figura 2, en la que se ha realizado un alisado de la misma, con el objeto de poder disminuir las variaciones anuales.

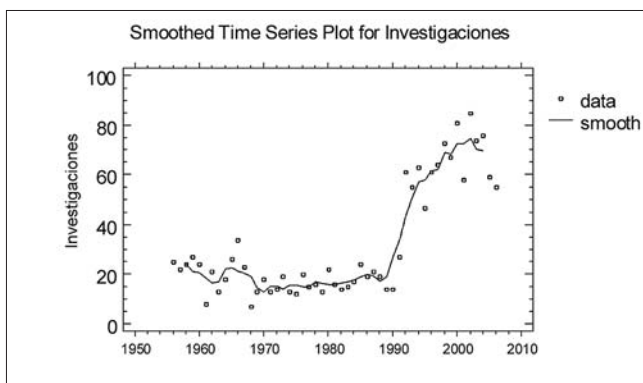


Figura 2. Serie temporal suavizada de la productividad sobre “habilidades multiculturales del profesorado universitario” contenida en SSCI and A&HCI (1956-2005)

Con este procedimiento se ha aplicado varios suavizadores (*smoothers*) a la distribución temporal de las investigaciones. El propósito del alisamiento es separar la variabilidad a largo plazo de la variabilidad a corto plazo. Los datos cubren 51 períodos. Así mismo, se ha aplicado una media móvil de 10 términos a los datos. Para confirmar si este crecimiento exponencial se mantendrá o, como parece manifestarse en los últimos años, comenzará un crecimiento limitado-logístico, realizaremos un análisis ARIMA de la serie temporal.

Tras realizar este análisis, el mayor ajuste se produce al modelo ARIMA (1,1,1), unificando (OK) todos los tests de contraste con un menor error cuadrático medio (RMSE = 22,84). Una vez que se ha determinado que el mejor ajuste plausible es a un modelo ARIMA, seleccionamos éste para determinar los valores prospectivos para los próximos siete años; un periodo que consideramos a corto-medio plazo. Los resultados prospectivos y sus respectivos límites inferior y superior quedan reflejados en la tabla 3:

Tabla 3.

Valores pronósticos, según ARIMA (1,1,1), de la producción internacional en documentos ISI sobre habilidades multiculturales del profesorado universitario.

Pronósticos	Frecuencias	Límite Inferior (- 95%)	Límite Superior (+95%)
2007	62	36,53	88,53
2008	61	33,27	89,38
2009	62	30,77	95,02
2010	63	28,3	98,80
2011	65	26,26	102,92
2012	66	24,25	106,78
2013	66	22,35	110,60

Como resultado final, deducimos que la producción internacional en *habilidades multiculturales* ha pasado por un periodo de crecimiento exponencial, pero podría haber alcanzado la fase logística con una producción estabilizada propia de una “ciencia madura” según consideraba Price (1986).

CONCLUSIONES

En relación a los datos obtenidos sobre los tópicos analizados de las investigaciones contenidas en el ISI-WOS, podemos concluir que el campo de estudio de las *habilidades multiculturales del profesorado universitario* se configura como el de una disciplina estabilizada y más propio de las humanidades que de las ciencias “duras” debido al nulo ajuste a la Ley de Lotka y a una entrada en la fase logística con una producción en meseta.

Estos hallazgos nos llevan a concluir que la producción internacional en educación multicultural se encuentra en una época de mediana fertilidad donde la producción está en crecimiento sostenido, lo cual refleja que este tópico ha alcanzando la etapa de madurez logística descrita por Price (1986).

Por otro lado, estos datos parecen reflejar una gran paradoja, pues mientras la investigación y desarrollo de programas de formación en *habilidades multiculturales del profesorado universitario* para afrontar esta nueva diversidad de alumnos se encuentra prácticamente estacionaria; la realidad social y sus demandas educativas muestran que no solo no se está lejos de resolver sus problemáticas sino que va a cuestiones mayores en complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 7-28.
- Bueno, A. y Fernández Cano A. (2002). Análisis científico de la productividad en la Revista de Investigación Educativa (1983-2000). *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), p. 507-532.
- Bueno, A., Fernández Cano, A., Chaikheva, T. y Ayzemberg, C. (2006a). Scientific production on multicultural, educational and cultural integration contained in the Spanish database of the ISOC-CSIC (1970-2005). En: *2nd International Conference on Intercultural Communication Competence: Implications for Learning and Teaching in a Globalized World*, Graz (Austria).
- Bueno, A. (2006b). Scientometrical on educational integration from studies in the ISI database (1956-2005). En: *3rd Conference on Intercultural Communication Competence: Learning, Teaching and Research in a Borderless World*. Ahmadabad (India).
- Fernández Cano, A. y Bueno, A. (1999). Synthesizing Scientometrics patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46(2), p. 349-367.
- Fernández Cano, A. (1999). Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1988-97). *Revista Española de Pedagogía*, 214, 509-524.
- Fernández Cano, A. y Bueno, A. (2002) Multivariate evaluation of Spanish educational research journals. *Scientometrics*, 55(1), p. 87-102.
- Lotka, A.F. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Science*, 16, 317-323.
- Price, D.J. de S, (1986). *Little science, big science...and beyond*. Edición aumentada. Nueva York: Columbia University Press (Edición original en 1964).
- Rousseau, B. y Rousseau, R. (2000). Lotka: A program to fit a power law distribution to observed frequency data. *Cybermetrics*, 4, 1, paper 4.
- Web of Science, (2006, 18 noviembre): Social Science Citation Index & Art & Humanities Citation Index [on line]. Thompson-Institute for Scientific Information. Disponible desde el sitio: <http://portal.isiknowledge.com/portal.cgi?Init=Yes&SID=X1Od@eGKlmgBCiFN7NB>. Acceso 18 de diciembre de 2006.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Esther Belvis Pons y M^a Victoria Moreno Andrés
 Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La educación infantil es una etapa clave como puerta de entrada al sistema educativo y base para el desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Una buena educación infantil necesita **profesionales que dispongan de una formación sólida y actualizada**. Eso significa que hay que complementar la formación inicial con una oferta amplia y diversificada de formación permanente.

La evaluación de la calidad de la formación permanente es una estrategia muy útil para describir el estado actual de la formación permanente del profesorado en España; para identificar sus debilidades y fortalezas; para proponer medidas que posibiliten la mejora de su calidad; para facilitar el acceso de los profesionales; y por último, para mejorar la oferta formativa del sector.

El Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación –GAPEF–, del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la UAB, ha realizado un estudio financiado por la “Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo” sobre la **calidad de la formación permanente**

del profesorado de Educación Infantil realizada en España en los cursos académicos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos del estudio

El proyecto pretende evaluar la situación de la formación permanente en el sector de la Ed. Infantil, a dos niveles. Por un lado, se orienta a describir el grado de implantación de la formación permanente en el sector entendiendo por tal la cultura, motivación e iniciativas hacia la formación por parte de los trabajadores y los centros de Ed. Infantil. Por otro lado, el estudio pretende evaluar los resultados de la formación tanto en los trabajadores como en los centros educativos, a nivel de satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación, así como analizar las prácticas de evaluación de la formación presente en las entidades ofertantes del sector.

En la siguiente figura (figura 1) se muestran los factores y dimensiones objetos de investigación que se desprenden de los objetivos señalados.

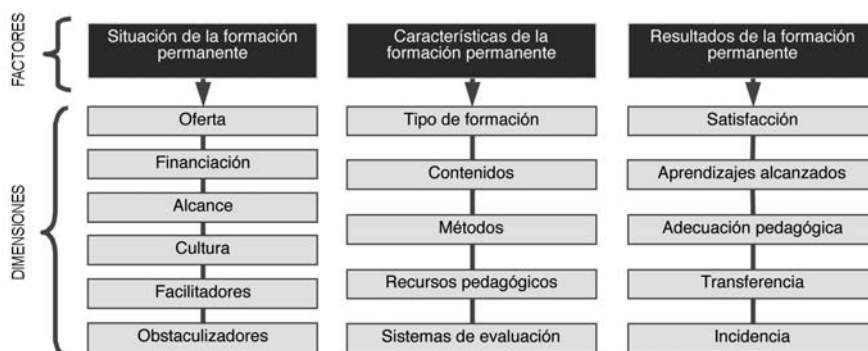


Figura 1. Factores y dimensiones de la investigación.

2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información

El estudio tiene un enfoque de método múltiple, es decir, combina datos de tipo cuantitativo con datos de tipo cualitativo.

La recogida de información de tipo cuantitativo se realiza mediante las **encuestas**. Hay dos tipos:

- Encuesta a Directores/as o Coordinadores/as –dirección- del sector de la Ed. Infantil
- Encuesta a Maestros/as o Educadores/as –personal educativo- del sector de la Ed. Infantil

Los instrumentos elaborados para la recogida de datos cualitativos son **entrevistas** y **foros**. Se han definido tres tipos de entrevista según los destinatarios:

- Entrevistas en profundidad a agentes clave -representantes de los sindicatos vinculados a la FC del sector y otros expertos experimentados del sector-
- Entrevista semiestructurada a la dirección de centros educativos de Ed. Infantil –centros de titularidad pública y privada, y de los ciclos de enseñanza 0-3, 3-6 y 0-6-
- Entrevista semiestructurada a entidades que ofrecen formación -responsables en Formación Permanente del profesorado a nivel de administración pública y de otras entidades privadas de relevancia en las diferentes Comunidades Autónomas-

La técnica de los foros de discusión recoge la opinión de participantes en formación permanente.

2.3. Muestra del estudio

La **selección de las Comunidades Autónomas** (CC.AA.) se fundamentó en los siguientes criterios: el número de centros de educación infantil; el modelo de formación permanente y las prácticas innovadoras de formación permanente en el sector. La aplicación de estos criterios supuso la selección de las cinco CC.AA. sobre las que se había de centrar el estudio: Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid y Navarra. Finalmente, sin embargo, sólo se han podido incluir cuatro comunidades, quedando Madrid fuera del estudio.

La **muestra** de los **datos cuantitativos** -datos de las encuestas- se construyó a partir de 3 estratos fundamentales: *comunidad autónoma* (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), *titularidad de los centros* (público, privado), *ciclos de enseñanza* (0-3, 3-6 y 0-6). Se utiliza el centro educativo como unidad muestral, al no contar con datos sobre el número de profesorado dedicado a la etapa de Ed. Infantil, como hubiera sido deseable para crear una muestra más ajustada a la realidad.

El muestreo fue de tipo estratificado bietápico, tomando como referencia 1000 centros:

- Muestreo estratificado constante*: se establece una selección de un mínimo de cien centros por comunidad (400 centros) y se eligen proporcionalmente teniendo en cuenta los estratos.
- Muestreo estratificado proporcional*: de los 600 centros restantes a seleccionar, se hacen los cálculos proporcionales en función de las dimensiones de los estratos en cada comunidad.

La muestra cuantitativa final obtenida es de 1500 centros de Educación Infantil, distribuida en los estratos anteriormente señalados. Para la **muestra cualitativa** se realizó una distribución igualitaria entre las comunidades participantes para la aplicación de 50 entrevistas y 10 foros de discusión.

3. PRINCIPALES RESULTADOS

3.1. Perfil de las personas participantes en formación permanente de Educación Infantil

En el gráfico 2 puede observarse el porcentaje de personal educativo y directivo que ha participado en este estudio en función de los distintos intervalos de **edad**. Poco menos de la mitad del personal directivo encuestado está entre 40 y 49 años (42,38%), cuestión que vendría a reforzar la idea de que el acceso a la función directiva requiere una cierta madurez y experiencia. Los maestros/as participantes muestran un perfil de edad un poco diferente. Casi un 63% se hallan repartidos por igual (31,48) en los intervalos de edad de 30-39 y 40-49 años.

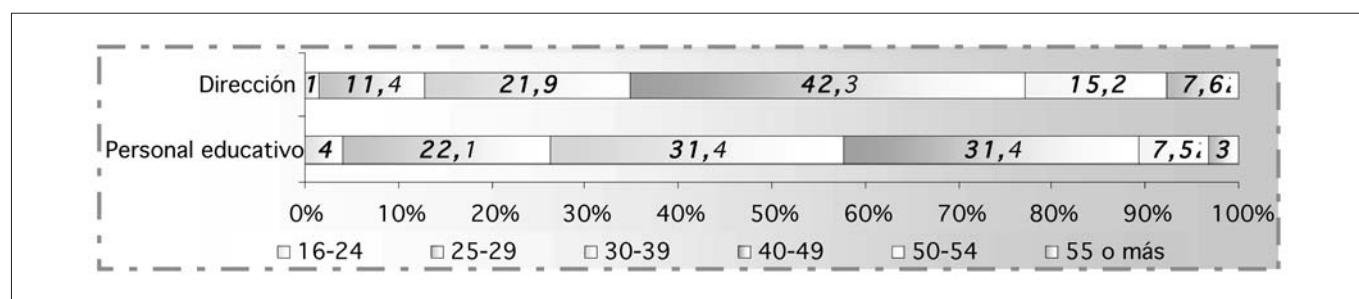


Gráfico 2. Edad de las personas encuestadas

La muestra de personas que han respondido la encuesta, tanto del personal educativo como del directivo, es mayoritariamente de **género** femenino (un 96% de las maestras encuestadas son mujeres y un 82% son directoras). La idea, planteada por otros estudios previos, de la feminización del sector de la Educación Infantil se vería inicialmente reforzada por la configuración de la muestra. Cabe señalar que el porcentaje de hombres es más alto en el colectivo de directores que en el de personal educativo, hecho que confirma la tendencia de nuestra sociedad a que los cargos de responsabilidad los desarrollen los hombres, incluso en sectores - como este- altamente feminizados. Aún en nuestra sociedad son las mujeres quienes asumen las responsabilidades familiares, es por esto que la mayoría de expertos apuntan que las profesionales del sector disponen de poco tiempo y dedicación para participar en formación permanente.

Los datos obtenidos de la muestra parecen indicar que, en el sector de la Educación Infantil, hay un elevado nivel de estabilidad laboral y esto tanto en lo que se refiere al personal educativo como al personal directivo. Más de tres cuartas partes del personal directivo (76,38%) y algo más de la mitad del personal educativo (60,06%) consultado tienen más de 6 años de **antigüedad** en sus funciones.

En lo que se refiere a la **ubicación** de estos centros educativos, poco menos de las tres cuartas partes del personal educativo (70,43%) y directivo (68,38%) encuestado afirman trabajar en centros ubicados en un entorno geográfico urbano, mientras que el porcentaje restante (29,57% y 31,62% respectivamente) lo hace en entornos geográficos rurales.

3.2. Situación de la formación permanente en Educación Infantil

ALCANCE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En general, el **volumen de participación** en las acciones de formación permanente es considerado alto o bastante alto por los informantes clave de todas las CC.AA. de la muestra. Los diferentes entrevistados coinciden y destacan -con mucho énfasis- que la motivación y el entusiasmo por la formación permanente del profesorado de educación son mayores que en otras etapas educativas.

Los resultados sobre el porcentaje de participación del personal educativo en la formación permanente presentan una elevada dispersión (desviación típica, 2'99). Aún así, los resultados apuntan que tanto el personal educativo como el directivo consideran que en el sector de Educación Infantil hay una elevada participación en la formación permanente del sector (gráfico 3).

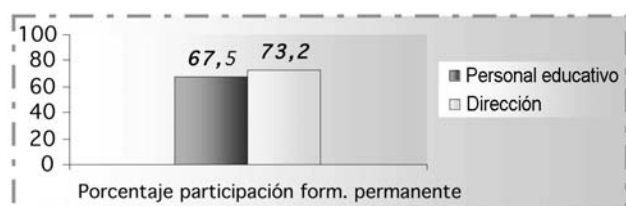


Gráfico 3. Porcentaje de participación

Los resultados indican que los porcentajes de participación varían en los centros educativos de las diferentes *Comunidades Autónomas*. Navarra presenta diferencias significativas con el resto de comunidades ya que su nivel de participación en la formación permanente se sitúa en un porcentaje muy alto -87,75%- respecto al resto de comunidades: Cataluña (74,68%), Aragón (63,42%) y Andalucía (61,24%).

Al respecto de la **ubicación** de los centros se observa que el porcentaje de participación resulta mayor en el medio rural, con un porcentaje del 76,57% respecto al porcentaje de participación en el medio urbano con un 67,30%. Por otro lado, la desviación típica del medio rural obtenida en la prueba es alta (28,037) factor que puede indicar que, a pesar de que la participación es más alta en estas zonas no se da de forma homogénea en los diferentes territorios.

Según las personas entrevistadas, en las cuatro CC.AA. analizadas la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 (2º ciclo) es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3 (1º ciclo), por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, se considera que las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo son más precarias; las categorías laborales más heterogéneas; y el horario laboral suele ser más amplio. En todas las CC.AA. la trayectoria del ciclo 0-3 ha sido muy parecida. El hecho de estar mayoritariamente en manos de centros privados, ha ocasionado que, durante mucho tiempo, estuviera, en lo que se refiere a la formación permanente, en un segundo plano. Sin embargo en estos últimos años se ha producido un auge importante en formación permanente de este colectivo.

Contrariamente a esta información, en referencia a la *titularidad* de los centros según los resultados de las encuestas cabe destacar que no se han detectado diferencias significativas de porcentajes de participación en los centros educativos a pesar de que, como antes apuntábamos, la tradición en los centros privados es menor. Lo mismo sucede si tenemos en cuenta los *ciclos educativos*; los ciclos 0-3 y 0-6, presentan menor tradición pero este factor no parece incidir en el porcentaje de participación.

OFERTA FORMATIVA PARA EL SECTOR DE EDUCACIÓN INFANTIL REVISAR

La **Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo** (FTFE) se encarga de gestionar la formación permanente y el reciclaje de los trabajadores/as ocupados/as a nivel estatal. Está constituida por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y la Administración Pública. Además de la formación permanente para el profesorado de Educación Infantil ofrecida por la FTFE a nivel general, las organizaciones sindicales, patronales y las asociaciones profesionales del sector educativo también ofrecen formación a sus miembros. El Ministerio de Educación y Ciencia cuenta también con un **Instituto**

Superior de Formación del Profesorado como una plataforma de acción para el fomento de acciones formativas del profesorado, tanto de tipo inicial como permanente.

Cabe destacar también la importancia de las Administraciones Públicas competentes en cada comunidad autónoma, como responsables de la mayor parte de la oferta formativa. La Administración Autonómica es la principal impulsora de la **articulación de las entidades que ofertan formación y su oferta formativa**; una oferta que se concreta en los diferentes planes de formación. Se busca que la articulación de la oferta de formación permanente sea coherente con las características del territorio y se adapte a las necesidades concretas de cada centro o de cada zona. Así, se promueve una formación cada vez más descentralizada en la que los Centros del Profesorado de cada comunidad autónoma tengan un mayor protagonismo y en la que se incentive la formación en el propio centro.

FACTORES QUE DETERMINAN LA PARTICIPACIÓN EN FORMACIÓN PERMANENTE

En todas las entrevistas realizadas se pone énfasis en la necesidad de que los centros educativos posean una **política de formación** que deba ser creada por el equipo docente y debe servir como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión. Sin embargo, la situación varía en cada CCAA.

Existen diferencias según los ciclos de enseñanza del centro en el tipo de política de formación que tienen. En el caso del ciclo 3-6 de Educación Infantil, al estar muy vinculado a la educación primaria, los profesionales entran en una dinámica de formación bastante normalizada y coordinada junto con el resto de profesionales de la etapa de educación primaria. Sin embargo, es difícil que los centros del ciclo 0-3 encuentren la oportunidad o el espacio para compartir y reflexionar sobre su necesidad e intención de formarse. En la mayoría de CCAA no existen políticas de formación en los centros educativos. Dentro de la política de formación de los centros educativos, la identificación de necesidades y el plan de formación son las **estrategias de gestión** que más se afirman utilizar (aproximadamente 2 de cada 3 encuestados (gráfico 4).



Gráfico 4. Porcentaje de uso de estrategias para la gestión de la formación

Otro aspecto que guarda relación con la política de formación de los centros educativos es el de la **iniciativa de la formación permanente**. En los centros educativos, la iniciativa de realizar formación permanente puede surgir a partir de varias fuentes: la administración educativa, la

dirección o coordinación de etapa o ciclo, el comité de formación, el claustro de profesores, cada educador, etc.

El gráfico 5 muestra que la iniciativa de la formación permanente suele salir de más de un estamento, destacando el profesorado y seguido del claustro y/o equipo docente.

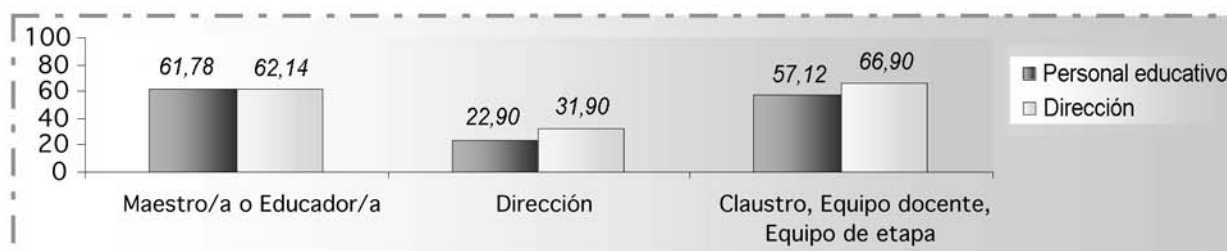


Gráfico 5. Porcentaje de iniciativa de hacer formación según el personal directivo y educativo

Existen una serie de **factores que influyen en la participación en la formación permanente relativos a las características de los profesionales**. Algunos de estos factores pueden cobrar un sentido más positivo (que faciliten) o más negativo (que obstaculicen) o más neutro (que no afecten) para los profesionales del sector.

Entre las opciones planteadas lo que el profesorado más valora como facilitador para la participación es el *nivel de motivación* y las *experiencias previas* de formación permanente (gráfico 6). Algunos profesores/as consideran que el *tiempo disponible* puede ser un obstáculo para dicha participación.

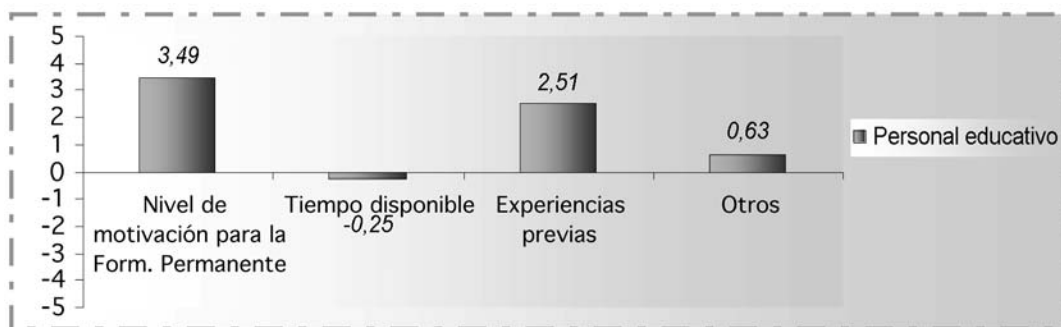


Gráfico 6. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características del personal educativo¹

A nivel de *ciclos educativos* observamos que el *tiempo disponible* varía entre las categorías del ciclo 0-3 y del ciclo 3-6. El ciclo 3-6, pese a puntuar bajo el ítem (-0,15), tiene mayor tiempo disponible respecto al ciclo 0-3 (-0,86). Es decir, pese a que ambos colectivos valoran el tiempo disponible como insuficiente, y resulta un obstáculo para ambos, el colectivo 0-3 tiene menos tiempo. Este resultado puede deberse a las condiciones laborales del ciclo 0-3, que suele tener una jornada más larga que el del ciclo 3-6. Conviene hacer mención al hecho de que no se hayan detectado diferencias entre la *titularidad de los centros* y, especialmente, en el caso de la *ubicación*. Así el

hecho de que el personal educativo de las zonas rurales participe más en la formación permanente no se relaciona con los facilitadores/obstáculos referidos a las características personales del trabajador/a, si no que posiblemente está vinculado a su mayor tradición a la hora de participar.

El gráfico 7 muestra la valoración asignada sobre los facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente **propios de las condiciones del centro educativo**. Los tres que más valoran como facilitadores ambos colectivos son: *la información sobre la oferta de formación permanente, la presencia de la innovación en el centro y el apoyo de los compañeros*.

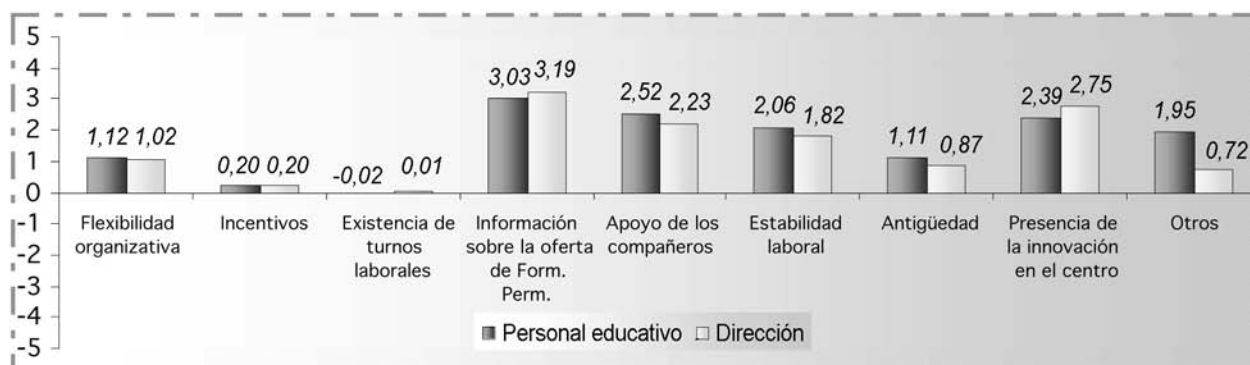


Gráfico 7. Valoración de los facilitadores/obstáculos propios de las condiciones del centro educativo

Los resultados obtenidos sobre las variables que presentan diferencias significativas en las puntuaciones indican, en primer lugar, una percepción diferente entre el colectivo de directivos (más homogénea) y el del personal educativo (más dispar). Por otro lado, teniendo en cuenta las diferencias de *titularidad*, parece que en los centros privados ciertos factores suelen funcionar como facilitadores más potentes: incentivos, flexibilidad, apoyo de compañeros, entre otros. Finalmente, directivos y personal educativo parecen coincidir en que la *ubicación* rural o urbana de los centros no genera diferencias significativas

sobre las condiciones del centro como facilitadores u obstaculizadores, pese a que en el medio rural se participe más y se tenga más tradición formativa.

El gráfico 8 muestra la valoración asignada por el profesorado y el personal directivo a las **características de la entidad que oferta formación permanente como facilitadores u obstaculizadores de la participación**. Los factores que destacan son: *el contenido de la oferta, los canales de información y la adaptación de la formación a las necesidades de los profesionales*.

¹ Todas las variables dependientes de este apartado son valoradas en una escala de -5 a 5. De -5 a 0, el factor actúa como obstáculo y de 0 a 5 como un facilitador. Esta consideración se mantiene en el resto de gráficos similares.

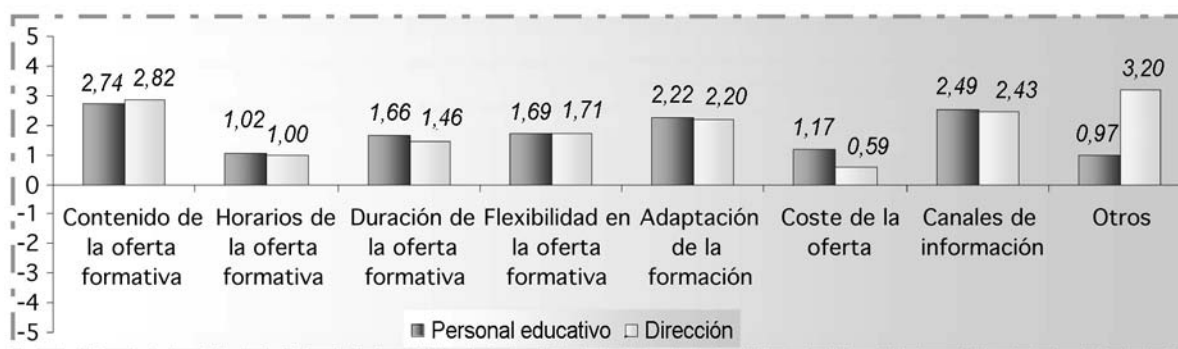


Gráfico 8. Valoración de los facilitadores/obstáculos propios de las características de la entidad de formación

3.4. Resultados de la formación permanente de Educación Infantil

El profesorado de Educación Infantil manifiesta que la formación permanente tiene una fuerte **incidencia en su desarrollo personal** (casi 3'6 puntos) y también incide en su enriquecimiento cultural (3'44 puntos). También se da incidencia en la mejora de las relaciones sociales, pero en menor medida (3'09 puntos).

El profesorado y la dirección de Educación Infantil consideran que la principal **incidencia de la formación**

permanente en el centro educativo radica en la mejora de la actuación profesional (3'5 y 3'37 puntos respectivamente) y en la introducción de innovaciones (3'22 puntos). Por el contrario, la formación realizada tiene poca incidencia en la permanencia en el centro educativo y las promociones laborales; esto puede ser debido a que en el sector educativo, y especialmente en los centros públicos, la promoción y la estabilidad profesional se rige por otros criterios en los que la formación tiene poca incidencia, contrariamente a lo que ocurre que en otros sectores.

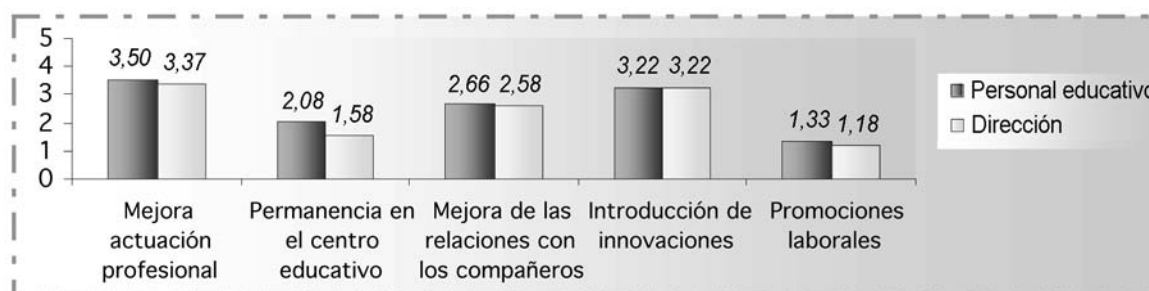


Gráfico 9. Puntuaciones incidencia de la formación permanente.

Con respecto a la **valoración global de la formación permanente**, los maestros y maestras de Educación Infantil valoran con 3'24 puntos sobre 5 la formación permanente que se ofrece al sector de la Educación Infantil, es decir, se hace una valoración global bastante positiva.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DEL ESTUDIO

Este estudio nos ha aportado numerosos datos para caracterizar la formación permanente en el sector de la educación infantil, identificar sus puntos fuertes y débiles y emitir propuesta de mejora que lo optimicen. Presentamos a continuación los rasgos más relevantes así como las propuestas principales que de ellos se derivan.

El volumen de participación en las acciones de formación permanente en educación infantil es bastante alto. Sin embargo, la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3, por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En

los centros que imparten los ciclos 0-3, las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo son más precarias; las categorías laborales más heterogéneas; y el horario laboral suele ser más amplio. Sin embargo, en el sector existe una amplia tradición de formación permanente y su imagen resulta bastante positiva.

En la actualidad se promueve una formación cada vez más descentralizada en la que los Centros del Profesorado de cada comunidad autónoma tengan un mayor protagonismo y en la que se incentive la formación en el propio centro. El objetivo es pasar de una oferta focalizada en el profesor a otra más global de centro que beneficie e implique a todo el profesorado. Se destaca la necesidad de que los centros educativos posean una política de formación creada por el equipo docente y que sirva como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión.

La principal motivación por la que el profesorado de Educación Infantil se forma es la mejora de la propia actuación profesional. Por otro lado, los motivos claves de no participación en la formación permanente son la falta de tiempo personal, la falta de vocación y ser demasiado individualista o no participar, en general, en el sistema.

Se hace una valoración global bastante positiva de la formación permanente que se ofrece al sector de la Educación Infantil, tanto a nivel de satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación permanente. Sin embargo, no se recogen evidencias de la transferencia en el puesto de trabajo, lo que conduce a pensar la transferencia real es poca.

5. REFERENCIAS

- ALBERTÍN A. Y ZUFIAURRE, B. *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Pamplona: Ed. Dirección de Publicaciones. Universidad pública de Navarra. 2005.
- DAY, CHRISTOPHER. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, cop. 2005
- HERNÁNDEZ DÁVILA, ROMÁN ANTONIO. *La Formación permanente del profesorado desde los centros educativos: un enfoque que vincula teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de los Andes. Ediciones del Rectorado, cop. 2002
- MURILLO ESTEPA, PAULINO. *El Aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum, 1999.
- OLIVER TROBAT, MIQUEL F. *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1998.
- RODRÍGUEZ MARCOS, ANA (coord.) *Un Enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*; Madrid: Narcea, 1995.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA INGLESA DE LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE FILOLOGÍA INGLESA

*M^a José Rodríguez Conde (coord.)
Izaskun Elorza Amorós, Santiago Nieto Martín,
Susana Olmos Migueláñez
Universidad de Salamanca*

INTRODUCCIÓN

La innovación del sistema universitario requiere la revisión constante de las metodologías utilizadas, así como proponer modos técnicos y didácticos cada vez más adecuados que orienten la consecución de un aprendizaje eficaz. Sin duda, un aprendizaje de alto nivel precisa una intensa actividad intelectual; facilitar la comprensión profunda y dotar de recursos que favorezcan estructuras cognitivas complejas, exige una gran variedad y riqueza de actividades intelectuales, así como un uso estratégico de procedimientos cognitivos progresivamente más complejos y refinados.

En esa línea de estudio y trabajo, el equipo de del que forman parte los profesores firmantes de la presente comunicación, concursaron durante dos años seguidos a las ayudas públicas convocadas por la Junta de Castilla y León, con la finalidad de elaborar recursos de apoyo y experiencias innovadoras en torno a la convergencia europea de la enseñanza en las Universidades Públicas de la mencionada Comunidad Autónoma bajo el título “Evaluación de competencias de los estudiantes ante la implantación de créditos ECTS. Aplicación de las TIC en evaluación de aprendizajes”.

Durante el curso 2004-2005, *Fase I*, se llevaron a cabo *dos experiencias innovadoras*, mediante sendos diseños experimentales, en las disciplinas “Investigación Evaluativa en Educación”, correspondiente a la titulación de Pedagogía, y “Radiología General, Medicina Física y Física Aplicada”, a la de Odontología, en ambos casos, en la

Universidad de Salamanca. El desarrollo pormenorizado de ambas experiencias pueden consultarse en Nieto Martín y Rodríguez Conde (2006).

En la *Fase II*, curso 2005-2006, se llevaron a cabo *tres estudios concretos*; el primero acerca de una “Evaluación diagnóstica de la competencia comunicativa en lengua inglesa de los alumnos de nuevo ingreso en los estudios de Filología Inglesa”; el segundo una “Evaluación formativa, basada en autoevaluación a través de un LMS”, en una disciplina de la titulación de Pedagogía, y el tercero, centrado en el “Análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos de examen utilizados para la evaluación de competencias específicas de conocimientos” en el ámbito de la Medicina.

En la presente comunicación pretendemos dar a conocer el primero de los estudios mencionados dentro de la Fase II, es decir la “*Evaluación diagnóstica de la competencia comunicativa en lengua inglesa de los alumnos de nuevo ingreso en los estudios de Filología Inglesa*”.

La evaluación de competencias de comunicación en lengua inglesa en la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Salamanca

Actualmente, la evaluación de competencias constituye un importante reto dentro de la investigación evaluativa en educación; y, en concreto, una de las competencias transversales a evaluar en los estudios universitarios de cara a la convergencia europea es la *competencia en idiomas extranjeros*. En esa línea de pensamiento y trabajo,

nos centramos en la competencia comunicativa en lengua inglesa dentro de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca, en cuyo actual plan de estudios, se deben cursar 33 créditos de lengua inglesa, repartidos en tres cursos de la siguiente forma:

Curso	Asignatura	Tipo	Créditos
1º	Lengua Inglesa I (nivel intermedio)	Troncal (anual)	14
2º	Lengua Inglesa II (nivel avanzado)	Troncal (anual)	14
3º	Lengua Inglesa (nivel superior)	Obligatoria (cuatrim. 1º)	7

Hasta el momento presente, los niveles definidos para cada una de estas asignaturas siguen una gradación ascendente que se establece de un modo general y que no responde a una descripción exhaustiva y normalizada de objetivos y contenidos específicos que se tratan en cada curso. La complejidad inherente a la enseñanza de la lengua es la que tradicionalmente ha motivado esta falta de exhaustividad.

No obstante, en los próximos años se deben armonizar los estudios de filología inglesa al modelo delineado en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que supone adoptar un modelo de niveles de competencia comunicativa que el Consejo de Europa ha desarrollado bajo la denominación de Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002), y al que de ahora en adelante nos referiremos, simplemente, como Marco de Referencia. Ello supone que, durante los próximos cursos, los niveles de lengua que los estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca deberán alcanzar, se corresponden, respectivamente, con los niveles denominados B2, C1 y C1+, estableci-

dos ya es dicho marco.

La utilización de un instrumento de normalización complejo como es el Marco de Referencia, no sólo propicia que los estudiantes puedan comparar e integrar los aprendizajes lingüísticos realizados en otros entornos educativos diferentes de la propia universidad, sino que nos permite, así mismo, introducir instrumentos de evaluación normalizados. Por lo tanto, la adopción de este modelo nos facilita llevar a cabo evaluaciones de tipo sumativo para certificar si los aprendices han alcanzado el nivel de conocimientos y competencias requeridos en cada curso académico.

Además, por primera vez, podemos realizar evaluaciones de tipo diagnóstico con referencia a un criterio normalizado que nos faciliten información válida, viable y fiable acerca de la distancia que separa la competencia comunicativa de los estudiantes al comenzar sus estudios de Filología Inglesa, tanto del nivel preestablecido para el primer curso, como de la competencia que deberán haber alcanzado en el tercer curso.

Este proyecto de evaluación diagnóstica consiste en la utilización de unas pruebas de competencia comunicativa normalizadas que han realizado 52 estudiantes que comenzaron los estudios de Filología Inglesa durante el curso 2005-2006. Las pruebas elegidas son tests autoadaptativos desarrollados por la Universidad de Cambridge de acuerdo con los niveles descritos en el Marco de Referencia.

MÉTODO: Proceso de evaluación diagnóstica

El proceso de evaluación diagnóstica comprende, primero, la detección de necesidades y su análisis, y, segundo, la especificación de objetivos. A continuación especificamos el diseño de investigación, seguido de las referencias a población y muestra, aspectos, todos ellos, que omitimos por razones de espacio (Rodríguez Conde y otros, 2006).

Variables e instrumentos para la recogida de información:

Tipo de variable	VARIABLES	Instrumentos de medida
Criterio	Nivel de competencia en lengua inglesa escrita	Pruebas objetivas autoadaptativas computerizadas (Tests autoadaptativos de Cambridge)
	Nivel de competencia en lengua inglesa oral	Entrevista en parejas, siguiendo el modelo de examen de Cambridge
	Satisfacción del alumno	Cuestionario electrónico de satisfacción
Predictoras	Perfil lingüístico del alumno Intereses, motivación, etc.	Cuestionario electrónico de satisfacción
Moduladores	De tipo personal: sexo, edad, curso en el que se matricula, etc.	Cuestionario electrónico de satisfacción

La técnica central en esta investigación que ha servido para comprobar el nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa son los tests autoadaptativos desarrollados por la Universidad de Cambridge, de acuerdo con los seis niveles descritos en el Marco de Referencia. Estos tests fueron completados por nuestros estudiantes entre finales del primer trimestre y principios del segundo, curso 2005-2006.

Por otra parte, dado que los tests autoadaptativos de Cambridge no miden la competencia de producción oral de los estudiantes, se utilizó una segunda prueba cuyo objetivo era, precisamente, obtener información acerca de este tipo de subcompetencia comunicativa. Por consiguiente, además de la prueba escrita de ordenador, se utilizó también una prueba oral, a partir de entrevista gravada con cámara digital y posteriormente visualizada para detectar si el nivel de com-

petencia oral de comprensión y expresión en inglés correspondía con el nivel Marco de Referencia, o bien, era inferior a éste. Para ello, pudimos contar con la colaboración de dos examinadores. Uno de ellos se encuentra en activo como examinador de los Exámenes de Cambridge y se encargó de entrevistar y evaluar a los estudiantes, y, el otro colaborador, antiguo examinador de las mismas pruebas y en la misma Universidad, que actuó como observador-evaluador de los estudiantes. La prueba oral consistió en la aplicación de una de las pruebas producidas por Cambridge ESOL y publicadas en sus cuadernillos modelo para la obtención del certificado de nivel B2 (*First Certificate*). Una vez realizadas las pruebas de nivel escritas, y habiendo obtenido la puntuación correspondiente, se les solicitó que completaran una encuesta electrónica de satisfacción sobre el trabajo llevado a cabo.

RESULTADOS: AVANCE

En primer lugar, el nivel de rendimiento alcanzado se observa en la siguiente tabla:

Niveles	N	%	% acumulado
A1	0	0,0	0,0
A2	15	28,8	28,8
B1	18	34,6	63,5
B2	14	26,9	90,4
C1	5	9,6	100,0
C2	0	0,0	100,0
Total	52	100,0	

Si tenemos en cuenta que el *nivel adecuado* al inicio del primer curso de Filología Inglesa es el B2, observamos que el 63,5% de la muestra se sitúa en un nivel B1 o inferior. Tal y como se contempla la planificación docente actual, parece razonable que los estudiantes de primero puedan llegar a alcanzar al final del curso un nivel B2 consolidado; estos datos confirman lo ya establecido en el Informe de Evaluación de la Titulación de Filología Inglesa, realizado por la Unidad de Calidad de la propia Universidad, identificando un nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa inferior al adecuado.

Por otra parte, en la tabla siguiente se puede observar la relación entre el *nivel establecido en la prueba* y las *calificaciones obtenidas en el examen de junio*. Debemos señalar, así mismo, que los profesores de lengua inglesa que impartieron la docencia y evaluaron a los estudiantes no tuvieron conocimiento de los resultados obtenidos por éstos en la prueba de nivel.

Calificaciones Lengua Inglesa I	Nivel no consolidado		Nivel consolidado		Total (%)
	N	%	N	%	
No presentado	1	4,0	0	0,0	1 (1,9)
Suspenso	10	40,0	3	11,1	13 (25,0)
Aprobado	8	32,0	3	11,1	11 (21,2)
Notable	5	20,0	14	51,9	19 (36,5)
Sobresaliente	1	4,0	6	22,2	7 (13,5)
Matrícula Honor	0	0,0	1	3,7	1 (1,9)
Total	25	100,0	27	100,0	52 (100,0)

Respecto a los resultados de *satisfacción*, encontramos diferencias significativas en dos de los ítems; así, en el ítem 1 (“Después de conocer el resultado de la Prueba de Nivel, creo que necesito cambiar mi modo de aprender la lengua Inglesa”), obtenemos un valor $F=4,971$ y $p=0,006$, entre el grupo de nivel A2 y el C1; y en el ítem 10 (“En general, me he sentido satisfecho realizando esta Prueba de Nivel en lengua inglesa”), con un valor $F=3,632$ y $p=0,022$, entre el B2 y el B1.

Procede realizar un análisis y descripción más pormenorizado de todo lo expuesto anteriormente; procede resaltar, no obstante, que el análisis, interpretación y evaluación de los resultados, nos lleva a la *toma de decisiones* para introducir modificaciones a llevar a cabo durante el curso 2006-2007, de cuyos resultados daremos cuenta en publicaciones posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA PASTOR, C. (dir.) (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para 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*. Informe/Proyecto EA2004-0042.

BROWN, S. y GLASNER, A. (edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad*. Madrid, Narcea.

BULL, J. (1999). Computer-Assessment: impact in Higher Education Institutions. *Educational Technology and Society*, 2 (3), pp.123-126.

BULL, J. y STEPHENS, D. (1999). The Use of Question Mark Software for Formative and Summative Assessment in Two Universities, *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), pp. 128-136.

CARNOY, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*, Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC.

MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes

NIETO MARTÍN, S. y RODRÍGUEZ CONDE, M^a J. (2006). Convergencia de resultados en dos diseños de investigación-innovación en enseñanza universitaria a través de las TIC, *Revista Española de Pedagogía* (en prensa)

RODRÍGUEZ CONDE, M^a J (2006). *Evaluación de competencias de los estudiantes ante la implantación de créditos ECTS. Aplicación de las TIC en evaluación de aprendizajes*. Fase II. Informe. Valladolid, Junta de Castilla y León.

EVALUACIÓN Y MEDIDA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO

Susana Díez Gómez y Vicente Hernández Franco
Universidad Pontificia Comillas

INTRODUCCIÓN

Desde distintos ámbitos educativos, psicológicos y sociales, siempre se ha considerado muy importante el hecho de que los padres acudan o participen en el Centro Educativo al que acude su hijo/a. Y no sólo por porque está demostrado que su participación en el Centro es necesaria y está regulada desde un punto de vista legal sino que, además, es necesario crear puentes entre familia y escuela que repercutan en beneficio del desarrollo académico y personal del alumno.

Si deseamos entender la participación Familia-Centro Educativo desde una perspectiva sistémica que implique colaboración por ambas partes, no debemos tomar por separado la influencia relativa que tanto la familia como la escuela tienen sobre el alumno.

Cuando se estudia la situación problemática de un determinado alumno, el verdadero pensamiento sistémico nunca se plantea si la causa está en la familia, en la escuela

o en otro lugar, sino en los factores que contribuyen, conjuntamente, a generar y/o mantener esa situación, ya que la teoría ecológico-sistémica gira en torno a considerar todo el ecosistema (y no los sistemas por separado) a la hora de trabajar para conseguir una actitud de colaboración entre todos los involucrados (Bronfenbrenner, 1979).

Siguiendo este criterio podemos destacar que, muchas investigaciones, especialmente en los Estados Unidos (Aponte 1976, Bronfenbrenner 1979, Lusterman 1985, Fish y Dane, 1998), destacan la efectividad de crear y sostener puentes entre familia y escuela desde una actitud colaboradora.

Continuando en la misma línea, numerosas han sido las investigaciones que han constatado sistemáticamente las consecuencias positivas que se derivan de esta cooperación, tanto para los alumnos como para los profesores, padres, Centro Escolar y Comunidad en que se asienta el Centro (Gordon, 1978; Henderson, 1987; Ruestow, 1993). Un ejemplo de estas consecuencias puede verse resumido en la Tabla 1:

Tabla 1. Consecuencias positivas que se derivan de la cooperación padres-profesores

PADRES	PROFESORES	ALUMNOS
Incrementa su información sobre el funcionamiento del Sistema Educativo	Incrementa su información sobre las familias y sus necesidades	Desarrollan actitudes positivas hacia el Centro y hacia las actividades escolares
Mejoran sus actitudes hacia el profesorado	Mejoran sus actitudes respecto al acercamiento de los padres al Centro	Incrementa la motivación hacia el estudio
Se sienten más estimulados a ofrecer ayuda a sus hijos para la realización de sus tareas escolares	Se sienten más motivados para realizar su actividad profesional	Mejoran las habilidades lingüísticas
Se preocupan más de cultivarse intelectualmente y aumenta su autoestima		Mejora el nivel intelectual y las estrategias de aprendizaje
Incrementan las aspiraciones y expectativas educativas y profesionales con respecto a sus hijos	Se comunican con sus alumnos en un tono más tutorial	Incrementa el rendimiento escolar
Incrementa su nivel de participación en otras instituciones y acciones de la comunidad donde está ubicado el Centro		Mejora la conducta general

Como vemos, y si hacemos una lectura desde una perspectiva ecológico-sistémica, el cambio en cualquier parte de un sistema afecta a otras partes del mismo.

Es decir, lo que sucede con un niño en la escuela puede y suele tener efectos en la familia y a la inversa, las experiencias familiares influyen en el ajuste o desajuste escolar.

Pero esta cooperación entre padres y profesores no siempre es fácil de conseguir. Diversas limitaciones, fundamentalmente actitudinales, de tiempo, de experiencia y organizativas, hacen que mermen las posibilidades para ello. Distintas investigaciones como la de Freedman et al., (1991) o la realizada por Martínez González et al., (1994) indican que la mayoría de los padres consultados afirman que, su horario de trabajo es incompatible con el horario del Centro Escolar, lo que les impide participar en el mismo, pero muy pocos señalaron como impedimentos la falta de transporte hasta el Centro, tener que cuidar de niños pequeños, sentirse a disgusto con el Centro, haber tenido experiencias negativas en él o no estar interesados.

OBJETIVO

Partiendo de la constatada importancia de la participación de los padres en la vida escolar, el objetivo general que planteamos en esta investigación se ha centrado en elaborar y validar un “Cuestionario de Participación de los padres en el Centro” que nos permita explorar, en posteriores estudios, el efecto de la Participación de los padres en los Centros Educativos sobre algunas de las variables que afectan a la calidad educativa de los Centros.

MÉTODO

Muestra y procedimiento

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra incidental de carácter no-probabilístico, correspondiente a las respuestas que los padres de los alumnos de 6º de Educación Primaria dieron a un Cuestionario de Participación, así como los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de seis Centros de la Comunidad de Madrid de diferente titularidad. En concreto cinco Centros de titularidad concertada y uno privada.

Seleccionamos como objeto de nuestro estudio la población de 6º de Primaria por presentar determinados aspectos que la hacían propicia a ser utilizada como muestra de referencia: 1) la Comunidad de Madrid lleva aplicando desde el curso 04-05 la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) a los alumnos de 6º de Educación Primaria, desde la cual se persigue comprobar el nivel de competencias y conocimientos que posee un escolar cuando finaliza sus estudios primarios y garantizar que pueda cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria, y 2) los niños que se encuentran cursando 6º de Educación Primaria se encuentran en una etapa puente entre la niñez y la preadolescencia, donde los cambios que puede haber en los aspectos básicos de la inteligencia son mínimos, pero que junto al desempeño de las habilidades instrumentales básicas así como a su desarrollo personal sí pueden ser decisivos para enfrentarse con éxito al cambio de etapa.

Para llevar a cabo el estudio, fueron enviadas cartas a los Directores de los Centros solicitando su colaboración para participar en la investigación enviando, posteriormente, y una vez obtenida la conformidad para la participación, las cartas con los cuestionarios que debían hacer llegar a los padres de los alumnos de 6º de Educación Primaria por medio de los mismos.

En dichas cartas iban dos cuestionarios diferenciados, uno que debía ser cumplimentado sólo por el padre y otro sólo por la madre. En los seis Centros teníamos una muestra disponible de 263 alumnos.

Con posterioridad, para los análisis de datos fusionamos en una única base de datos, las respuestas de los padres (N=114) junto con las respuestas de las madres (N=132) alcanzando un total de 246 cuestionarios cumplimentados entre padres y madres.

Variables e Instrumentos

La recogida de datos se efectuó a través de la técnica del cuestionario. El instrumento elaborado y validado para esta investigación fue el “Cuestionario de Participación de los padres en el Centro”.

1) En primer lugar y para validar los ámbitos o dimensiones de la participación de los padres en el Centro, elaboramos una primera escala en la que se definían operacionalmente las cuatro dimensiones a medir (*Participación en actividades básicas que el Centro determina; Participación en actividades voluntarias que el Centro propone; Participación en actividades que tienen que ver directamente con sus hijos (si presentan dificultades de aprendizaje); Participación en actividades que surgen por iniciativa de los propios padres*), siendo éstas valoradas por profesores de uno de los Centros de la muestra. El objetivo era comprobar, mediante un procedimiento de validación de jueces, la validez del constructo “participación de los padres en el Centro”, es decir, comprobar si realmente se estaba midiendo aquello que se pretendía teóricamente evaluar.

Con posterioridad y después de validar empíricamente los constructos, formulamos, en correspondencia con su

significado teórico, dos indicadores por cada dimensión resultando una primera versión experimental de ocho ítems de nuestro “Cuestionario de participación de los padres en el Centro”.

Una vez formulados los ocho ítems, contemplamos para cada uno de ellos dos opciones de respuesta. Es decir, a los padres les pedimos que nos informen en cada uno de los ítems sobre dos aspectos complementarios: “lo considero” y “puedo llevarlo a cabo”.

Con la situación estimular “lo considero”, queremos apreciar la valoración que los padres tienen acerca de si el contenido del ítem es relevante según su concepción de la participación en el Centro. Con la interpelación sobre si “puede llevarlo a cabo”, queremos recoger su grado de ejecución a la hora de poner en práctica una determinada acción.

En el Anexo se muestra la versión completa del Cuestionario de Participación de los padres en el Centro.

2) Una vez confirmada la validez de los ítems como indicadores para medir nuestro constructo de participación, consideramos única y exclusivamente (con objeto de poder crear nuestra versión definitiva del “Cuestionario de participación de los padres en el Centro”) las opciones de respuesta que describen lo que los padres “pueden llevar a cabo”. Estos ítems fueron denominados como “Ejecución” y son: PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6, PE7 y PE8.

Posteriormente procedimos a validar dicha “Escala de Ejecución de Participación”, la cual ha presentado una aceptable validez de contenido y fiabilidad ($\alpha = ,881$) que podemos considerar suficientemente satisfactoria. Además la KMO ($,869$) y la prueba de esfericidad de Barlett ($c^2 = 841,912$; g.l.= 28; $n = 200$; $p < 0,000$), nos informan positivamente de la existencia de una matriz de correlaciones significativa entre los indicadores y sobre la pertinencia de proceder a realizar su análisis factorial. Como puede verse en la Tabla 2, los resultados del análisis factorial (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax) al que se someten las respuestas del “Cuestionario de Ejecución de Participación de los padres en el Centro”, arroja la existencia de dos factores que explican un total del 73,95% de la varianza.

Tabla 2. Saturaciones factoriales de los elementos de la escala de Ejecución de Participación de los padres en el Centro en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (Normalización Varimax con Kaiser)

Código	Nombre del Indicador	Media	Desv	Factor 1	Factor 2
PE5	Asistir a reuniones cuando cite el Tutor/a	3,94	1,341	,852	
PE7	Reuniones con Orientador/a sobre cuestiones académicas o personales	3,52	1,521	,836	
PE1	Asistir a reuniones de principio de curso	3,55	1,472	,831	
PE2	Asistir a reuniones de entrega resultados Pruebas Psicopedagógicas	3,33	1,475	,804	,387
PE8	Participar por iniciativa propia en actividades del Centro	1,78	1,031		,859
PE4	Acudir a Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres	2,24	1,232		,828
PE3	Participar en eventos sociales organizados por el Centro	2,68	1,490	,464	,658
% de la varianza explicada por cada factor				57,448	16,509
% de la varianza total explicada				73,957	
Coefficiente α de Cronbach para cada subescala/factor				,891	,795
Coefficiente α de Cronbach para la escala				,876	

La solución obtenida, como puede verse en la matriz de configuración, muestra la agrupación de las variables en dos factores, y no confirma los cuatro constructos que teóricamente habíamos hipotetizado de forma inicial en la construcción del instrumento.

Si analizamos el contenido de los ítems que componen el Factor 1, podemos observar que, todos tienen que ver con participación de los padres en cuanto a cuestiones propias del alumno, que guardan relación directa con la situación escolar o los resultados académicos de su hijo/a, cuestión que nos permite poder definir este factor como "Participación Reactiva".

Por otra parte, si observamos el Factor 2, vemos que los ítems tienen que ver más con participar de forma voluntaria o por propia iniciativa en actividades que no están directamente relacionadas con la situación escolar o los resultados académicos de su hijo/a, por lo que denominaremos este factor como "Participación Proactiva".

Considerando ahora una escala aditiva, tomando como puntuaciones de los sujetos en cada factor, la suma de las puntuaciones directas de los indicadores que lo componen (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999), calculamos para cada sujeto su puntuación acumulada y realizamos, con las nuevas puntuaciones, el análisis factorial de segundo orden que nos ofrece los resultados que presentamos en la Tabla 3.

Tabla 3. Saturaciones factoriales de las puntuaciones acumuladas en los factores de primer orden de la escala de Ejecución de Participación

(Método de extracción: Análisis de componentes principales. 1 componente extraído)

Código	Nombre del Indicador	Componente
PFMREACT (PFMREACT=PE1+PE2+PE5+PE7)	Participación reactiva	,887
PFMPROACT (PFMPROACT=PE3+PE4+PE8)	Participación proactiva	,887

En conclusión, obtenemos un único factor de segundo orden, como síntesis factorial de los dos factores de primer orden anteriormente obtenidos, que explica el **78,68%** de la varianza que podemos interpretar sustantivamente como **Participación** y que podemos definir como: *acción, por parte de los padres, de asistir al Centro en el que se encuentra escolarizado su hijo/a con el fin de satisfacer determi-*

nados objetivos. Dichos objetivos pueden tener una repercusión directa y exclusiva sobre el actuar o la evolución de su propio hijo, en cuyo caso hablaríamos de "participación reactiva" o bien ir encaminados a la consecución de un bien común para el Centro "participación proactiva".

No obstante, a pesar de los buenos resultados que nos ofrecen los análisis factoriales exploratorios realizados

tenemos que sospechar, que siempre cabe la posibilidad, que dos indicadores con pesos importantes en el mismo factor, pueden estar relacionados entre sí porque hay una relación de efecto a causa, no porque midan lo mismo (McDonald, 1981). El análisis factorial exploratorio no prueba teorías, sino que más bien las sugiere como hipótesis que habría que contrastar (Gaviria, 1991). Para confirmar la estructura subyacente entre los constructos propuestos, procedemos a realizar un análisis factorial confirmatorio que permita validar el modelo de Participación de los padres en el Centro Escolar.

Con el fin de elaborar el modelo confirmatorio de nuestro constructo de participación, se han seleccionado los ítems que más saturaban en cada factor y se han desestimado aquellos que presentaban una menor significati-

dad teórica y presentando un peso moderado en un factor también lo hacían en otro factor de forma simultánea.

Con estos criterios y teniendo en cuenta que además el contenido que representan ambos ítems no se lleva a cabo en todos los Centros que componen nuestra muestra, (no todos los Centros realizan pruebas psicopedagógicas colectivas, ni todos organizan eventos sociales), los ítems dos y tres han sido excluidos del modelo.

Un nuevo análisis factorial exploratorio, con los cinco ítems seleccionados, muestra la existencia de los dos factores teóricos previamente detectados con una varianza total explicada del **78,15%**. El alfa de Cronbach recalculado sobre estos cinco ítems es igual a **,806**. En la Tabla 4, se expresan los nuevos pesos factoriales, el porcentaje de varianza explicada por cada factor y el total así como el coeficiente de fiabilidad.

Tabla 4. Pesos factoriales, varianza explicada y alfa de Cronbach en la escala de cinco ítems

Ítems	I P.Reactiva	II P.Proactiva	Varianza explicada y alfa de Cronbach
5. Acudir a las entrevistas cuando el Tutor/a de mi hijo/a se ponga en contacto conmigo cada vez que surja alguna problemática relacionada con actitudes, conductas o dificultades de mi hijo/a	.886		56,34% Alfa=.846
7. Acudir a las entrevistas personales con el Orientador/a del Centro para que nos proporcione pautas de actuación o medidas encaminadas a solucionar las posibles dificultades que mi hijo/a presente (ya sean académicas o personales)	.871		
1. Asistir a las reuniones a principio de curso con el Tutor/a de mi hijo/a	.803		
8. Poder participar de manera voluntaria en distintas actividades de colegio (artículos de revista, A.P.A, clases de apoyo, preparación de las catequesis...)		.903	21,80% Alfa=.756
4. Acudir a las Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres que el Centro propone		.838	
Alfa de Cronbach =.806 (subescala 5 ítems)	Varianza total explicada = 78,15% (subescala, dos factores)		

A partir de los datos expuestos en la Tabla 4 se elabora un modelo de medida estructurado en torno a dos factores, que permiten apreciar con un mayor grado de matización qué puede estar englobado bajo el término **“Participación”**.

Como decíamos, una mirada atenta a los dos conjuntos de ítems permite precisar la caracterización realizada anteriormente. En el Factor I, que se identificará de ahora en adelante como **Participación Reactiva**, se observa un perfil que tiene que ver directamente con acciones en las que el sujeto activo de todas ellas es el propio alumno, pudiendo definirlo como: *respuesta o actuación que los padres dan al Centro ante una situación que tiene que ver directa y exclusivamente con el actuar o la evolución de su hijo.*

Por otro lado, los ítems vinculados al Factor II, denominado desde ahora **Participación Proactiva**, destacan una manera de actuación por parte de los padres que más que ver con la evolución o actuar de su hijo, tienen que ver con su participación voluntaria y desinteresada en beneficio del bien común del Centro, al que podemos definir:

participación, surgida por propia iniciativa o por iniciativa del Centro, en eventos en los que se ve involucrada toda la Comunidad Educativa.

Una vez identificados los indicadores de Participación, mediante el análisis factorial exploratorio y definido operativamente el constructo, realizaremos un análisis factorial confirmatorio que permita validar el modelo de nuestro constructo de segundo orden de la Participación de los padres en el Centro Educativo.

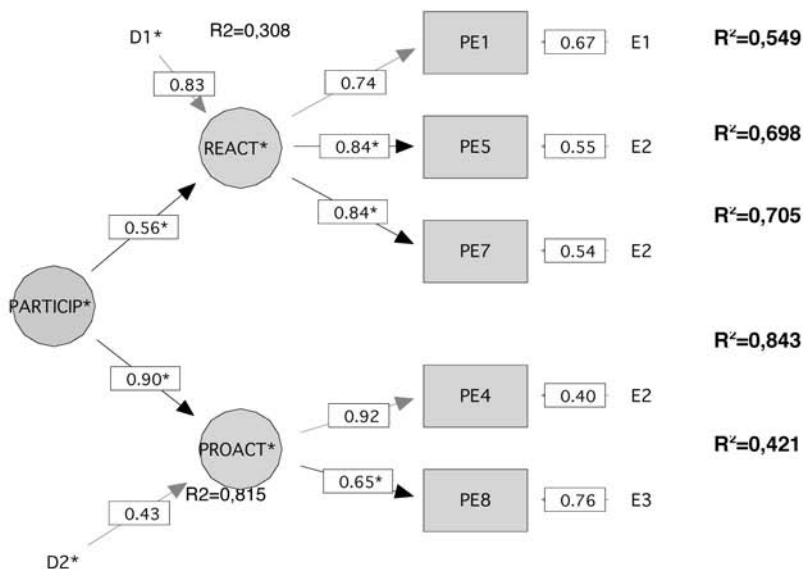
En el Diagrama 1, se presenta el modelo de segundo orden donde pueden apreciarse los diversos valores entre indicadores y constructos, así como los índices de bondad de ajuste y la clave de códigos utilizados.

El Diagrama 1 presenta el modelo gráfico del constructo **“Participación”**, donde pueden apreciarse a) el constructo (en círculos), b) los indicadores (en rectángulos), c) las cargas factoriales de la variable observada en el constructo (valores de las flechas unidireccionales del constructo a los indicadores) y su significatividad (indicada con un *), c) los errores de medida de las variables

observables medidas (por ejemplo, E16) y d) el porcentaje de varianza de la variable observable explicada por el factor (R^2) que equivale a un coeficiente de determinación (proporción de varianza compartida) y expresa por lo tan-

to en qué medida el indicador observable expresa la variable latente (es un indicador de validez o adecuación indicador-variable latente), por eso no son aceptables valores muy bajos (<.20).

Diagrama 1. Modelo de segundo orden del constructo “Participación” (PE) (N=200)



FIT INDICES FOR METHOD = ROBUST			
$\chi^2 = 2.1460$; $g1 = 2$; $p = 0,341$			
BENTLER-BONETT	NORMED FIT INDEX	=	.995
BENTLER-BONETT	NON-NORMED FIT INDEX	=	.998
COMPARATIVE	FIT INDEX (CFI)	=	1.000
BOLLEN (IFI)	FIT INDEX	=	1.000
MCDONALD (MFI)	FIT INDEX	=	1.000
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA)		=	.019
90% CONFIDENCE INTERVAL OF RMSEA	(.000,	.139)

CLAVE DE CÓDIGOS

PARTICIP= Participación de los padres en el Centro; **REACT**= Participación Reactiva; **PROACT**= Participación Proactiva; **PE1**=Asistir a reuniones de principio de curso; **PE5**=Asistir a reuniones cuando cite el tutor; **PE7**=Reuniones con orientador sobre cuestiones académicas o personales; **PE4**=Acudir a Charlas-Talleres informativos o sesiones de Escuela de Padres; **PE8**=Participar por iniciativa propia en actividades del Centro

Los resultados obtenidos en los índices de bondad de ajuste, nos permiten afirmar que el modelo propuesto ajusta satisfactoriamente a los datos de nuestra muestra empírica y puede considerarse una explicación plausible de las relaciones entre los indicadores y los constructos postulados.

En conclusión, el instrumento propuesto en este trabajo nos permite estimar con suficiente fiabilidad el constructo de participación de los padres en el centro que

como hemos mostrado en nuestros análisis se compone de dos dimensiones que hemos denominado “participación reactiva” (*respuesta o actuación que los padres dan al Centro ante una situación que tiene que ver directa y exclusivamente con el actuar o la evolución de su hijo*) y “participación proactiva” (*participación, surgida por propia iniciativa o por iniciativa del Centro, en eventos en los que se ve involucrada toda la Comunidad Educativa*).

BIBLIOGRAFÍA

- Aponte, H.J. (1976). The family school interview: an eco-structural approach. *Family Process*, 15, 303-311.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge M.A Harvard: University Press.
- Fish, M & Dane, E (1998). The classroom systems observation scale. *Learning Environments Research*, 3, 67-92.
- Freedman, S. Et al., (1991). *Family involvement in Education*. Documentation of a mini-summit. Office of Community Education. Department of Education. Massachussets.
- Gaviria Soto, J. L. (1991). El problema de la indeterminación de las puntuaciones factoriales. *Revista Española de Pedagogía*, 189, 239-260.
- Gordon, I. (1978). *What does research say about the effects of parent involvement on schooling?*. Documento presentado al Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hair, J.R., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C., (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- Lusterman, (1985). An ecosystemic approach to family-school problems. *The American Journal of Family Therapy*, 13, pp22-30
- Martínez González, R.A., et al., (1994). *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre familia y Centro Escolar*. Investigación subvencionada por la Universidad de Oviedo.
- McDonal, R.P. (1981). *The dimensionality of test and items*. United Kingdom: British Psychological Society.
- Ruestow, M. (1993). Parental empowerment in the New York City Public Schools. En F. Smit, W. Esh & H.J Walberg (Eds.), *Parental involvement in education*. The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.

EVALUACIÓN Y MEJORA DE UN CENTRO EDUCATIVO MULTICULTURAL

Verónica Hidalgo Hernández

Universidad de Granada, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

Eugenio Hidalgo Díez

Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen:

Presentamos la síntesis de un estudio llevado a cabo en un centro educativo, de carácter multicultural, de secundaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

En donde a través de grupos de discusión con el profesorado del centro, así como de la elaboración de un cuestionario elaborado para tal fin y que parte de la idiosincrasia del mismo, obtener la mayor información posible sobre el funcionamiento del centro y conocer como el profesorado y demás miembros pertenecientes a la comunidad educativa, ve y afronta la multiculturalidad presente en sus aulas, pues se trata de un centro en donde el 70% del alumnado proviene de una cultura musulmana, hebrea e hindú, mientras que el 30% restante pertenece a la cultura cristiana y que es lo que éste hace para alcanzar el principio básico de la interculturalidad: “el enriquecimiento mutuo entre culturas”.

Para que, en función de los datos obtenidos, el profesorado reflexione sobre aquellos aspectos que pueden ser potenciados y/o mejorados y aporte posibles acciones encaminadas a mejorar el funcionamiento del centro, abogando por una educación de calidad en función de la multiculturalidad presenta su centro escolar.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la evaluación tanto de los sistemas educativos como de las instituciones educativas (impulsada por las políticas educativas) han suscitado un creciente interés que ha desembocado en la preocupación, por parte de los agentes educativos, en la búsqueda de una mejora de la calidad en sus propios centros, y más aún, si en el centro confluyen situaciones de multiculturalidad.

Es por ello, que esta investigación surge por la preocupación de un grupo de profesores/as por determinar la calidad, eficacia y eficiencia de su Instituto de Educación Secundaria ubicado en la Ciudad Autónoma de Ceuta, atendiendo a la realidad multicultural que se da en el mismo. Se trata de un centro con una elevada tasa de alumnado de diferentes culturas, etnia y religión: que se reparte

entre un 70% judeo-hebraica, árabe-musulmana, hindú-brahmanista, entre otras y un 30% de población europea-cristiana.

Otro aspecto a considerar para llevar a cabo esta investigación es que en el caso de dicho centro y, en general, de todos los centros de la Ciudad Autónoma de Ceuta, la multiculturalidad no es un problema que lleva aparejada la inmigración como está ocurriendo en otras provincias españolas, sino que nuestra población es autóctona de la ciudad de Ceuta y por lo tanto, este estudio supondrá un avance sobre lo que ocurrirá en los centros de otras ciudades españolas cuando el flujo inmigratorio se asiente en las mismas.

Por todo esto surge la necesidad de establecer un proceso de evaluación de la gestión de la calidad que respon-

diese a la propia idiosincrasia multicultural de dicho centro. De este modo, partimos de un diagnóstico del centro (a través de un cuestionario elaborado para tal fin y adaptado a la idiosincrasia del centro) y continuamos con una investigación cooperativa propia de la reflexión del profesorado y de todos los agentes educativos (a través de grupos de discusión, teniendo como base los resultados obtenidos en el cuestionario) para detectar los aspectos más positivos de las relaciones que se establecen en el centro y en todo el proceso educativo, y aquellas otras que necesitan ser optimizadas para establecer un Plan de Mejora del centro en su totalidad.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La investigación se lleva a cabo en un centro público de educación secundaria, ubicado en la periferia de Ceuta, donde el nivel sociocultural y económico de los familiares es medio y medio-bajo, en general. En el centro se imparten las enseñanzas de primer ciclo y segundo ciclo de educación secundaria, bachillerato y formación profesional.

La plantilla esta formada por 72 profesores de primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria y bachillerato y 13 profesores técnicos de formación profesional que imparten docencia en los distintos ciclos. Puesto que la investigación se centra en la educación secundaria obligatoria, la muestra quedaría formada por los 55 profesores que imparten docencia en el segundo ciclo de ESO, 31 alumnos/as escogidos de forma aleatoria de entre todos los grupos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria., así como la participación de cinco padres y madres miembros del consejo escolar del centro y que tienen hijos en el ciclo que analizamos para nuestro estudio.

2. 2. instrumentos de la investigación

Partiendo del modelo empresarial de gestión de la calidad adaptado a la realidad educativa por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el conocido modelo europeo de gestión de la calidad y/o modelo de excelencia adaptado a los centros educativos y teniendo en cuenta el modelo reflexivo de gestión de la calidad que proponen Buendía, García, González, Hidalgo y López (2001), decidimos crear un instrumento para diagnosticar la situación y conocer la implicación del centro de carácter multicultural.

Para ello, y tras diversas reuniones mantenidas entre el grupo de expertos, el equipo directivo y el coordinador del plan de mejora del centro, se empezó a dar forma a nuestro instrumento de autoevaluación, específico para este centro de educación secundaria de carácter multicultural.

El cuestionario

Para construir este instrumento de evaluación, se hizo una revisión de la literatura existente y de todos los investigadores que se habían preocupado, no solo por la evaluación de los centros educativos, sino también, aquellos que se habían preocupado por ver cuales son las mejores propuestas para alcanzar una educación *de calidad* basada en la interculturalidad, de esta forma, obtuvimos una serie de indicadores que pensamos que el centro, por su carácter multicultural, debería poseer para garantizar la calidad del mismo, como son: dinamización, acciones del equipo directivo, metodologías, acciones con la familia, recursos materiales y humanos, satisfacción personal, implicación del profesorado, alumnado y familias, acciones para la interculturalidad, formación del profesorado, acciones encaminadas a la convivencia entre las distintas culturas, etc.

Basándonos en todo esto, pasamos a establecer las dimensiones, áreas e ítems que iban a configurar nuestro cuestionario.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	FUNDAMENTACIÓN
DINAMIZACIÓN (a)	Como todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo (Equipo Directivo, Jefes de departamento, Coordinadores de ciclo, responsables del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, etc.) estimulan, dirigen y activan los procesos del centro para su mejora continua.	Blanco (2001), De Miguel y otros (1994), Oliveras (2000), Jordan (1997, 2001), Soriano (2001), Miles (1974), Nevo (1994)
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (b)	Como el centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el Centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminadas a una mejora continua de los procesos interculturales.	Antúnez (1987,1992), Blanco (2001), De Miguel y otros (1994), Jordan (1997), LOGSE (1990), Ruiz, Merino Olivé y Pérez (1999).
ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES (c)	Como el centro educativo organiza, evalúa y controla la existencia de diferentes actividades que se ponen en marcha para desarrollar los diferentes procesos para una educación intercultural, que se ha planificado en el Proyecto Educativo de Centro.	Bartolomé (2001), Blanco (2001), Del Arco (1998), Jordan (1997, 2001), LOGSE (1990), Soriano (1997), Soriano y otros (2001), Ruiz, Merino Olivé y Pérez (1999).

UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS (d)	Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos del centro para la mejora de la integración del alumnado de carácter multicultural.	Blanco (2001), LOGSE (1990), Miles (1974).
VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO (e)	Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos del centro para la mejora de la integración del alumnado de carácter multicultural.	Blanco (2001), Buendía, García, Hidalgo y López (2001), Hidalgo, López, González y García (1999), Jordan (1997, 2001), Linn y Herman (1997), Ravitch (1995), Soriano y otros (2001).

Para validar el cuestionario se procedió a realizar tanto la validez de constructo (mediante sistemas de expertos) como de contenido (análisis factorial del cuestionario) y así comprobar a través de los propios integrantes del centro (profesorado, alumnado y familias) si las áreas del cuestionario se adaptan a las dimensiones correspondientes, si los ítems se adaptan a las áreas establecidas, validando el contenido de los ítems atendiendo a las posibles sugerencias que tanto el profesorado, como el alumnado, y las familias nos hacían al respecto

De esta forma el cuestionario del profesorado quedó constituido finalmente por 147 ítems de los 162 de los que se partía en un principio, manteniéndose las áreas estable-

cidas por el equipo de evaluación externa (profesores catedráticos y titulares de la universidad expertos en la gestión y evaluación de centros).

En cuanto al cuestionario del alumnado y de las familias de los 49 ítems propuestos para cada uno de los cuestionarios éstos pasaron a quedar constituidos por 45 ítems y 46 ítems respectivamente.

La fiabilidad del instrumento fue obtenida a través del “Alpha de Cronbach”, tanto para el cuestionario entero como para cada una de las dimensiones que conforman el mismo. De esta manera los resultados muestran una fiabilidad alta, superior a 0,89 en todos los casos.

DIMENSIÓN	Nº Ítems	Alpha de Cronbach
Dinamización	20	0,9176
Proyecto educativo de centro	14	0,9141
Organización, evaluación y control de actividades	54	0,9419
Utilización y aprovechamiento de los recursos	12	,8903
Valoración de los logros alcanzados	37	,9353
Total del cuestionario	147	0,9796

Los grupos de discusión

Los grupos de discusión estaban formados por 10 profesores de 2º ciclo de ESO, 2 colaboradores eventuales (un representante de MECD y la inspectora jefe de educación de Ceuta), siendo moderado por un evaluador externo encargado de presentar los temas a debatir y de provocar el debate, logrando que este fluyera libremente, además de garantizar la confidencialidad de las intervenciones que se hicieron en el transcurso de las sesiones. Tenían una duración aproximada de 45 minutos, realizándose una sesión cada semana durante 3 meses.

Estos se han utilizado con dos finalidades: para reflexionar sobre los datos obtenidos con el cuestionario para conocer mejor la realidad de la institución educativa y en segundo lugar, de cara a la elaboración de un plan de mejora del centro.

2.3. Procedimiento

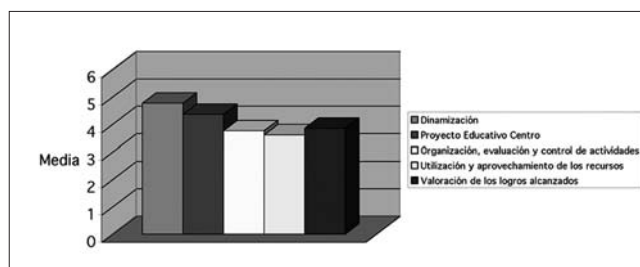
Una vez validado el cuestionario se procedió a su pasación e interpretación de los datos, siendo éstos comentados y analizados a través de grupos de discusión junto con el profesorado del centro, donde se concertaría aquellos aspectos del centro que interesan ser potenciados y cuales mejorados, para a continuación elaborar un Plan de Mejora del centro (que se pondrá en marcha a principios del curso escolar) acorde a sus características y recursos, en donde se les de cabida a aquellos puntos considerados prioritarios por parte del profesorado, personal del Ministerio de Educación y Ciencia, así como de las familias y del propio alumnado, estableciendo un plan de seguimiento de cada uno de los objetivos planteados.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos referentes a cada una de las dimensiones que componen el cuestionario, se tuvo en cuenta tanto el análisis estadístico de los datos (las frecuencias, medias, desviaciones típicas) como las informaciones recogidas a través de los grupos de discusión en donde se han comentado tan-

to los puntos fuertes, como difusos y los débiles obtenidos en el cuestionario¹.

Debido a lo extenso que resulta este apartado, sólo vamos a comentar las conclusiones generales en función de las dimensiones a nivel general, sin llegar a profundizar en cada una de las áreas que conforman la dimensión. En este sentido tenemos que:



	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Dinamización	3	6	4,77	0,649
Proyecto Educativo de Centro	2	6	4,36	0,712
Organización, evaluación y control de actividades	2	5	3,76	0,628
Utilización y aprovechamiento de los recursos	2	5	3,61	0,818
Valoración de los logros alcanzados	2	6	3,85	0,721

En general, podemos decir que excepto las dos primeras dimensiones del cuestionario, que se consideran fuertes, el resto se presenta como dimensiones difusas, y por tanto, será necesario un estudio más pormenorizado de cada una de las áreas y de los ítems de que componen estas dimensiones, para establecer aquellos aspectos que deben ser potenciados o aquellos que se deben mejorar.

No obstante, a pesar de presentar la dinamización y el proyecto educativo de centro una puntuación alta con respecto al resto, profundizando en cada una de las áreas que las componen, se puede observar que el profesorado manifiesta que es necesario mejorar los cauces de comunicación con el resto de los agentes de la comunidad educativa, haciendo especial hincapié en las familias del alumnado, ya que este colectivos el que menos se implica en el centro, quedando constancia de este echo en el resto de la dimensiones.

En cuanto al resto de áreas, manifiestan estar de acuerdo con la mayoría de las puntuaciones obtenidas, discrepando en los menos. Aún así, manifiestan que deben prestar una mayor atención a la diversidad que presentan las aulas del centro, pues como bien manifiesta un profesor del centro: *cuando se reúne el departamento de...de interculturalidad no se habla nada. Se habla de los programas de...de las actividades que se van a organizar con los alumnos, que recursos se van a utilizar, que se les va a*

explicar a los alumnos y hasta donde se va a llegar...porque sino deberían hacerse cinco niveles para cada aula y eso es imposible. (...). La interculturalidad no se tiene en cuenta, al menos en mi área, no se en otras.

Consecuencia de esto, manifiestan el no estar formados para afrontar este reto, que aunque en Ceuta ha estado presente desde tiempo atrás, parece que son los flujos migratorios que se están produciendo en España los que han hecho que se empiece a considerar este aspecto en Ceuta, pues aunque todo el alumnado sea autóctono, la cercana frontera con Marruecos ha permitido (de siempre) que en nuestros centros convivan distintas culturas pero una misma nacionalidad.

4. CONCLUSIONES Y PLAN DE MEJORA

Como resultado del análisis de datos realizado a partir del cuestionario y de los grupos de discusión, se pasó a establecer el plan de mejora, siendo sus mayores implicaciones:

- Mejorar los cauces de comunicación del equipo directivo con todos los miembros de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
- Mejorar las relaciones del centro con los padres y/o madres del alumnado.

¹ Para poder diferenciar un punto débil de uno difuso o de un punto fuerte se utilizo una escala tipo likert, donde consideramos que \geq que 4 es un punto potencialmente fuerte, $<$ que 4 y \geq que 3 es un punto difuso y $<$ que 3 es un punto potencialmente débil

- Actualización del proyecto educativo de centro.
- Promover el trabajo en equipo tanto a nivel de profesorado como de alumnado.
- La figura del alumno como mediador de conflictos.
- Solicitar a la Delegación Provincial más personal labora sobre todo de cara a la próxima ampliación tanto espacial como horaria de la biblioteca.
- Ampliación de la dotación tecnológica y bibliográfica.
- Ampliación espacial de la biblioteca.
- Incorporación del aprendizaje cooperativo en las aulas de cara a promover el trabajo en grupo del alumnado.

En este sentido, se pondrá el orden de prioridad que han establecido para cada una de las propuestas de mejora, en función de las necesidades del centro. Uno ha sido considerado de prioridad máxima y cuatro de prioridad media y a conseguir a lo largo de todo el curso académico.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alegret, J. L. y otros (1998): La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular. Barcelona: Ediciones Pàmars-Corredor.
- Antúnez, S. (1987): El Proyecto Educativo de Centro. Barcelona: Graó Editorial.
- Antúnez, S. y otros (1992). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Barcelona: Grao.
- Bartolomé, M. y otros (2000). Diagnóstico a la escuela multicultural. Madrid: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En Soriano, E.: Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Madrid: La Muralla. S. A.
- Blanco, M. (2001). El alumnado extranjero: un reto educativo. Madrid: Editorial EOS.
- Buendía, L. (1996). Formación de los profesores para una escuela intercultural. En I Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural. Almería
- Buendía, L. (1997). La formación del profesorado en atención a la diversidad. En Ruiz Carrascosa, J. y Medina Gómez, A. (Coords.). Atención a la Diversidad en la Educación (pp. 49-67). Baeza, Jaén: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Antonio Machado.
- Buendía, L.; García, B.; González, D.; Hidalgo, E. y López, R. (2001). Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios. Revista de investigación educativa Vol 19, Nº 2. (579-587).
- Cantón, I. (coord.) (2001). La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid: CCS.
- De Miguel, M. y otros (1994). Evaluación para la Calidad de los Institutos d Educación Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M.; Apodaca, P.; Arias, M. J.; Echevarria, M. J. y García, E. (2003). Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía Metodológica. Protocolo para la elaboración del autoinforme y plan de mejora. Madrid: MEC.
- Del Arco, I. (1998). Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- Essomba, M. A. (coord.) (1999). Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó.
- Gento, S. (1995). El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional. En Organización y gestión educativa, 3, (14-19).
- Gento, S. (1997). Iniciación de Procesos de Mejora de la Calidad de un Centro Educativo. Innovación Educativa, 7 (7-22).
- Hidalgo, E. (1996). La evaluación de la ESO en el nuevo Sistema Educativo en Andalucía. Revista de Investigación Educativa, 12, 2 (51-71).
- Hidalgo, V. (2000). Educación e interculturalidad. En Sevilla, D.; Luengo, J. y Luzón, A. (2000). La escuela y sus agentes ante la exclusión social. Granada: S.D.G. Elle Ediciones.
- Hidalgo, González, López y García (1999). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos. Revista de educación Nº13. (5-20).
- Jordán, J. A. (1997). Propuestas de Educación Intercultural para profesores. Barcelona: CEAC.
- Jordán, J. A. (Coord.) (2001). La educación intercultural, una respuesta a tiempo. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Krueger, R. A. (1991). Los grupos de discusión. Madrid: Editorial La Pirámide.
- S. A.
- L.O.G.S.E.: Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- López, Mª C. (2001). La Enseñanza en Aulas Multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MEC (1998). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Madrid: MEC.
- MECD (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Madrid: MECD.
- MECD (2001). Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la funda-

- ción europea para la gestión de la calidad. Madrid: MEC.
- MECD (1997). Guía para la Autoevaluación. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. Madrid: MEC.
- Nevo, D. (1994). School- Based Evaluation. A dialogue for school improvement. Oxford: Pergamon.
- Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid: Edinumen.
- Pérez, R. (2001). Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social. Décima conferencia mundial trianual: Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de paz. Madrid.
- Quintana, J. M. (1992): Características de la educación multicultural. En A.A.V.V. Educación Multicultural e intercultural. Granada: Impredisur.
- Ruiz, J. M. (1998). Como hacer una evaluación de centros educativos. Madrid: Narcea.
- Soriano, E., (1997). Análisis de la Educación Multicultural en Centros Educativos de la comarca del poniente Almeriense. Revista de Investigación Educativa 15, 1 (43-67).
- Soriano, E. (Coord.) (2001). Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Madrid: La Muralla, S. A.
- Soriano, E. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundara. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable. En Pozo Llorente, T. Y otros (Coords.): Investigación Educativa: Diversidad y Escuela (259-294). Granada: Grupo Editorial Universitario.

GÉNERO, EMOCIONES Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

M^a Angeles Rebollo¹
Inmaculada Hornillo
Grupo DIME
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Diversos informes (OCDE, 2006; PISA, 2003) plantean actualmente la tasa de abandono escolar como un indicador de la calidad de la educación escolar. Medir y evaluar la calidad de la educación cada vez más se plantea desde un enfoque integral, contemplando e incorporando una gama de indicadores entre los que se contemplan aquellos relacionados con el contexto sociocultural o habitat cultural-axiológico de los alumnos. En una revisión de estudios, Cabrera y otros (2006) sintetizan algunos factores asociados al abandono de estudios: baja autoestima, incapacidad para demorar recompensas o superar obstáculos, escasa integración académica y social. Otras investigaciones y estudios recientes sobre fracaso escolar desde una perspectiva internacional sondean en las lógicas de inclusión y exclusión que caracteriza la cultura escolar y entre otros factores asociados señalan cuestiones relacionadas con la cultura de género y la regulación de las emociones. (Marchesi y Hernández, 2003; Rebollo, Hornillo y García, 2006). Parece oportuno indagar en este fenómeno desde coordenadas socioculturales, de manera que se puedan encontrar cauces de actuación en aras a reducir las cifras de abandono. La identificación de las aspiraciones, expectativas, valores, etc. a través de los relatos y experiencias del alumnado revela factores asociados al abandono de los estudios y permite adecuar las medidas necesarias para reducir esta tasa.

Paralelamente, las políticas internacionales, europeas y nacionales integran cada vez más la perspectiva de

género como un área transversal, incorporando indicadores de género en la evaluación del impacto de las políticas públicas (Comisión Europea, 2002; Rubery et al. 2002). Esto ha llevado a incorporar la publicación periódica de índices y tasas desagregados por sexos con el objeto de ajustar las políticas a necesidades sociales por grupos de población. Las tasas de escolarización en función del género elaborados periódicamente por los países muestran una diferencia significativa entre sexos a favor de los niños, sobre todo en los países subdesarrollados. Los índices de abandono escolar por motivos familiares también son superiores en las niñas que en los niños. Por su parte, aunque en España los datos indican un éxito escolar femenino en términos generales, también cabe señalar que la educación no evita la desigualdad de ingresos por razón de género o una mayor dificultad en su inserción laboral. Todo esto sin mencionar el riesgo de exclusión de las mujeres inmigrantes en las que la baja cualificación o el abandono prematuro de estudios por motivos familiares entre otros se hacen más explícitos y condicionan su desarrollo. Algunos trabajos recientes recogen esta tendencia (Colás y Jiménez, 2006; Soriano, 2006).

A nivel nacional la actual Reforma del Sistema Educativo Español contempla la inclusión de nuevas materias y objetivos relacionados con la educación para la ciudadanía, incorporando contenidos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, la violencia de género, etc. En Andalucía la puesta en marcha del I Plan Andaluz de

¹ Dpto. MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/Camilo José Cela, s/n. 41018. Sevilla. Correo electrónico: rebollo@us.es e ynma@supercable.es

Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Educación también incluye un conjunto de iniciativas en la misma línea. En ambos casos estas iniciativas no están exentas de debate y controversia debido a las implicaciones sobre valoración de las prioridades en el gasto público. El estudio que presentamos aporta evidencias empíricas del valor e importancia de estas medidas para paliar los efectos negativos de una cultura sexista en el desarrollo escolar, social y personal del alumnado.

Presentamos un estudio empírico realizado en Programas de Garantía Social, cuyos resultados revelan el sexismo como uno de los principales estereotipos asociados al fracaso escolar. La investigación revela el papel crucial de estos estereotipos en la construcción de la identidad y en la configuración del proyecto vital de alumnos con experiencias de abandono de los estudios. También se exploran las actitudes en relación a estos estereotipos.

Las fuentes teóricas del estudio proceden por un lado, de las investigaciones socioculturales cuyo origen se sitúa en las contribuciones de Vygotski. Se toman los constructos de mediación y agencialidad para detectar posibles precursores del abandono prematuro de estudio. Por otro, esta investigación se nutre de las aportaciones de los estudios de género que adoptan la perspectiva del “doing gender” (West y Zimmerman, 1987; Crawford y Chaffin, 1997; Buendía y Olmedo, 2002).

La mediación cultural es un concepto propuesto por Vygotski y ampliamente tratado en las investigaciones socioculturales (Wertsch, 1993; De Pablos y otros, 1999). En relación con la educación, las situaciones prototípicas de aprendizaje proponen unas formas de sentir y actuar a las personas que participan en ellas a través de un repertorio de herramientas mediadoras. Estos mediadores encarnan ideales culturales y valores sociales y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción generadas socialmente. Los estereotipos, prejuicios, mitos, leyendas, chistes, etc. son algunos de estos mediadores. Las aportaciones de los estudios de género (Barberá, 2004; Sastre y Moreno, 2004) sobre estereotipos, valores y roles de género han servido para la operativización empírica de variables asociadas a la mediación. Por su parte, la agencialidad es una noción introducida por Wertsch (1999) a partir de las contribuciones y escritos de Bajtin. La agencialidad se define como un tipo de acción llevada a cabo por un sujeto con modos de mediación en escenarios socioculturales. Esta acción refleja la tensión entre la persona y el contexto. La forma de usar los mediadores (acciones) nos informan de la representación subjetiva que una persona se hace de los contextos, al elegir un tipo de mediador y usarlo de un modo muy determinado (bien para regular a otros, bien para autorregularse). Las emociones surgen de la legitimación o resistencia de estos mediadores culturales. Estas, en última instancia, son modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos y los mediadores culturales que los caracterizan. En este estudio, exploramos las actitudes en relación con los estereotipos y valores sociales. En último térmi-

no, con esta investigación pretendemos identificar los principales mediadores culturales en la construcción de la identidad de alumnos de Programas de Garantía Social y valorar el papel que juegan en los procesos de fracaso escolar.

2. MATERIAL Y MÉTODO

En este estudio se ha aplicado una metodología narrativa en la que el elemento central son los discursos autobiográficos de los alumnos de PGS. Este trabajo adopta una perspectiva interna y fenomenológica, a través de la cual pretendemos documentar a través de las narraciones personales de alumnos de Programas de Garantía Social, qué elementos de la cultura son interiorizados y de qué manera intervienen en procesos de fracaso escolar. De forma específica, estudiamos componentes morales y emocionales en relación con el abandono de estudios. El estudio se desarrolla siguiendo un diseño de relatos paralelos.

2.1. Contexto y Participantes

Los Programas de Garantía Social se constituyen en la actualidad en espacios multiculturales por la diversidad y procedencia cultural del alumnado. Este contexto se muestra especialmente válido para estudiar las emociones asociadas a los procesos de fracaso escolar por el historial educativo de su alumnado, permitiendo identificar los conflictos personales, institucionales y sociales relacionados con el fracaso así como las formas en que los resuelven. Por otro lado, los Programas de Garantía Social tienen entre sus objetivos, promover la autoestima y mejorar el autoconcepto del alumnado. Los datos aportados sobre conflictos emocionales hallados pueden contribuir a la selección y diseño de contenidos y estrategias educativas para la prevención del fracaso escolar.

La muestra la constituyen el grupo de alumnos que cursan el Programa de Garantía Social en la Modalidad de Hostelería (Cocina y Restauración) perteneciente al programa de formación ocupacional del Centro Concertado Salesianos Stma. Trinidad en Sevilla durante el bienio 2004-06. Esta cohorte está compuesta por 11 alumnos, en su mayoría sin la EGB o ESO finalizada y con edades comprendidas entre 18 y 25 años.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de datos, se han realizado entrevistas autobiográficas semiestructuradas con apoyo de fotografías como elementos-estímulo. Esta técnica ofrece una narración en la que se proyectan valores humanos y patrones significativos de una cultura particular. Para su realización, se solicita previamente a los alumnos la selección de un conjunto de fotografías personales que representen hitos/situaciones significativas en su vida, proponiendo que éstas sean ilustrativas de distintas etapas-momentos a lo largo de su vida. Durante las entrevistas, se les pide que ordenen las fotos en función de etapas o momentos de su vida. La tabla 1 muestra el guión de la entrevista.

Visión general
- ¿Por qué has elegido estas fotos? ¿Qué representan? ¿Cuáles son más importantes y por qué? - ¿Por qué son importantes estas personas? ¿En qué han influido en tu vida? ¿Qué sentimientos te generan? - (Si no aparecen personas en las fotos) ¿Por qué no aparecen personas en esta foto?
Infancia-Adolescencia
¿Qué diferencias observas en las distintas etapas de tu vida que has marcado? ¿Qué cambios identificas para que hayas diferenciado estas etapas? ¿En qué piensas que has evolucionado? ¿Qué aspectos destacas de esta etapa? ¿cómo la valoras y por qué? ¿Qué experiencias y situaciones han influido en tu llegada al Programa de Garantía Social?
Etapas actual de estancia en el PGS
¿Por qué has elegido esta especialidad? ¿Qué relación tenías con esta especialidad anteriormente? ¿Qué piensan los demás (padres, amigos) de lo que estás haciendo? ¿Qué piensas de lo que estás haciendo? ¿Qué sientes o qué experimentas al estudiar esto? ¿Qué esperas conseguir?
Futuro profesional
¿Cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional? ¿Te ves trabajando en la Hostelería? (Si no se ve) ¿Por qué causas? ¿En donde trabajarías entonces?

Tabla 1. Guión de la entrevista autobiográfica.

El análisis de datos se desarrolla en dos fases que implican el uso de diferentes estrategias y técnicas. Una primera que se concreta en la identificación y definición de dimensiones y categorías, para lo que hemos aplicado el método abductivo propuesto por Peirce (1970) y que implica la exploración de los datos a distintos niveles. La unidad de análisis de los discursos ha sido el segmento narrativo, el cual se define por el turno de habla, la inten-

cionalidad y la extensión. Se han analizado un total de 584 segmentos narrativos. La segunda fase se concreta en la categorización de los datos y su tratamiento. El proceso seguido se apoya en recomendaciones y propuestas realizadas por Colás (1998) y Miles y Huberman (1994) en cuanto al análisis de datos. La Tabla 2 resume el conjunto de dimensiones, variables y categorías contempladas en el análisis de los discursos autobiográficos del alumnado.

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DEL DISCURSO	
MEDIACIÓN	
ESTEREOTIPOS	VALORES
Sexismo	Poder
Esencialismo	Libertad
Clasismo	Pureza
	Afecto
AGENCIALIDAD	
ACTITUD HACIA EL ESTEREOTIPO	TIPO DE META
Legitimadora	Intrínseca
Resistencia	Extrínseca
Proyecto	

Tabla 2. Dimensiones y categorías del discurso autobiográfico.

La explotación de los datos se realiza mediante tratamiento estadístico, concretamente técnicas descriptivas y de clasificación y, análisis cualitativo. El análisis descriptivo permite explorar los rasgos de los discursos a partir del recuento de frecuencias y porcentajes. Estos nos ayudan a valorar la aplicabilidad de constructos sociocul-

turales para caracterizar empíricamente los discursos biográfico-narrativos. De forma complementaria, se han realizado análisis cualitativos de los relatos con el objeto de identificar expresiones y términos cotidianos relacionados así como encontrar formas de razonamiento asociadas a situaciones y contextos. Se ha empleado el paquete

te informático SPSS-PC+, SPAD-N y Atlas-ti respectivamente.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se organizan en torno a los objetivos planteados en el estudio. Estos derivan de la noción de mediación propuesta por Vygotski y aplicada con anterioridad en otras investigaciones educativas con base en la teoría sociocultural.

El gráfico 1 muestra los estereotipos que son incorporados como sistema personal en los discursos autobiográficos del alumnado. Paralelamente, el gráfico 2 recoge los resultados sobre la *actitud hacia los estereotipos* que man-

ifiestan los alumnos, mostrándose muy reveladores cara a la intervención educativa.

Los estereotipos actúan como mediadores muy potentes de la identidad cultural, interviniendo en las relaciones, actitudes y decisiones vitales. De este modo, el “sexismo” está presente con un 64.8% frente al “clasismo” (22.9%) y el esencialismo (12.4%). Este último, aunque con baja frecuencia, puede constituir un indicador empírico de una cultura popular asociada a experiencias de fracaso escolar. Estas formas estereotipadas de pensamiento parecen constituir verdaderos “techos de cristal” para un desarrollo integral de estos alumnos. Mostramos algunos fragmentos de discurso con marcadores de estereotipos.

Estereotipos	Sexismo
	<p>“Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, cómo a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de la mujer ya es pasada a la historia, ¿no? Pues allí en mi país es todo lo contrario...mientras una mujer es virgen y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no? y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, no?. Aunque quiera o no, un hombre siempre va a pensar con quién, con cuántos estuvo, con quién hizo, siempre van a llevar esa expectativas, ellos. Y para no haber esos problemas, siempre uno se guarda eso, no? (...) Allá la muchacha que no se cuida es <u>una más del montón</u>”</p>
	<p>Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cotas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 30 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, <u>porque no vas a estar hasta los 30 años manteniéndote tus padres</u> luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así. Como también me gusta la Hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, aunque <u>estés explotado</u> pero se gana bien, <u>estás explotado</u> hasta un cierto punto y está muy demandado.</p>
<p>“Fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto, no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas de administrativos...luego, <u>como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora.</u>”</p> <p>“No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso”</p>	

En cuanto a la actitud verbalizada hacia éstos, los alumnos muestran *legitimación* de estos estereotipos culturales casi en la totalidad de los casos (93.3%). La legitimación parece revelar una forma de interiorización inconsciente, casi automatizada de los valores culturales implícitos en los estereotipos. Esta actitud junto con los

estereotipos que mencionan actúa como una red o malla invisible que da forma e incide en las decisiones, relaciones, comportamientos, etc. Es decir, los estereotipos que incluyen actúan como una especie de premisa y código cifrado que impulsa la acción.

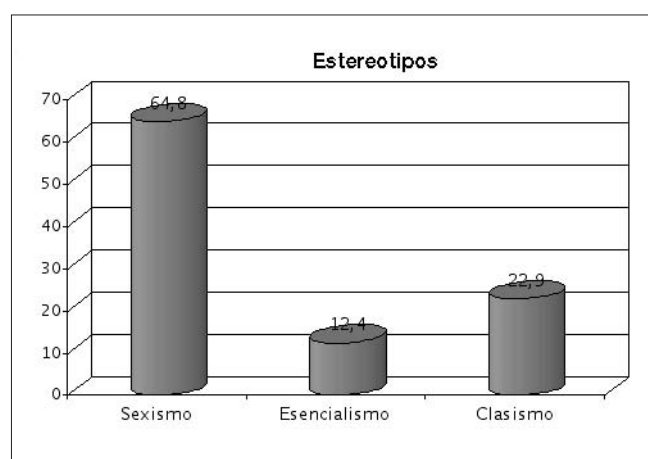


Gráfico 1. Estereotipos.



Gráfico 2. Actitud hacia los estereotipos

Por su parte, los *valores* de mayor predominio en los discursos son el “poder” (49.0%) y “afecto” (39.2%), lo cual revela cierta tendencia en cuanto mecanismos y

estrategias personales de empoderamiento en las relaciones personales. El gráfico 3 ilustra estos resultados.

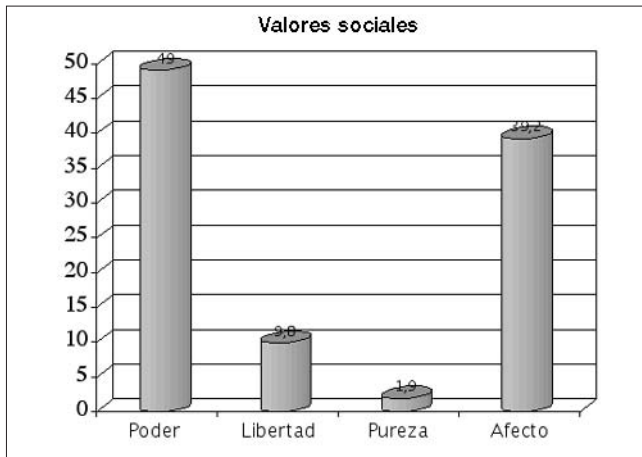


Gráfico 3. Valores sociales.

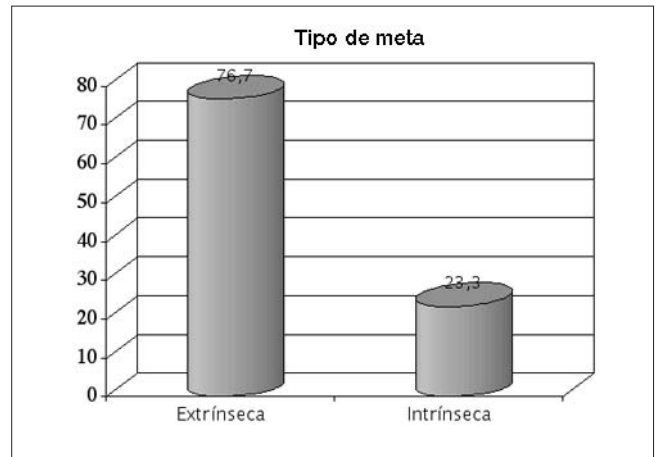


Gráfico 4. Tipo de metas.

Algunos extractos de los discursos pueden ilustrar de forma cualitativa la tipología de razonamientos que sustentan estos resultados estadísticos:

Valores	Extractos
Poder	<p>“Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mi nada más. Tengo que estar por encima”</p> <p>“Dejé de ser un gamberro en el barrio, porque yo antes hacía daño a la gente, no físicamente sino psicológicamente, me metía con la gente, insultaba, escupía, yo que sé, en verdad era un delincuente (...). No me quería parecer a nadie, quería ser un niño respetado en el barrio, un niño famoso, aunque ahora lo sigo siendo pero ahora soy más famoso porque he cambiado y soy más buena gente”.</p>
Afecto	<p>“La más importante ésta (se refiere a la foto 4), porque ya cambié y me gusta ser ahora como soy. Porque yo prefiero llevar una vida de ser más buena persona, porque, te da fruto, y... te sientes mejor contigo mismo.”</p> <p>“Yo por mi abuela tengo pasión y siempre la veía detrás de mi primo y me ponía muy celoso, por eso me quería parecer a él, pero ahora mi abuela me ha dicho que al que más quiere es a mi”</p>

De forma complementaria, las metas y expectativas que se plantean los alumnos aportan información clave para comprender la identidad cultural de estos alumnos en una vertiente prospectiva, revelando el poder mediador de estos valores en la configuración de sus proyectos de vida y en su sistema personal de deseos y metas. El gráfico 4 muestra estos resultados. Estos muestran que las metas orientadas a la consecución de un sistema de recompensas sociales capaz de despertar admiración y estima de los demás, es decir, a un estatus social adquirido por medio de méritos o acciones (tener trabajo, sacar el curso, ganar dinero, etc.) tiene una mayor presencia en los discursos de estos alumnos, lo que se observa en una motivación fundamentalmente extrínseca (76.7%), al apoyarse en recompensas externas y orientarse a resultados (dinero, reconocimiento, éxito, poder, promoción). Algunos fragmentos de discurso son ilustrativos:

Trabajos recientes muestran una profundización en estos resultados aportando expresiones, términos y verbalizaciones como indicador empírico de los valores, estereotipos y emociones presentes en los discursos y su relación con el abandono de estudios (Rebollo, Hornillo y García, 2006; Hornillo y Rebollo, 2006).

4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados de esta investigación, podemos vislumbrar algunos aspectos para el estudio del

fracaso escolar desde una perspectiva sociocultural. En este sentido, las nociones de esta teoría sobre mediación, agencialidad y actividad parecen derivar indicadores potentes en la identificación de razonamientos y actitudes que puedan condicionar e intervenir en situaciones de fracaso escolar. En relación a esto, se plantean tres aportaciones específicas a partir de los datos de la investigación.

En primer lugar, la *necesidad de identificar mediadores culturales* que intervienen en la génesis del fracaso escolar, ya que representan recursos o herramientas a partir de las cuales los alumnos se definen a sí mismos y se valoran. Son mediadores que configuran las identidades de estos muchachos de PGS, los cuales limitan y condicionan su desarrollo no exclusivamente en un plano escolar, sino también personal y social. Identificar estas verbalizaciones precozmente es un reto educativo fundamental y necesario para la prevención del fracaso escolar. De una manera más global, la sensibilización y visualización de estas mediaciones culturales parece un objetivo educativo importante por cuanto participan en la elaboración de proyectos de vida y de metas personales. El sexismo se observa como uno de los estereotipos de mayor influencia en estos alumnos.

En segundo lugar, el *reconocimiento de la posición o actitud que adoptan los sujetos en relación con los contextos*, en el cual interviene significativamente la *dimensión afectiva*. Hemos visto en este estudio, la importancia de

este plano emocional en el fenómeno del fracaso escolar, así como la legitimación de ciertos mediadores que se constituyen en recursos de empoderamiento para el sujeto. Reconocer la importancia de la dimensión emocional a la par de la cognitiva en el terreno educativo, se erige en reto educativo necesario y urgente. Palabras como carga, soy malo, no soy nada, etc. son indicadores de un estado mental y emocional contrario al aprendizaje y la formación.

En tercer lugar, el posible *condicionamiento de las metas y del proyecto de vida* de los alumnos con experiencia de fracaso escolar. Según los resultados del estudio, estas metas se configuran en función al cumplimiento de roles sociales en los que figuran el poder y la admiración de los demás como valores claves en la configuración de sus proyectos. El determinismo implícito en estas verbalizaciones respecto a su futuro abre un camino para la acción pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá y I. Martínez (Coords.). *Psicología y género*. Madrid: Pearson, pp. 55-80.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2002). El género ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 511-524.
- Cabrera, L. y otros (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), pp. 129-149.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, nº 340, pp. 415-444.
- Comisión Europea (2002). Gender in Research. Gender Impact Assessment of the Specific Programmes of the Fifth Framework Programme. Consultado el 26 de enero de 2006 en: <http://europa.eu.int/comm/research/rtdinfo.html>
- Crawford, M. y Chaffin, R.(1997). The meanings of difference: cognition in social and cultural context. En P.J. Caplan et al. (Eds.). *Gender differences in human cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- De Pablos, J. y otros (1999) Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación Educativa. *Revista de Educación*, 320, 223-253.
- Hornillo, I. y Rebollo, M.A. (2006). Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social: una perspectiva sociocultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 208, pp. 477-498.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- OCDE (2006). *Panorama de la Educación 2006. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana/MEC.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana/MEC.
- Soriano, E. (Coord.)(2006). *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Rebollo, M.A, Hornillo, I y García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural. En *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7(2), pp. 28-44. Consultado el día 20 de febrero de 2007 en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Rubery, J., et al. (2002). Indicators on Gender Equality in the European Employment Strategy. Consultado el día 10 de febrero de 2007 en: <http://europa.eu.int>
- Sastre y Moreno, 2004 Una perspectiva de género sobre conflictos y violencia. En E. Barberá y I. Martínez (Coords.). *Psicología y género*. Madrid: Pearson, pp. 121-142.
- Wertsch, J. V. (1993) *Voces de la mente. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor.
- 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.

LAS PREMISAS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA A PARTIR DE UN MODELO DE INDICADORES DE EVALUACIÓN

Ignacio González López
Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación

José Diego García García
Carmen Corpas Reina
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La educación está iniciando y acometiendo profundas transformaciones y cambios como consecuencia del nuevo escenario que está suponiendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La armonización hacia la convergencia está suponiendo analizar el papel que deben desempeñar las instituciones, el profesorado y el alumnado con el fin de conseguir un aprendizaje de más calidad, una mayor profesionalización con el fin de lograr una mejor inserción de los egresados en el mundo laboral. Estas transformaciones exigen nuevas formas de enseñar, nuevas formas de aprender y cambios en la planificación y estructuración de la educación. La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la calidad de su profesorado, la mejora de los programas, el aprendizaje de los estudiantes, las infraestructuras, el clima universitario, la evaluación alternativa etc. Para que la institución universitaria pueda cumplir estas misiones necesita de un profesorado cualificado que no solo domine los contenidos científicos de su materia sino que sepa enseñar lo que la sociedad está demandando, donde las diferentes actividades propuestas serán decisivas para lograr en el alumnado una formación integral, un aprendizaje que dure toda la vida, que aprendan a vivir en un entorno cambiante y sepan interiorizar un enfoque de aprendizaje de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior significa, tal y como declara el MECD (2003), un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y

comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y aportará a los estudiantes una formación basada en sus posibilidades. La introducción del crédito europeo, en su función académica, valorará el volumen global de trabajo realizado por el alumnado, el diseño de los planes de estudios tendrá como eje referencial al aprendizaje y el suplemento europeo al título ayudará a potenciar la movilidad. En definitiva, se trata de potenciar una formación con base en la calidad. Sin embargo, dicho proceso no se ve limitado de temores e incertidumbres, dada la celeridad de aplicación de los nuevos procedimientos, las propuestas innovadoras a introducir en los programas docentes y el desarrollo de nuevas metodologías didácticas ausentes de sistemas de pilotaje y validación.

Este proceso Bolonia-Praga está convencido de que los estudiantes europeos deben ser dotados de una bagaje cultural e intelectual que suponga para ellos la construcción de una vida personal y social significativa y satisfactoria. Es por ello que la calidad, tal y como se señala en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003: 59), *supone el grado de éxito logrado por la educación superior para generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos y competencias genéricas y específicas a cada disciplina y a nuevos tipos de aprendizaje.*

2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO

La lógica de la evaluación para la mejora de la calidad educativa la convierte en un proceso continuo y dinámico donde la retroalimentación es la base para su evolución. En

este sentido, con este trabajo se han tratado de superar las limitaciones encontradas a lo largo del proceso de construcción del Modelo de Indicadores de Evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior (MIECEES), elaborado en la acción especificada denominada *Indicadores de evaluación universitaria desde la perspectiva del alumnado. Aportes a la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (EA2005-0152), cuyo principal objetivo consistió en *recoger la opinión de los estudiantes sobre lo que para ellos supone una Universidad de calidad en la perspectiva planteada por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuáles son las dimensiones más importantes sobre las que centrar esta calidad, en qué grado están implicados o quieren estar implicados en la Institución, qué grado de información tienen sobre ella y cuál es su nivel de satisfacción actual sobre todos los procesos que se desarrollan en la Universidad.*

2.1. Diseño del Modelo MIECEES

Este primer trabajo se configuró en tres grandes fases:

El estudio comenzó con la definición del problema a partir del estado de la cuestión analizado en la bibliografía más reciente y con el planteamiento de los objetivos que se pretendían conseguir con la realización del mismo. Para ello, fueron seleccionadas una serie de variables siguiendo el modelo estructural entrada-proceso-producto. Para su selección, consideramos aquellos factores que condicionaban la calidad de una institución universitaria en el ámbito europeo. Estos eran muy variados y de muy diversa índole, por lo que, en función del estudio teórico propuesto en el primer bloque del trabajo, se emplearon dos criterios para su definición. Por un lado, consideramos la propia naturaleza de las variables, por lo que aparecieron: características del alumnado, variables actitudinales, variables relacionadas con la implicación de los alumnos en la comunidad universitaria, variables relacionadas con las actividades de formación realizadas por los estudiantes, variables relacionadas con la inserción laboral, variables relacionadas con la satisfacción de los estudiantes, variables relacionadas con la calidad universitaria, así como aquellas variables relacionadas con el EEES. Por otro, la función que desempeñan en el contexto del estudio, tal y como han sido tratadas en trabajos como los realizados por Casanova (1992), De Miguel (1994) y Tejedor (1990 y 1998): variables de entrada (“de dónde procede el alumno”), variables de proceso (“qué experiencias está recibiendo dentro de la Institución a lo largo de su formación”) y variables de producto (“consecuencias de su paso por la Universidad”). El informante, o la fuente, en cada caso, fue distinto. Basándonos en un procedimiento o estrategia *transversal* (imposibilidad de esperar cinco o seis años a que los alumnos encuestados concluyan sus estudios), los datos de *entrada* fueron recogidos del alumno de primeros cursos y los datos de *proceso* y *salida* fueron referidos a estudiantes con experiencia, al alumno de de últimos cursos y a punto de finalizar esta etapa formativa. Fueron un total de 107 las variables que entraron a formar parte del estudio, base para la configuración del modelo de evaluación.

En segundo lugar, para recoger la información referente a las variables tratadas en el estudio, recurrimos al diseño de un cuestionario autoaplicado o autoadministrado, formado por un protocolo de ítems de valoración escalar y una serie de preguntas abiertas donde el alumnado tuviese libertad de expresión. Más tarde, para la selección de la muestra, la población de estudio quedó definida por el conjunto de alumnos matriculados en primer y últimos cursos de la totalidad de titulaciones existentes en la en las Universidades de Salamanca (USAL) y Córdoba (UCO) en el curso académico 2004/2005, que asciende a un total de 45751 estudiantes (15600 procedentes de la UCO y 30151 procedentes de la USAL). La muestra obtenida estuvo compuesta por un total de 1167 sujetos. Una vez aplicadas todas las encuestas introdujimos las opiniones de cada uno de esos estudiantes en dos programas informáticos. Por un lado, las opiniones cualitativas fueron codificadas con el programa de análisis de datos NUDIST 4.5 y las opiniones cuantificables con el programa de análisis de datos SPSS 12.0. Finalmente, realizamos los análisis estadísticos requeridos para la obtención de los resultados deseados

La última fase de este estudio conllevó la interpretación de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y la elaboración de las conclusiones, entre las que cabe destacar que el grupo de alumnos y alumnas encuestadas evidenciaron que la calidad se define, en primer lugar, por la *satisfacción del alumnado*, en tanto se trata del principal beneficiario de la formación universitaria y es el usuario principal de sus diferentes servicios. Estos resultados vienen a refrendar, de alguna manera, la lógica de los modelos de evaluación institucional implementados en España hasta ahora aunque, en este estudio, son únicamente las opiniones de los estudiantes las que sirvieron de base para valorar la calidad de la Universidad dentro del marco generado por el proceso de convergencia europea.

Por estas razones y tratando de simplificar la información ofrecida a lo largo del estudio, se presentó un modelo con los indicadores más significativos que, desde el punto de vista de los estudiantes, definen una institución de calidad. Está formado por un total de 8 dimensiones (competencias, información universitaria, rol del estudiante universitario, sistemas de orientación y tutoría, metodología, evaluación del rendimiento académico y satisfacción del alumnado) que han dado lugar a 20 indicadores, definidos operativamente a partir de 62 variables. La particularidad de los mismos reside en su *naturaleza* eminentemente cualitativa, donde la *fuerza de información* ha de ser el alumno universitario y donde el instrumento adecuado para recoger la información puede ser un protocolo estandarizado de evaluación compuesto por ítems de valoración escalar.

2.2. Validación del Modelo MIECEES

Esta primera acción no supuso un estudio cerrado y concluido. La lógica de la evaluación para la mejora de la calidad educativa la convierte en un proceso continuo y

dinámico donde la retroalimentación es la base para su evolución. En este sentido, se ha iniciado una segunda acción denominada *Indicadores de evaluación de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: validación y propuesta del modelo MIECEES (EA2006-0116)* que trata de superar las limitaciones encontradas a lo largo del proceso de construcción del modelo MIECEES y establecer sus garantías científicas de factibilidad y generalización, establecer el peso específico de cada uno de los indicadores propuestos y valorar su utilidad en un contexto real de enseñanza/aprendizaje universitario.

Para ello, hemos seguido un proceso de validación del modelo desde una doble perspectiva. En primer lugar, se ha aplicado el método Delphi de evaluación para valorar, por parte de un grupo de expertos de las Universidades de Córdoba, Salamanca y Nacional de Educación a Distancia, la relevancia y la pertinencia de los indicadores y sus variables concomitantes dentro del modelo. El mismo ha sufrido una serie de modificaciones que aventuran sus garantías científicas de aplicabilidad. Analizadas las aportaciones ofrecidas por el grupo de expertos en la segunda aplicación del cuestionario Delphi, el modelo definitivo ha quedado constituido como un instrumento formado por un total de 6 dimensiones, 19 indicadores y 85 ítems que definen operativamente los indicadores del modelo de evaluación de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. La valoración de la segunda circulación ha aportado un modelo de evaluación que a penas difiere en 3 ítems definitorios de los indicadores. Todos los elementos definitorios de cada uno de los indicadores cobran similar importancia (bajas desviaciones típicas) para todos los jueces. Asimismo, son escasos los comentarios aportados por el grupo de expertos al modelo presentado en el segundo instrumento, aportando escasas referencias significativas para la confección del modelo final.

Por estas razones, se inició un segundo proceso de validación tras una puesta en práctica experimental del modelo definitivo derivado de este primer método. La propuesta fue aplicada a 153 estudiantes de titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba a partir de un formato de encuesta formada por ítems de valoración escalar, los cuáles valoraron la relevancia de cada una de las variables que definen operativamente los indicadores propuestos. Para su validación se han aplicado dos técnicas estadísticas recomendadas para este tipo de tareas (Alfa de Cronbach = 0.944 y análisis factorial: 19 factores con una explicación total de la varianza de un 67,259%, similar número al de indicadores que componen el modelo).

3. CONCLUSIONES

El Modelo de Indicadores de Evaluación de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (Modelo MIECEES), sometido a criterios de fiabilidad y validez por medio de un grupo de expertos gracias a la técnica Delphi y por medio del alumnado mediante el análisis de consistencia interna y análisis factorial de la importancia que otorgan al mismo, así como aplicado de forma experimental con el alumnado de Ciencias de la Educación de

la Universidad de Córdoba se define como un sistema de indicadores genérico y con un grado de apertura considerable. Está formado por un total de 6 dimensiones, 19 indicadores y 85 variables que definen los estándares que sirven para valorar la formación universitaria del alumnado, considerado en la dimensión europea como ciudadanos y ciudadanas formados para vivir en sociedad. Estos son:

1. *Dimensión 1. Competencias:* Esta primera dimensión se concibe como aquellas adquisiciones que el alumnado universitario ha de conseguir tras su paso por la institución universitaria. Esta ha de estar caracterizada por la formación en competencias para su desarrollo personal, académico, profesional y social.
 - Indicador 1.1.1. Adquisición de competencias para el desarrollo personal y social
 - Indicador 1.2.1. Formación teórico-práctica
 - Indicador 1.2.2. Habilidades de empleabilidad
2. *Dimensión 2. Información universitaria:* Una universidad que aspire a formar parte del entramado de los procesos de convergencia derivados de la Declaración de Bolonia, ha de contar con una serie de sistemas de información sobre la oferta formativa y funcionamiento interno de la institución, considerándose como elementos indispensable para valorar la calidad de este tipo de organizaciones.
 - Indicador 2.1. Información sobre la oferta formativa y el funcionamiento interno de la Universidad
3. *Dimensión 3. Rol del estudiante universitario:* Esta dimensión comprende las posibilidades que la institución ofrece al alumnado para facilitar su integración en la comunidad educativa y su identificación como estudiante universitario.
 - Indicador 3.1. Integración del alumnado en la comunidad universitaria
4. *Dimensión 4. Sistemas de orientación y tutoría:* La acción tutorial se convierte, a partir de la Declaración de Bolonia, en uno de los pilares para la consecución de una formación universitaria de calidad. En este sentido, es importante realizar una valoración de dichos sistemas, su funcionamiento, el horario y los niveles generales de satisfacción. Por su parte, los objetivos de estos sistemas de tutoría han de estar centrados en la información y orientación académica y laboral, ya que son una contribución significativa a la formación del alumnado.
 - Indicador 4.1. Valoración del sistema de tutorías
 - Indicador 4.2. Demandas a la acción tutorial
5. *Dimensión 5. Metodología:* Esta dimensión queda definida por todos aquellos aspectos relacionados con los caracteres metodológicos empleados por los

y las docentes en los diferentes títulos universitarios, así como un análisis de las características del trabajo realizado por el alumnado a lo largo de su período de formación. Se trata de valorar los elementos directamente relaciones con las innovaciones que se están introduciendo en el marco metodológico de las titulaciones tras la puesta en marcha del proceso de convergencia europea.

- Indicador 5.1. Metodología docente
- Indicador 5.2. Trabajo del alumnado
- Indicador 5.3. Información sobre el rendimiento académico
- Indicador 5.4. Criterios de evaluación empleados para valorar el rendimiento académico

6. *Dimensión 6. Satisfacción del alumnado:* Esta dimensión, considerada el principal índice de producto para valorar la calidad de las instituciones universitarias y finalidad perseguida en el proceso de convergencia europea, se caracteriza por valorar el clima institucional (relación con los compañeros y compañeras de aula, profesorado, personal de administración y servicios y órganos de gobierno y representación), la docencia recibida, el sistema de tutorías, la evaluación del rendimiento académico, los servicios y actividades ofertados por la institución, los recursos e instalaciones y los materiales curriculares.

- Indicador 6.1. Satisfacción del alumnado con el clima institucional
- Indicador 6.2. Satisfacción del alumnado hacia la docencia recibida
- Indicador 6.3. Satisfacción del alumnado hacia el sistema de tutorías
- Indicador 6.4. Satisfacción del alumno con la evaluación de su rendimiento académico
- Indicador 6.5. Satisfacción del alumnado con los servicios y actividades ofrecidos por la Universidad
- Indicador 6.6. Satisfacción del alumnado con los recursos e instalaciones
- Indicador 6.7. Satisfacción del alumnado con los materiales curriculares
- Indicador 6.8. Satisfacción general del alumnado con la Universidad

Podemos afirmar, según la clasificación de modelos de evaluación de la calidad de la educación superior realizada por Barrenetxea, Cardona y Echebarría (2006), en base a la clasificación elaborada por Stufflebeam y Webster (1991), que el modelo que aquí se presenta se conforma como una *evaluación orientada a la mejora, un estudio orientado a la toma de decisiones*. La finalidad del mismo es proveer conocimiento a la institución y a los integrantes de toda la comunidad universitaria

para la posterior toma de decisiones mejora continua. Una de las ventajas más relevantes del mismo es la presencia de un tipo de evaluación hasta el momento a penas empleado en la educación superior, la evaluación *continua*, también denominada de seguimiento o de proceso y que se realiza durante la aplicación un determinado programa o modelo y su objetivo se dirige a la mejora y optimización del mismo. Sin embargo, este tipo de modelo corre el riesgo de que la colaboración entre el grupo evaluador y las personas responsables de la toma de decisiones introduzca oportunidades para sesgar los resultados.

Según la clasificación de indicadores aportada por Cuenin (1986 y 1987), este modelo se caracteriza porque sus elementos constitutivos son:

- En función de la información que ofrecen: orientados a problemas.
- En función de su naturaleza: de rendimiento.
- En función de su ámbito de estudio: de enseñanza, de investigación y de gestión.
- En función de los datos ofrecidos: internos y externos.
- En función de los componentes de la institución: dirigidos al alumnado.
- En función de la relevancia de la información obtenida: de alta inferencia.
- En función del tipo de medida: cuantitativos.

Finalmente, señalar que consideramos que se han cubierto con garantías los objetivos propuestos para esta acción de mejora pero la insuficiencia temporal y la diversidad de profesionales que han actuado en la misma han podido ser un obstáculo para el correcto desarrollo de las diferentes tareas propuestas. Consideramos relevante seguir trabajando en esta línea colaborativa donde profesionales de la docencia universitaria, gestores y destinatarios de las acciones formativas lleven a término las demandas interpuestas por un modelo educativo interinstitucional como es la propuesta derivada de la Declaración de Bolonia.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Barrenetxea, M., Cardona, A. y Echebarría, C. (2006). Una revisión crítica de los modelos de la calidad en la educación superior. En Cibereduca. *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca: Universitat des Illes Balears y Cibereduca.com.
- Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Cuenin, S. (1986). *International study of the development of performance indicators in higher education*. París: Ponencia presentada para el proyecto IMHE/OCDE.
- Cuenin, S. (1987). The Uses of Performance Indicators in Universities: an International Survey. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11 (2), 149-162.

- De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- González, J. y Wagenaar, J. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de enseñanza Superior*. Madrid: MECD.
- Stufflebeam, D.L. y Webster, W.J. (1991). An analysis of alternative approaches to evaluation. En G.F. Madaus, M. Scriven y D.L. Stufflebeam. *Evaluation Models* (pp. 23-44). Boston: Kluwer.
- Tejedor, F.J. (1990). La evaluación del profesorado en la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 188, 337-362.
- Tejedor, F.J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD¹

*Fuensanta Hernández Pina, Mari Paz García Sanz,
Javier J. Maquilón Sánchez, y José David Cuesta Sáez de Tejada*
Universidad de Murcia

1. MARCO TEÓRICO

A lo largo de los últimos 20 años la investigación en educación superior ha conformado un corpus de conocimientos y resultados de investigación que han dado lugar a dos modelos para explicar los procesos de aprendizaje. Estos dos modelos han sido, por un lado, los estilos de aprendizaje y, por otro, los enfoques de aprendizaje o Student Approaches to Learning (SAL). Este último modelo, ha producido varias líneas de investigaciones muy productivas y prometedoras dentro del contexto del EEES.

El modelo de enfoques de aprendizaje, que empezó a configurarse en los años 1970, tiene su base en el constructivismo donde el centro de interés se proyecta en la comprensión que realizan los estudiantes cuando aprenden frente a la memorización. Es decir, en cómo los estudiantes adquieren la información, cómo la relacionan con los conocimientos que ya poseen, cómo procesan el conocimiento y cuál es la calidad del aprendizaje producido. En otro lugar (Hernández Pina, 1993, 1998, 2002, 2004; Buendía y Olmedo, 2003) hemos descrito las características que diferencian al enfoque profundo del enfoque superficial.

Un aspecto importante que deseamos destacar son los rasgos que caracterizan a los enfoques de aprendizaje frente a otros modelos que se han venido utilizando para estudiar el aprendizaje de los estudiantes universitarios. En pri-

mer lugar, nos referimos a la forma en que los alumnos se comprometen con el aprendizaje y que podemos etiquetar como más cualitativa; en segundo lugar, los enfoques de aprendizaje van a depender de la conciencia que el estudiante tenga del aprendizaje y, por último, las intenciones o motivaciones que el alumnado tiene para aprender van a depender de la naturaleza de la tarea y del contexto. Como señalan Trigwell y Prosser (1991), Reynolds (1997), Prosser y Trigwell (1999), Entwistle (1988), Entwistle y Ramsden (1983) es posible cambiar las intenciones o motivos del estudiante y su rendimientos si se cambian las tareas y los contextos en que el aprendizaje tiene lugar.

A cada uno de los dos enfoque de aprendizaje, superficial y profundo, le subyacen diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje. Resultados de investigaciones informan que tales concepciones se hacen explícitas a través de los significados que se otorgan a qué se entiende por aprender. Samuelowicz y Brain (1992, 2001) identifican siete concepciones de enseñanza. Para estos autores la enseñanza es:

1. Impartir información
2. Transmisión del conocimiento
3. Facilitar el aprendizaje
4. Cambiar las concepciones de los estudiantes
5. Apoyar el aprendizaje de los estudiantes

¹ Este trabajo constituye una parte de los resultados de la investigación "Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para la mejora de la calidad del aprendizaje en estudiantes universitarios de nuevo ingreso". Financiada por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Proyectos Séneca, 2003. PB/38/FS/02

6. Negociar los significados
7. Promover la creación del conocimiento

Las tres primeras tienen un carácter cuantitativo, el resto cualitativo. En la concepción cuantitativa el profesor es el centro del aprendizaje porque es el que decide cuándo y cómo el aprendizaje tiene lugar. En cambio, la concepción cualitativa es conceptualizada como un cambio en los estudiantes en su forma de percibir y usar el conocimiento. El profesor es un facilitador del aprendizaje, que ayuda a interpretar el mundo que rodea al estudiante.

En cuanto a las concepciones del aprendizaje Säljö (1979) definió cinco categorías a las que Marton y colaboradores (1993) añadieron una sexta.

1. El aprendizaje es adquisición cuantitativa de conocimientos
2. El aprendizaje es memorización
3. El aprendizaje es adquirir hechos y procedimientos para utilizar cuando se necesitan
4. El aprendizaje sirve para comprender o extraer significados
5. El aprendizaje es un proceso de interpretación y captación de la realidad
6. El aprendizaje sirve para cambiar a la persona

Las tres primeras tienen también un carácter cuantitativo y el resto cualitativo (Watkins, 2001). La modulación de estas concepciones va a depender fundamentalmente del contexto donde tenga lugar el aprendizaje.

El modo en que los profesores y los estudiantes enfocan su enseñanza y el aprendizaje va a depender de la concepción que ambos tengan de estos dos factores, (Trigwell y Prosser, 1996). Aquellos que conceptualicen la enseñanza como una transmisión de la información perciben al profesor como el protagonista principal del proceso. Los que la conceptualizan como una construcción del conocimiento sitúan al estudiante en el centro del proceso. Cada una de estas dos concepciones dan lugar a dos modelos de enseñanza: uno cuantitativo, con un carácter instruccional, en el que el estudiante adopta un papel más pasivo ante el conocimiento, es menos crítico, es más secuencial, etc. Y otro, el cualitativo, con un carácter más constructivista y en el que el estudiante construye el significado de lo que aprende. Esta concepción viene avalada por las teorías constructivistas de Piaget, Vygostky y Brown.

Un enfoque co-constructivista, un modelo emergente, es una versión más avanzada del modelo constructivista. En

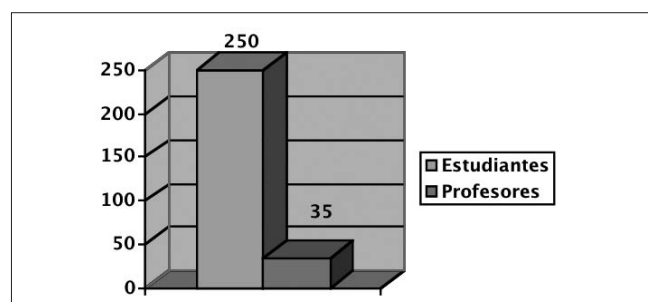


Figura 1. Participantes a nivel global

este nuevo enfoque se propone que la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje sean tareas de responsabilidad compartida entre el profesor y el estudiante. Esta responsabilidad compartida promueve la actividad, la colaboración, responsabilidad y el meta-aprendizaje (Watkins, 2002)

La universidad del siglo XXI y del EEES exige un nuevo contexto en el que sea posible una concepción de la enseñanza y del aprendizaje enriquecido como el que se propone desde el enfoque co-constructivista. Un modelo en el que el contexto adopte un nuevo valor y así el estudiante adquiera la capacidad de percibir los problemas desde perspectivas diferentes, que aprenda a analizar, sintetizar, a ser más flexible, etc. En síntesis, que aprenda las competencias genéricas que le ayuden a ser más competente. Es decir, que sea capaz, no solo de poder con el mundo que le rodea sino de prosperar y saber vivir en él.

El propósito de esta investigación es analizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios desde la doble perspectiva, estudiantes y profesorado. Los objetivos específicos planteados se señalan a continuación en el siguiente apartado.

2. OBJETIVOS

- 1) Analizar las habilidades de aprendizaje necesarias para superar con éxito la titulación de Derecho.
- 2) Describir las habilidades de aprendizaje necesarias para superar con éxito la titulación de Pedagogía.
- 3) Estudiar las habilidades de aprendizaje necesarias para superar con éxito la titulación de Biología.
- 4) Observar la existencia de diferencias significativas respecto a las necesidades de habilidades de aprendizaje en función de la titulación.
- 5) Contrastar la opinión entre el profesorado y el alumnado en relación a las habilidades de aprendizaje necesarias en las distintas titulaciones.

3. PARTICIPANTES

En la investigación han participado por un lado los estudiantes de último curso de cada una de las titulaciones de Derecho, Pedagogía y Biología de la Universidad de Murcia y por otro lado, un grupo de profesores de cada titulación de la mencionada Universidad.

Concretamente la distribución de frecuencias tanto a nivel global como por titulaciones se presenta en los siguientes gráficos (Figura 1, Figura 2).

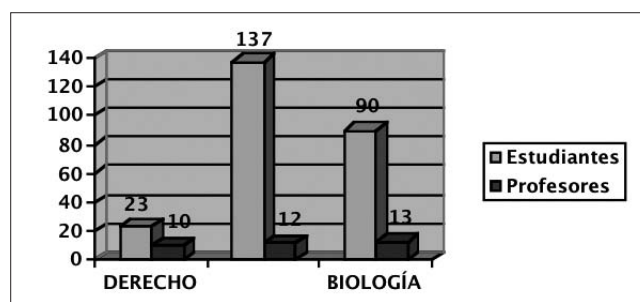


Figura 2. Participantes por titulaciones

4. INSTRUMENTO

El instrumento empleado para recoger dicha información ha sido un cuestionario al que hemos denominado “*La calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios*”. Este cuestionario fue aplicado en dos modalidades, una dirigida a los estudiantes de último año de carrera y otra dirigida a una muestra de profesores que imparten docencia en las titulaciones de Derecho, Pedagogía y Biología.

El cuestionario consta de 21 ítems, estando dividido en tres partes. De la tercera parte es de la que se ha obtenido la información para evaluar las necesidades de cada titulación y poder así adaptar el diseño del programa a las características de cada licenciatura. Esta tercera parte del cuestionario posee la siguiente estructura:

III.- De los siguientes contenidos, indica el grado de profundización que debería adquirir el alumnado de la titulación de para mejorar la calidad de sus aprendizajes.					
11.- Interiorizar las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.	1	2	3	4	5
12.- Conocer su enfoque de aprendizaje y ser capaz de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación.	1	2	3	4	5
13.- Identificar y controlar positivamente los factores que inciden en el estudio (ambientales, internos, psicoafectivos, físicos, afectivos...).	1	2	3	4	5
14.- Mejorar la gestión de su tiempo a nivel personal, social y educativo.	1	2	3	4	5
15.- Adquirir una adecuada velocidad y comprensión lectora, adaptada al tipo de lectura.	1	2	3	4	5
16.- Conocer y autoaplicar un método de estudio eficaz.	1	2	3	4	5
17.- Utilizar técnicas y estrategias para mejorar su memoria comprensiva.	1	2	3	4	5
18.- Adquirir un procedimiento eficiente para la toma de apuntes.	1	2	3	4	5
19.- Aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajos académicos.	1	2	3	4	5
20.- Conocer, saber acceder y manejar eficazmente distintos tipos de fuentes de información.	1	2	3	4	5
21.- Interiorizar y aplicar algunas recomendaciones y estrategias para superar distintos tipos de exámenes.	1	2	3	4	5

5.- PROCEDIMIENTO

Respecto al procedimiento seguido en la investigación, por un lado, tras hablar previamente con los decanos de las Facultades de Derecho, Educación y Biología de la Universidad de Murcia, se concertó una cita con algunos profesores de dichas Facultades que imparten docencia en las titulaciones objeto de estudio. A continuación, se les envió los cuestionarios y, una vez cumplimentados, fuimos a recogerlos personalmente, comentando algún aspecto acerca de cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada titulación y de cómo poder mejorarlos.

Por otra parte, tras concertar una cita previa con varios de los profesores que imparten docencia en quinto curso de las titulaciones de Derecho, Pedagogía y Biología de la mencionada Universidad, se les aplicó el cuestionario a los estudiantes de último año de carrera que en ese momento se encontraban en clase.

Una vez recogida la información, se procedió a analizar los datos con el paquete estadístico SPSS, versión 12.0.

6.- ANÁLISIS Y RESULTADOS

OBJETIVO 1. Analizar las habilidades de aprendizaje necesarias para superar con éxito la titulación de Derecho.

En relación con las necesidades detectadas en la titulación de **Derecho**, el 56% de estudiantes y 70% del profesorado está de acuerdo en que necesitan interiorizar las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario. Por lo tanto, la necesidad de interiorizar este contenido es media.

El 30% y 48% de los estudiantes señala respectivamente que es importante y bastante importante conocer su enfoque de aprendizaje y ser capaz de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación. Asimismo, el 30% y 40% del profesorado respectivamente opina que es poco importante e importante que los estudiantes conozcan su enfoque de aprendizaje así como ser capaces de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación. Podemos afirmar, pues, que también es media la necesidad de que el alumnado asimile este contenido.

Respecto al contenido que hace referencia a identificar y controlar positivamente los factores que inciden en el estudio, los estudiantes dispersan sus opiniones en tanto que el 22% está de acuerdo con el desarrollo de dicho contenido mientras que el 26% está bastante de acuerdo y el 30% indica estar totalmente de acuerdo. Sin embargo el 70% del profesorado está de acuerdo con que los estudiantes deben interiorizar dicho contenido. Por lo tanto,

también en esta ocasión es media la necesidad de adquirir este contenido.

El 56% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en que éstos deben mejorar la gestión de su tiempo en el ámbito personal, social y educativo. El 40% y el 60% del profesorado está de acuerdo y bastante de acuerdo respectivamente con que el alumnado debe mejorar dicha gestión para mejorar la calidad de sus aprendizajes. A la vista de las opiniones de estudiantes y docentes, se considera alta la necesidad de que los alumnos mejoren la gestión de su tiempo.

El 43% de los estudiantes considera que adquirir una adecuada velocidad y comprensión lectora, adaptada a su tipo de lectura, es bastante importante para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Sin embargo el 80% (40% y 40%) del profesorado está de acuerdo y bastante de acuerdo con esta afirmación. Así pues, puede considerarse como medio-alta la necesidad de que los alumnos mejoren su velocidad y comprensión lectora.

El 39% y el 43% de los estudiantes considera respectivamente bastante importante y muy importante el que éstos conozcan y autoapliquen un método de estudio eficaz. El profesorado dispersa su opinión en un 30%, 40% y 30% a favor respectivamente de que la interiorización de dicho contenido es importante, bastante importante y muy importante. Integrando las opiniones de estudiantes y docentes, consideramos como alta la necesidad de que los alumnos conozcan y autoapliquen un método de estudio eficaz.

El 43% de los estudiantes está totalmente de acuerdo con que éstos deben utilizar técnicas y estrategias para mejorar su memoria comprensiva, mientras que el 60% (30% y 30%) del profesorado está bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los estudiantes interioricen dicho contenido. Así pues, la necesidad de que los alumnos mejoren su memoria comprensiva es medio-alta.

El 30% y el 43% de los estudiantes, respectivamente, está bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con que éstos deben adquirir un procedimiento eficiente para la toma de apuntes. El 80% (40% y 40%) del profesorado está de acuerdo y bastante de acuerdo con esta afirmación. Se puede por tanto afirmar que la necesidad de que los alumnos mejoren sus estrategias para la toma de apuntes es alta.

La opinión tanto de estudiantes como de profesores respecto a la necesidad de aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajos académicos, se encuentra bastante diversificada. Efectivamente, el 39%, 22% y 22%, de los estudiantes opina respectivamente que el desarrollo de dicho contenido es importante, bastante importante y muy importante. Asimismo, el 40%, 30% y 30% del profesorado también señala este contenido como importante, bastante importante y muy importante. A la vista de sendas opiniones, se considera medio-alta la necesidad de que los alumnos desarrollen el aprendizaje de elaboración y presentación de trabajos.

También en relación con el contenido que hace referencia a conocer, saber acceder y manejar eficazmente dis-

tos tipos de fuentes de información, la opinión de estudiantes y docentes se encuentra bastante diversificada. Así, el 22%, 35% y 43% de los alumnos está, respectivamente, de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con que deben interiorizar este contenido. Del mismo modo, el 30% y 60% del profesorado, respectivamente, está bastante y totalmente de acuerdo con que los estudiantes deben mejorar su conocimiento, acceso y manejo de las fuentes de información. Por lo tanto, se vislumbra como muy alta la necesidad de que los alumnos asimilen este contenido.

Por último, añadir que, al igual que ocurría con los dos contenidos anteriores, tanto la opinión de estudiantes como de profesores se encuentra bastante dispersa respecto a la necesidad que existe de que los alumnos interioricen y apliquen algunas recomendaciones y estrategias para superar distintos tipos de exámenes. Efectivamente, el 30%, 22% y 30% de los alumnos señala, respectivamente, que están de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con la importancia del desarrollo del contenido en cuestión. Del mismo modo, el 20%, 30%, 20% y 20% del profesorado opina, respectivamente, estar totalmente en desacuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los alumnos mejoren sus estrategias para superar los exámenes. A la luz de los resultados, consideramos medio-alta la necesidad de desarrollar este contenido dentro del programa de intervención para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la titulación de Derecho.

OBJETIVO 2. Describir las habilidades de aprendizaje necesarias para superar con éxito la titulación de Pedagogía.

Respecto a las necesidades detectadas en la titulación de **Pedagogía**, en general, el alumnado y profesorado de la misma señala como alta la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes en su titulación. Seguidamente se presenta pormenorizada la opinión de sendos colectivos en este tema respecto al grado de profundización de contenidos que debería adquirir el alumnado de esta titulación.

El 59% de estudiantes está de acuerdo en que éstos necesitan interiorizar las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario. El 42% y 25% del profesorado está, respectivamente, de acuerdo y bastante de acuerdo con que este contenido debe desarrollarse. Por lo tanto, puede afirmarse que la necesidad de que los alumnos interioricen las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario es media.

El 51% y 31% de los estudiantes señala, respectivamente, que es importante y bastante importante conocer su enfoque de aprendizaje y ser capaz de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación. Asimismo, el 42%, 33% y 25% del profesorado, respectivamente, opina que es importante, bastante importante y muy importante que los estudiantes conozcan su enfoque de aprendizaje así como ser capaces de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación. Podemos

afirmar, pues, que en este caso es medio-alta la necesidad de que el alumnado asimile este contenido.

Respecto al contenido que hace referencia a identificar y controlar positivamente los factores que inciden en el estudio, tanto estudiantes como profesores dispersan sus opiniones en tanto que el 33% del alumnado y el 25% del profesorado está de acuerdo con el desarrollo de dicho contenido mientras que el 43% de estudiantes y el 33% de profesores está bastante de acuerdo y el 22% de alumnos y el 33% de docentes indica estar totalmente de acuerdo. Por lo tanto, en esta ocasión es alta la necesidad de adquirir este contenido.

El 26%, 38% y 32% de los estudiantes está, respectivamente, de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo en que éstos deben mejorar la gestión de su tiempo en el ámbito personal, social y educativo. El 58% del profesorado concentra más su opinión en estar bastante de acuerdo en que el alumnado de Pedagogía debe mejorar dicha gestión para optimizar la calidad de sus aprendizajes. A la vista de las opiniones de estudiantes y docentes, se considera alta la necesidad de que los alumnos mejoren la gestión de su tiempo.

El 38% de estudiantes y el 25% del profesorado considera que adquirir una adecuada velocidad y comprensión lectora, adaptada a su tipo de lectura, es importante, mientras que el 32% del alumnado y el 58% de los docentes señala, respectivamente, que es bastante importante la interiorización de dicho contenido para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Así pues, puede considerarse como medio-alta la necesidad de que los alumnos mejoren su velocidad y comprensión lectora.

El 44% de estudiantes y el 42% de los profesores considera bastante importante que el alumnado de Pedagogía conozca y autoaplique un método de estudio eficaz, mientras que el 40% de alumnos y el 25% de docentes está a favor de que la interiorización de dicho contenido es muy importante. Integrando las opiniones de estudiantes y docentes, consideramos como muy alta la necesidad de que los alumnos conozcan y autoapliquen un método de estudio eficaz.

El 38% y 48% de los estudiantes está, respectivamente, bastante y totalmente de acuerdo con que éstos deben utilizar técnicas y estrategias para mejorar su memoria comprensiva, mientras que el 58% del profesorado concentra su atención en afirmar que está bastante de acuerdo con que los estudiantes perfeccionen dicho contenido. Así pues, la necesidad de que los alumnos mejoren su memoria comprensiva es muy alta.

El 21% de los estudiantes y el 33% de los docentes está de acuerdo con que los alumnos de Pedagogía deben adquirir un procedimiento eficiente para la toma de apuntes; el 43% del alumnado y el 33% del profesorado está bastante de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 24% de los alumnos y 25% de los profesores se muestran totalmente de acuerdo con que los estudiantes desarrollen esta habilidad. Se puede por tanto afirmar que la necesidad de que los alumnos mejoren sus estrategias para la

toma de apuntes es alta.

El 43% y 44%, de los estudiantes opina que aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajos académicos es, respectivamente, bastante importante y muy importante. Asimismo, el 42%, y 50% de los profesores también señala este contenido como bastante importante y muy importante. A la vista de sendas opiniones, se considera muy alta la necesidad de que los alumnos desarrollen el aprendizaje de elaboración y presentación de trabajos.

Una opinión parecida presentan estudiantes y profesores respecto a conocer, saber acceder y manejar eficazmente distintos tipos de fuentes de información. Así, el 31%, del alumnado y el 25% del profesorado está bastante de acuerdo con que los alumnos de Pedagogía deben interiorizar este contenido. Del mismo modo, el 55% de los estudiantes y el 75% del profesorado está totalmente de acuerdo con que los alumnos de la titulación deben mejorar su conocimiento, acceso y manejo de las fuentes de información. Por lo tanto, también en esta ocasión, se vislumbra como muy alta la necesidad de que los alumnos asimilen este contenido.

Añadir, finalmente, que el 20%, 47% y 29% de los estudiantes está, respectivamente, de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los alumnos interioricen y apliquen algunas recomendaciones y estrategias para superar distintos tipos de exámenes. El 50%, y 25% del profesorado opina, respectivamente, estar de acuerdo y bastante de acuerdo con que los alumnos mejoren sus estrategias para superar los exámenes. A la luz de los resultados, consideramos alta la necesidad de desarrollar este contenido dentro del programa de intervención para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la titulación de Pedagogía.

OBJETIVO 3. Estudiar las habilidades de aprendizaje necesarias para superar con éxito la titulación de Biología.

Finalmente, respecto a las necesidades detectadas en la titulación de **Biología**, en general, el alumnado y profesorado de la misma señala como alta la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes en su titulación. A continuación se presenta por grado de profundización de contenidos la opinión de sendos colectivos en este tema.

El 62% de estudiantes está de acuerdo en que éstos necesitan interiorizar las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario. El 54% y 23% del profesorado está, respectivamente, de acuerdo y bastante de acuerdo con que este contenido debe desarrollarse. Por lo tanto, puede afirmarse que la necesidad de que los alumnos interioricen las características de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario es media.

El 38% y 43% de los estudiantes señala, respectivamente, que es importante y bastante importante conocer su enfoque de aprendizaje y ser capaz de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación. Asimismo, el 54% y 23% del profesorado, respectivamente, opina que es importante y muy importante que los estudiantes conozcan

su enfoque de aprendizaje así como ser capaces de adaptarse a un perfil más adecuado a las exigencias de la titulación. Podemos afirmar, pues, que en este caso, al igual que ocurría con la titulación de Pedagogía, es medio-alta la necesidad de que el alumnado asimile este contenido.

El 67% del alumnado (34% y 33%) está respectivamente de acuerdo y bastante de acuerdo con que éstos necesitan identificar y controlar positivamente los factores que inciden en el estudio. Las opiniones de los profesores reflejan que el 78% (39% y 39%) está respectivamente de acuerdo y bastante de acuerdo con el desarrollo de dicho contenido. Por lo tanto, en esta ocasión es alta la necesidad de que alumnado sepa identificar y controlar positivamente los factores que inciden en el estudio.

El 41% de los estudiantes está bastante de acuerdo en que éstos deben mejorar la gestión de su tiempo en el ámbito personal, social y educativo. El 46% del profesorado está totalmente de acuerdo en afirmar que el alumnado de Biología debe mejorar dicha gestión para optimizar la calidad de sus aprendizajes. A la vista de las opiniones de estudiantes y docentes, se considera muy alta la necesidad de que los alumnos mejoren la gestión de su tiempo.

El 29%, 36% y 22% de los estudiantes consideran, respectivamente, que adquirir una adecuada velocidad y comprensión lectora, adaptada a su tipo de lectura, es importante, bastante importante y muy importante. El 62% del profesorado (31% y 31%) señala, respectivamente, que es bastante importante y muy importante la interiorización de dicho contenido para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Así pues, puede considerarse como alta la necesidad de que los alumnos mejoren su velocidad y comprensión lectora.

El 36% y 51% de los estudiantes considera bastante y muy importante, respectivamente, que el alumnado de Biología conozca y autoaplique un método de estudio eficaz, mientras que el 39% y 46% de docentes están a favor de que la interiorización de dicho contenido es, respectivamente, bastante importante y muy importante. Integrando las opiniones de estudiantes y docentes, consideramos como bastante alta la necesidad de que los alumnos conozcan y autoapliquen un método de estudio eficaz.

El 33% de los estudiantes y el 31% de los profesores está bastante de acuerdo con que los alumnos deben utilizar técnicas y estrategias para mejorar su memoria comprensiva. El 43% del alumnado y el 39% del profesorado también coincide en afirmar que están totalmente de acuerdo con que los estudiantes perfeccionen dicho contenido. Así pues, la necesidad de que los alumnos mejoren su memoria comprensiva es también bastante alta.

El 23%, 36% y 38% de los estudiantes están, respectivamente, de acuerdo, bastante y muy de acuerdo en que los alumnos de Biología deben adquirir un procedimiento eficiente para la toma de apuntes. La opinión del profesorado se concentra más en tanto que el 31% y 23% respectivamente, están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que los estudiantes desarrollen esta habilidad. Se puede por tanto afirmar que la necesidad de que los alumnos

mejoren sus estrategias para la toma de apuntes es de nuevo bastante alta.

El 70% (41% y 29%), de los estudiantes opina que aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajos académicos es, respectivamente, bastante importante y muy importante. Asimismo, el 39%, y 54% de los profesores también señala este contenido como bastante importante y muy importante. A la vista de sendas opiniones, se considera bastante alta la necesidad de que los alumnos desarrollen el aprendizaje de elaboración y presentación de trabajos.

Respecto a la opinión que presentan estudiantes y profesores respecto a conocer, saber acceder y manejar eficazmente distintos tipos de fuentes de información, el 36%, del alumnado y el 23% del profesorado está bastante de acuerdo con que los alumnos de Biología deben interiorizar este contenido. Del mismo modo, el 37% de los estudiantes y el 69% del profesorado señala como muy importante el que los estudiantes de Biología profundicen en este contenido. Por lo tanto, se vislumbra como bastante alta la necesidad de que los alumnos asimilen este contenido.

Completamos esta evaluación de necesidades poniendo de manifiesto que el 26% del alumnado y el 31% del profesorado está de acuerdo en que los alumnos interioricen y apliquen algunas recomendaciones y estrategias para superar distintos tipos de exámenes. Asimismo, el 40% y 31% de los estudiantes y el 46% de los docentes (23% y 23%) opinan, respectivamente, estar bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo con el desarrollo de esta habilidad. A la luz de los resultados, consideramos alta la necesidad de que los alumnos mejoren sus estrategias para superar los exámenes dentro del programa de intervención para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la titulación de Biología.

OBJETIVO 4. Observar la existencia de diferencias significativas respecto a las necesidades de habilidades de aprendizaje en función de la titulación.

De acuerdo con las respuestas emitidas por los estudiantes, no se observan diferencias significativas a nivel global entre las necesidades detectadas en las titulaciones de Derecho, Pedagogía y Biología ($p = 0.327$) para un nivel de significación $\alpha = 0.05$. No obstante, sí se aprecian tales diferencias en el ítem 13, que hace referencia a identificar y controlar positivamente los factores externos e internos que inciden en el estudio ($p = 0.035$), en el ítem 19, referido a aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajo académico ($p = 0.000$) y en el ítem 20, que se refiere a conocer, saber acceder y manejar eficazmente distintos tipos de fuentes de información ($p = 0.008$).

Respecto a la identificación y control de los factores que inciden en el estudio, las diferencias se encuentran entre las titulaciones de Pedagogía y Biología ($p = 0.049$). En cuanto a aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajos académicos, se aprecian diferencias entre las titulaciones de Derecho y Pedagogía ($p = 0.000$), Peda-

gogía y Biología ($p = 0.006$) y Derecho y Biología ($p = 0.024$). Finalmente, también se presentan diferencias significativas a la hora de conocer, saber acceder y manejar eficazmente las fuentes de información entre las titulaciones de Pedagogía y Biología ($p = 0.005$).

En relación a las respuestas otorgadas por los profesores, tampoco se aprecian diferencias significativas a nivel global entre las necesidades detectadas en las tres titulaciones ($p = 0.168$). Sin embargo, sí se observan tales diferencias en el ítem 12, que se refiere al conocimiento por parte del alumnado de su enfoque de aprendizaje y capacidad de adaptación de su perfil a las exigencias de la titulación ($p = 0.047$), y en el ítem 14, que hace mención a mejorar la gestión de su tiempo a nivel personal, social y educativo ($p = 0.021$).

En cuanto al conocimiento del enfoque de aprendizaje del alumnado y la capacidad que éste posee para adaptarse a las exigencias de su titulación, las diferencias se aprecian entre las titulaciones de Derecho y Pedagogía ($p = 0.037$). Y respecto a la mejora de la gestión de su tiempo, las diferencias se observan entre las titulaciones de Pedagogía y Derecho ($p = 0.043$) y Biología y Derecho ($p = 0.041$).

OBJETIVO 5. Contrastar la opinión entre el profesorado y el alumnado en relación a las habilidades de aprendizaje necesarias en las titulaciones.

A continuación se presentan en dos gráficos (Figura 3 y Figura 4), referidos a profesores y estudiantes, la comparación entre las medias de los distintos ítems del cuestionario, en función de la titulación impartida o cursada.

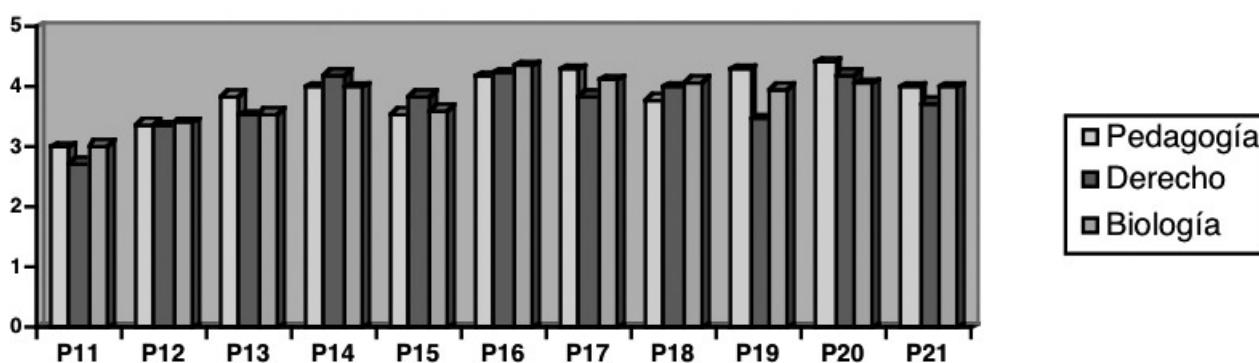


Figura 3. Comparación medias estudiantes

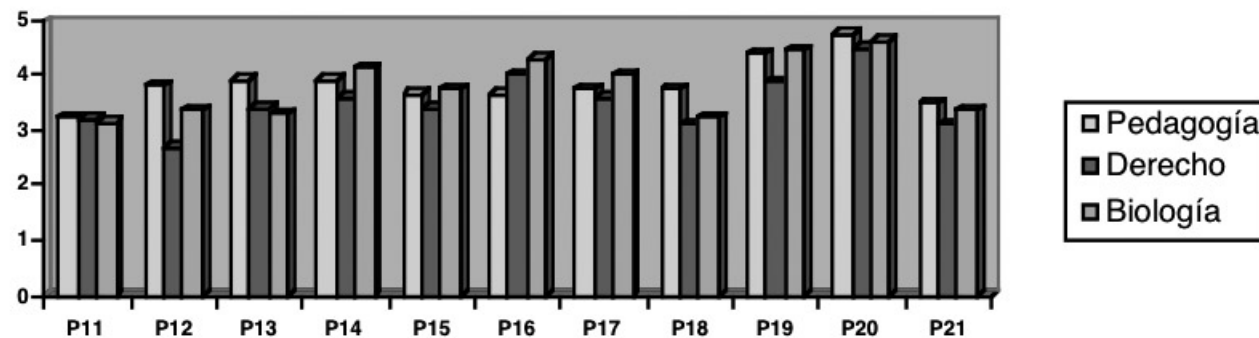


Figura 4. Comparación medias profesores

Respecto a la opinión otorgada por profesores y estudiantes en relación con las necesidades detectadas, a nivel global, no se observan diferencias significativas entre las medias obtenidas al comparar las respuestas emitidas por los dos agentes en ninguna de las tres titulaciones estudiadas para $\alpha = 0.05$ (en Derecho, $p = 0.307$; en Pedagogía, $p = 0.751$; en Biología $p = 0.746$). No obstante, por ítems, sí se aprecian diferencias significativas a favor de los estudiantes, entre el profesorado y el alumnado de la titulación de Derecho en el ítem 18, que hace referencia a la adquisición de un procedimiento eficiente para la toma de apuntes

($p = 0.042$). Asimismo, en la titulación de Pedagogía, se observan diferencias significativas entre las medias obtenidas por los dos agentes -también a favor de los estudiantes- en el ítem 16, que hace mención al conocimiento y autoaplicación de un método de estudio eficaz por parte del alumno ($p = 0.044$), y en el ítem 17, que se refiere a la utilización de técnicas y estrategias para mejorar su memoria comprensiva ($p = 0.018$). Finalmente, en la titulación de Biología, el alumnado puntúa más alto que el profesorado en lo que se refiere al ítem 18, que hace referencia a la adquisición de un procedimiento eficiente para la toma de apuntes

($p = 0.002$), mientras que el profesorado emite puntuaciones más altas que el alumnado en el ítem 19, que hace mención a aprender a elaborar y a presentar distintos tipos de trabajos académicos ($p = 0.002$), y el ítem 20, que alude al conocimiento, acceso y manejo de las fuentes de información ($p = 0.030$). En el ítem 21, que se refiere a la interiorización y aplicación de algunas recomendaciones y estrategias para superar los exámenes, los estudiantes puntúan significativamente más alto que los docentes ($p = 0.019$).

CONCLUSIONES

Todos los aspectos recogidos con el cuestionario han resultado ser, tanto para el profesorado como para el alumnado y en mayor o menor grado, necesidades que necesitan solventarse para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes universitarios. Paliar dichas necesidades conectaría directamente con el enfoque co-constructivista del aprendizaje, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes. Esta teoría es avalada por el nuevo EEES, en el que, a pesar de considerarse al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, también se destaca la figura del docente como mediador y facilitador del mismo.

A la vista de los resultados obtenidos, se ha adaptado un programa general de intervención para mejorar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios a las carencias específicas de cada titulación, implementándose de acuerdo con las necesidades detectadas en las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Buendía, L. y Olmedo, E. (2003)
- Estrategias de Aprendizaje en función del contexto cultural. En Pozo, T, López, R., García, B. y Olmedo, E. **Investigación educativa: diversidad y escuela**. Granada: GEU.
- Entwistle, N. J. (1988)
- Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (Ed.), **Learning Strategies and Learning Styles** (pp. 21-51). New York: Plenum.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983)
- Understanding student learning**, London, Croom Helm.
- Hernández Pina, F. (1993)
- Concepciones en el estudio del Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, 22, 117-150.
- Hernández Pina, F. (1998)
- Los enfoques de aprendizaje: su influencia en el éxito escolar. In M. Narbona & F. Martínez (coords.), **150 años del I. B. "Jorge Juan". Los estilos de aprendizaje de los escolares**. Alicante: Instituto de cultura "Juan Gil-Albert" (pp.23-61).
- Hernández Pina, F. (2002a)
- La calidad del aprendizaje y la enseñanza en educación superior. **Revista de Investigación Educativa**, 19 (2), 465-486.
- Hernández Pina, F. (2002b)
- Docencia e investigación en educación superior. **Revista de Investigación Educativa**, 20 (2), 271-301.
- Hernández Pina, F. (2004)
- Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? Actas del **III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria Pedagogía Universitaria: Hacia un Espacio de Aprendizaje Compartido**. ICE de Universidad de Deusto, pp.81-93.
- Hernández Pina, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. M., & Maquilón, J. (2002c)
- Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, 20 (2), 487-510
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993)
- Conceptions of learning. **International Journal of Educational Research**, 19 (3), 277-300.
- 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. Samuelowicz y Brain (1992)
- Conception of teaching held by academia teachers. **Higher Education**, 24, 93-112.
- Samuelowicz y Brain (2001)
- Revising academic beliefs about teaching and learning. . **Higher Education**, 41, 299-325.
- Trigwell, K y Prosser, M. (1991)
- Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning outcomes. . **Higher Education**, 22, 251-266.
- Trigwell, K y Prosser, M. (1996)
- Changing approaches to teaching: a relational perspective. **Studies in Higher Education**, 21, 275-284.
- Watkins, D. A. (2001)
- Learning about learning enhances performance . **National School Improvement Network Research Matters Number 13** (London, Institute of Education).
- Watkins, D., Carnell, E. Lodge, C. y Whalley, C. (2002)
- Effective learning. **National School Improvement Network Research Matters Number 17** (London, Institute of Education).

EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DE CALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNO

José Quintanal Díaz, M^a del Mar Martínez García
M^a Begoña García Domingo
Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”

1. INTRODUCCIÓN

Todos sabemos que el concepto de calidad ha aterrizado con fuerza durante los últimos años en el campo educativo procedente del mundo de la empresa. Esta tendencia no sólo se ha manifestado en la escuela a raíz de la denominada Ley de Calidad (LOCE, 2002) sino que también se ha hecho extensiva al ámbito universitario de acuerdo con lo postulado en la legislación vigente (LOU, 2001).

Tal y como señala Salvador (2005), una de las opciones a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario se basa en la *satisfacción de las expectativas de los usuarios* de modo que es lógico afirmar que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren dichas expectativas. Pero, ¿qué esperan conseguir los estudiantes universitarios?, ¿cuáles son sus necesidades y demandas?

Desde luego, la respuesta a esta cuestión puede resultar múltiple y de interesante análisis pero no es éste el objetivo fundamental de este trabajo por lo que vamos a simplificar la respuesta suponiendo que su meta principal es la de conseguir una óptima preparación como futuros profesionales en la especialidad formativa que hayan elegido. Si admitimos que esto es así, resulta evidente que un factor clave en el proceso será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conseguir sus metas al no poder transmitir -o mejor dicho, no poder ayudar a construir- de forma adecuada el conocimiento. Por todo lo dicho, y 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).

Por ello, en nuestro estudio vamos a acercarnos a las características que determinan una buena práctica docente desde la perspectiva de la satisfacción de las demandas (expectativas) del alumnado; es decir, en definitiva, el objetivo final que nos proponemos alcanzar con este estudio es el de conocer el perfil (características, cualidades, condición, ...) que en opinión de los alumnos universitarios deben presentar sus profesores en los distintos ámbitos de su actuación docente (pedagógica, investigadora y personal), conocimiento que estimamos podrá servir como vehículo de reflexión y retroalimentación que favorezca el desarrollo de nuestra labor profesional.

De forma más concreta, nuestra investigación responderá a los siguientes *objetivos específicos*:

1. Identificar las características determinantes del criterio de calidad en el perfil del docente universitario desde el punto de vista del alumno.
2. Construir el instrumento de medida que nos permita determinar el valor otorgado por el alumnado universitario a las cualidades referidas en el objetivo anterior.

2. METODOLOGÍA

Al objeto de alcanzar los objetivos que acabamos de señalar nos planteamos recoger la opinión de los alumnos universitarios mediante un procedimiento de ENCUESTA en dos fases sucesivas:

- Fase I: Elaboración del instrumento inicial de recogida de datos (cuestionario de preguntas abiertas).
- Fase II: Elaboración del instrumento definitivo (listado de calificativos a cuantificar según una escala de tipo Likert de 7 puntos).

A continuación pasamos a describir tanto la *muestra* como el *procedimiento* seguido.

2.1. Muestra

Para la elaboración del instrumento inicial de recogida de datos trabajamos con una muestra de 320 estudiantes universitarios de distintos centros de las siguientes universidades, habiendo sido éstos seleccionados con una técnica de muestreo no probabilístico (muestreo incidental, invitado o “a propósito”):

- Universidad de Alcalá de Henares: 43 sujetos.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia: 15 sujetos.
- Universidad Complutense de Madrid: 47 sujetos.
- Universidad de Salamanca: 92 sujetos.
- Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco” (Madrid): 123 sujetos.

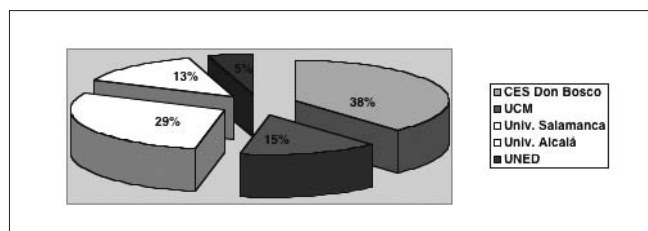


Figura 1: representación por sectores de la procedencia de la muestra.

2.2. Procedimiento

Aplicando el cuestionario recogido en el Anexo I se pidió a estos alumnos que enumeraran los calificativos que consideraban característicos de un buen profesor universitario en dos ámbitos diferentes: **CÓMO ES** (físicamente, personalmente y en el ámbito relacional) y **CÓMO HACE SU TRABAJO** (labor docente, relaciones con alumnos y otras actividades que debe desarrollar). Debemos decir que de forma previa, la selección de las facetas incluidas en

dicho cuestionario de preguntas abiertas fue determinada a partir de una pequeña prueba inicial de testeo, mediante la cual se reformuló el protocolo de prueba presentado en base a las sugerencias y críticas de una pequeña muestra de alumnos universitarios invitados. En este primer protocolo se incluían los siguientes aspectos: **CÓMO ES** (apariciencia física, carácter/personalidad y como profesional), **CÓMO HACE SU TRABAJO** (actividad docente y ámbito relacional) y **OTROS**, que finalmente quedaron reformulados del modo mencionado arriba, de manera que el apartado de **CÓMO ES COMO PROFESIONAL** desapareció para quedar incluido en el **CÓMO HACE SU TRABAJO** apareciendo en su lugar el apartado en el que pretendíamos que quedara reflejado **CÓMO ES EN SUS RELACIONES INTERPERSONALES**. Por último, y ante las sugerencias recogidas a partir de este testeo inicial, decidimos incluir un aspecto que complementara la labor del docente como profesional más allá de la actividad propia del aula, al que titulamos **OTRAS TAREAS O ACTIVIDADES QUE CONSIDERAS DEBE REALIZAR**.

Esta primera encuesta, de modalidad auto-administrada, se cumplimentó entre el 13 de abril y el 14 de mayo de 2004, siendo aplicada, tal y como ya hemos señalado, a una muestra de 320 estudiantes universitarios de distintos centros.

2.3. Codificación

Una vez recogida esta información, se procedió a la codificación de la misma de modo que para cada uno de los siete ámbitos mencionados al principio de este apartado, se elaboró un listado que recogía todos los adjetivos empleados por los alumnos así como su frecuencia absoluta de aparición, siendo necesario, en muchas ocasiones, transformar los comentarios literales de los alumnos en el calificativo que mejor representara su idea inicial¹.

3. RESULTADOS

Finalizado este proceso, el número total de calificativos relativos a cada uno de los ámbitos aparece recogido en la TABLA 1.

CÓMO ES			CÓMO HACE SU TRABAJO			OTROS
FÍSICAMENTE	PERSONALMENTE	ÁMBITO RELACIONAL	DOCENTE	RELACIONES CON ALUMNOS	OTRAS ACTIVIDADES	
30	114	70	61	90	44	15

Tabla 1.- Número de calificativos incluidos en cada ámbito explorado

¹ En orden a garantizar la fiabilidad, tanto intra como interjueces, cada uno de los miembros del equipo codificó por separado dos de los siete ámbitos explorados empleando el apartado de APARIENCIA FÍSICA (el menos subjetivo de todos) como oportunidad práctica para mostrar criterios unánimes de codificación a la globalidad del equipo.

Como era de esperar, dentro de cada una de las categorías descritas aparecía gran cantidad de adjetivos que hacían referencia a la misma cualidad, por lo que procedimos a aglutinarlos en función de su significado emplean-

do para ello el Diccionario de Sinónimos de la Real Academia de la Lengua Española. Tras este proceso, los 433 adjetivos codificados inicialmente quedaron reducidos a un total de 47, distribuidos según se recoge en la tabla 2.

CÓMO ES			COMPETENCIA PROFESIONAL	OTROS
APARIENCIA FÍSICA	CARACTERÍSTICAS PERSONALES	HABILIDADES SOCIALES		
Limpio	Equilibrado	Amable	Motivado	Actualizado
Arreglado	Inteligente	Cordial	Formado	Investigador
Saludable	Humano	Abierto	Cercano	Facilitador
Atractivo	Estable	Simpático	Firme	Orientador
Joven	Educado	Implicado	Crítico- reflexivo	
Moderno	Seguro	Respetuoso	Coherente	
Natural	Responsable	Integrado	Justo	
	Flexible		Dinámico	
	Puntual		Motivador	
	Humilde		Comunicador	
			Ameno	
			Disciplinado	
			Claro	
			Eficaz	
			Exigente	
			Competente	
			Práctico	
			Directivo	
			Participativo	
7	10	7	19	4

Tabla 2.- Calificativos incluidos en cada ámbito explorado una vez aglutinados por significados.

Como puede observarse en la tabla 2 el número final de ámbitos considerados pasó a ser de 5 frente a los 7 iniciales puesto que se decidió que el ÁMBITO RELACIONAL del apartado CÓMO ES se solapaba con el de RELACIÓN CON LOS ALUMNOS (del apartado CÓMO HACE SU TRABAJO. Por la misma razón, los subapartados de LABOR DOCENTE y OTRAS ACTIVIDADES se tomaron de forma conjunta al observar que los alumnos aludían a las mismas cualidades en ellos.

Finalmente, estos 47 adjetivos se dispusieron según su orden alfabético en un listado acompañados de una escala tipo Likert de 7 puntos que nos permitirá cuantificar en qué medida las cualidades allí recogidas son realmente relevantes para definir a un buen profesor universitario según sus propios alumnos (Anexo II).

4. CONCLUSIONES

La presente investigación está siendo desarrollada bajo un marcado carácter 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 cada vez más cercana Convergencia Europea.

Como prospectiva nos proponemos, una vez que ya tenemos construido el instrumento definitivo de recogida de datos, proceder a aplicarlo a una amplia y variada muestra de estudiantes universitarios de diferentes ciclos, especialidad académica y tipo de centro de estudios, con el objetivo de comprobar si existen diferencias significati-

vas en el perfil del “profesor ideal” que se tiene a lo largo de los distintos cursos de formación universitaria, en diversas carreras y en diferentes modalidades de centros de estudio (privados, públicos, “a distancia”).

En este sentido queremos destacar que contaremos con la valiosísima contribución que va a suponer la Red Internet para proyectar nuestro estudio a otras Universidades, tanto nacionales como internacionales, puesto que desde hace algunos meses disponemos de un espacio en red (<http://www.cesdonbosco.com/encuesta/encuesta.asp>) en el que presentar nuestro instrumento y poder así hacerla llegar a un contexto tan amplio como es la universidad a escala global.

Una vez alcanzados los objetivos programados tras la conclusión de nuestra segunda fase de investigación podremos presentar a la Comunidad Universitaria -y así es nuestra intención-, un *perfil* adecuado del *profesor de calidad*, determinado por la perspectiva discente del mismo, y contribuir a enriquecer en este aspecto los procesos de *Análisis de Calidad* que en los distintos centros de formación universitaria se están llevando a cabo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) (BOE. 24, diciembre)

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE. 24, diciembre)

Martínez García, M.M. (2003). “La mirada del educando”. En: J. Quintanal (coord). *Los retos de la educación en el siglo XXI*. Pp.: 121-142. Madrid: CES Don Bosco – Edebé.

Salvador, C.M. (2005). “La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales”. *Papeles del Psicólogo*, 26 (90), 1-9.

ANEXO 1.- Cuestionario de preguntas abiertas
LA CALIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Estamos solicitando vuestra colaboración con el objetivo de conocer la perspectiva que tenéis como alumnos/as acerca de las características que debe poseer **un profesor/a universitario de “calidad”**; es decir, nos interesa conocer cuáles son las cualidades que consideraríais propias de un buen docente universitario. Para ello, sólo tenéis que indicarlas en cada uno de los apartados que os proponemos.

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

CÓMO ES		
Apariencia Física	Carácter/ personalidad	Relaciones Interpersonales

CÓMO HACE SU TRABAJO		
Actividad docente	Relaciones con alumnos	Otras tareas o actividades que consideras debe realizar

OTROS

ANEXO 2.- Instrumento definitivo (<http://www.cesdonbosco.com/encuesta/encuesta.asp>)

ENCUESTA

A continuación te presentamos una serie de **calificativos** que podrían ser atribuidos a cualquier **profesor o profesora universitario**. 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:

	0	1	2	3	4	5	6
abierto/a	<input 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:

	0	1	2	3	4	5	6
abierto/a	<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	
Sexo:	<input type="text"/>
Curso que estudias:	<input type="text"/>
Carrera:	<input type="text"/>
Especialidad:	<input type="text"/>
Institución:	<input type="text"/>
Tipo:	<input type="text"/>
Ciudad:	<input type="text"/>
País:	<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.

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UNA WEBQUEST PARA LA CLASE DE L2

Natalia Errazkin eta Asun Martínez
Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE WEBQUEST

Una de las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) en contextos educativos que más interés despierta entre administradores y profesores son las WebQuests, definidas por Dodge (1997), como “una actividad orientada a la investigación en la que toda o la mayor parte de la información procede de la Web. Las WebQuests están diseñadas para usar el tiempo del aprendiz de forma eficaz, para enfocarse en el uso de la información en lugar de su búsqueda y para facilitar que los alumnos piensen a nivel de análisis, síntesis y evaluación”. Las WebQuests pueden ser de tipo periodístico, de repetición, de compilación, de misterio, de diseño, de toma de decisiones, de persuasión, etc., aunque todas tienen una estructura en común: hay una tarea que realizar, un proceso a seguir, unos recursos disponibles en la Web, una guía didáctica para el profesor y un sistema de evaluación.

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, las WebQuests constituyen un medio potencialmente ideal para la adquisición de las segundas lenguas (Simina y Hamel, 2005), y por otro lado, este tipo de actividad dentro y/o fuera del aula encaja plenamente en los principios metodológicos del enfoque por tareas (Nunan, 1996), una versión más reciente del enfoque comunicativo. Para el estudio de segundas lenguas, sólo recientemente se está empezando a ver el potencial que este diseño metodológico puede ofrecer, y algunas revistas especializadas dedican secciones enteras al diseño de WebQuests, como puede ser la nueva revista on-line de didáctica de español como lengua extranjera, *Marcoele* (Cf. <http://www.marcoele.com/materiales/wq/index.html>). Es en el portal de esta revista donde se puede encontrar la WebQuest completa que hemos utilizado en este estudio: http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqe/wq_pergamino/index.html

[marcoele.com/materiales/wq/wqe/wq_pergamino/index.html](http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqe/wq_pergamino/index.html)

Sin embargo, a pesar de su creciente popularidad entre docentes y alumnos, carecemos de datos descriptivos o experimentales del uso de las WebQuest y de los resultados de su puesta en práctica en el aula. En estas líneas ofrecemos los resultados de un estudio que investiga la incidencia que una WebQuest diseñada por las propias autoras puede tener sobre el aprendizaje de español como segunda lengua en situación de inmersión. Pensamos que los resultados aquí presentados pueden extrapolarse a la adquisición de otras lenguas en otros contextos de aprendizaje.

2. LA IMPORTANCIA DE FIJARSE EN LA FORMA EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

A la pregunta de cómo se adquiere una lengua, hace algunos años Krashen (1985) postuló la hipótesis de que el motor desencadenante del proceso de adquisición de segundas lenguas era la comprensión del *input*. Sin embargo, recientemente se ha cuestionado esta hipótesis y diferentes autores afirman que no sólo la comprensión es necesaria, sino también la atención del aprendiz hacia ciertas formas lingüísticas (Long, 1990; Schmidt, 1995; Sharwood Smith, 1987).

Desde posiciones teóricas diferentes, aunque de forma complementaria, Swain y Lapkin (1998: 326) identifican los “Episodios relacionados con la lengua” o aquellos movimientos discursivos en los que los aprendices no se centran en el significado sino en la forma explícita de los mensajes como aquellos puntos de la interacción en los que los aprendices experimentan un desarrollo de su sistema lingüístico. Desde la perspectiva de estas investigadoras, el lenguaje se entiende como una herramienta cognitiva que media entre nosotros y la consecución de la tarea,

apropiándose así de conocidos principios vygoskianos. Las autoras realizaron un estudio en el que dos niños de octavo grado en situación de inmersión en Canadá tenían que resolver una serie de tareas. En la realización de estas tareas, se observó la presencia de “Episodios Relacionados con la Lengua” (ERL), los cuales se definieron como “parte de un diálogo en el que los aprendices hablan sobre el lenguaje que producen, cuestionan su uso del lenguaje o se corrigen entre ellos o a ellos mismos”.

Los episodios relacionados con la lengua pueden englobarse dentro de aquellos movimientos discursivos que permiten al aprendiz notar o darse cuenta de la presencia de formas de su producción que no son correctas o huecos en su interlengua. Robinson (1995) y Leow (1997) afirman que este “darse cuenta” juega un papel crucial en el apropiamiento de datos nuevos de la L2 en la memoria a corto plazo y en su futura disponibilidad para un procesamiento posterior a largo plazo. Por estas razones, a la hora de considerar la eficacia de una tarea para promover la adquisición de lenguas, la presencia o ausencia de EPLs cobra una importancia capital.

De esta forma, para medir la incidencia de nuestra WebQuest en la adquisición del español como L2, nos preguntamos si durante su realización se generan ERLs. Asimismo, queremos ver si las formas a las que han prestado atención, bien por estar previamente seleccionadas, bien por haber sido comentándolas aparecen en los escritos individuales de cada participante. En concreto, esta investigación intenta contestar a las siguientes preguntas:

1. Durante la producción oral, ¿observamos ERLs (Swain y Lapkin, 1998) o metalenguaje, así como correcciones a los compañeros o autocorrecciones?
2. En los escritos individuales, ¿podemos constatar la adquisición de nuevo léxico?
3. ¿Cuál es el grado de satisfacción y la sensación de progreso tras la realización de la WebQuest?

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Los alumnos que realizaron la tarea eran alumnos del programa de estudios en el extranjero *University Studies Abroad Consortium*, los cuales vinieron a la Universidad del País Vasco, campus de San Sebastián, para completar sus estudios de lengua y cultura españolas durante el semestre de otoño 2006, de septiembre a diciembre. Los alumnos estaban en situación de inmersión, puesto que vivían con familias o en pisos con hablantes de la lengua meta. El nivel medio del grupo era C1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*, y recibieron unas seis horas y media de instrucción diaria de lunes a viernes con una de las autoras de este trabajo. En total, el grupo contó con seis alumnos de procedencia norteamericana, con una media de edad de veinte años.

3.2. Los instrumentos

Coincidimos con Pica et al (2006: 302) cuando afirman que “[a] general methodology is presented that

makes it possible for the same task to be used as both authentic classroom activity for teaching and learning and a reliable instrument for data collection on the learning process.” Por ello, las diferentes fases de la WebQuest serán, a su vez, el instrumento para obtener datos sobre el aprendizaje. De entre las tareas de buscar información en las páginas Web, escribir un ensayo, hacer una presentación en clase y finalmente de realizar un escrito individual como parte del examen final del curso, se seleccionaron las dos últimas como instrumentos a los que recurrimos para medir el progreso, tal y como lo planteamos en las preguntas de la sección 2. Adicionalmente, redactamos un cuestionario para saber el grado de satisfacción sobre las diferentes fases de la tarea, así como su percepción de su propio progreso gracias a la realización de la WebQuest.

3.3. Procedimiento

La WebQuest se realizó en las varias fases tanto dentro como fuera del aula. En hora de clase se visionó la Introducción para explicar el contexto histórico y geográfico sobre el que tenían que realizar la tarea. Una vez planteado el enigma de buscar al autor de Las Glosas Emilianenses, se pidió a los alumnos que buscaran la información necesaria sobre el sub-tema asignado en Internet, así como en otras fuentes diferentes. Dividimos la clase en tres grupos y cada grupo estaba compuesto por dos alumnos. Cada grupo tenía una tarea de investigación, pero desconocía lo que tenían que investigar los otros grupos. El objetivo final de cada grupo era recoger la información que se le había pedido y presentarla en clase. La tarea se desarrolló fuera del aula mayoritariamente, aunque durante tres sesiones se les dio 15 minutos en clase para poder ver y hablar sobre dudas y aportaciones con cada grupo. También los alumnos hacían sus consultas a la profesora a través del correo electrónico. El hecho de no saber qué temas estaban investigando los otros grupos les desconcertaba a algunos, pues no sabían si se repetían aspectos del tema del otro grupo, si la investigación iba en la dirección correcta, etc., por eso es necesario que el profesor esté informado de lo que están haciendo en todo momento.

A medida que iban dándole forma a la información que iban recogiendo, iban recopilando aquellas palabras que desconocían o que les podían parecer oscuras. Se les pidió que hicieran un glosario y lo entregaran a los demás compañeros el día de la presentación. Asimismo, se les pidió que utilizaran ese léxico activamente durante la presentación. Todas las presentaciones fueron grabadas por la investigadora encargada del curso. Una vez finalizadas las ponencias y con la información que había recopilado cada grupo, se dispusieron a resolver el enigma del pergamino y a continuación tuvieron que escribir una composición individual sobre el conjunto de la información. Esta redacción se realizó fuera del aula, pudiendo utilizar todo el material necesario. A posteriori, realizaron un examen en el que redactaron una segunda redacción aportando todos los datos posibles sobre el tema de investigación, adecuación del vocabulario etc., pero esta vez, sin ningún tipo de anotación, diccionario, ni apoyo semejante.

4. ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA DE LA WEBQUEST

Para la evaluación de los resultados de la WebQuest, analizamos las transcripciones de las grabaciones de las presentaciones orales y los dos productos escritos: un ensayo escrito fuera del aula y una redacción como parte del examen. El análisis se centró en la codificación de instancias de atención a la forma, como ERLs y autocorrecciones, así como de la aparición de léxico nuevo relacionado con la tarea que los alumnos tenían que realizar.

4.1. Análisis de la producción oral

En las grabaciones de las presentaciones se observa la utilización del vocabulario identificado como nuevo. Por vocabulario nuevo entendimos aquel vocabulario que los aprendices habían seleccionado en las tablas que luego compartieron con el resto de la clase. Era importante que, durante la presentación, los aprendices explicaran estas palabras para que su exposición oral pudiera ser entendida. Asimismo, hay numerosas instancias de autocorrección, como se puede observar en los ejemplos siguientes¹:

- a) Autocorrecciones de pronunciación que terminan con la forma meta: Pareje> paraje; Najéra> Nájera [G1A]. Reguión> región, San Bonito> Benito de Nursia, Perre> pere> peregrinos, Illuma>illumina, Arquítac> arquitectura [G1B]. Gónzalo > Gonzalo de Berceo [G3A]
- b) Autocorrecciones de pronunciación que no terminan con forma meta: Codices> códices> codices [G2A]. Reliquías> relijías> reliquias > reliquías; clériJo> clégio> clerijo> clériJo [G3A]
- c) Autocorrección de léxico: Eficaz > perdón, eficiente; silentos> silentes, perdón; Normalmente un copista dura> perdón, tardaba [G3B]. Huecos> Huecos [G1B]. Está inmediatamente al sur > está justo al sur [G1A]
- d) Autocorrección de género: El frase > la frase [G3A]. Más de una color> un color de tinta; Negra>negro, perdón [G3B]
- e) Autocorrección de tiempos verbales: Pueden ver> podéis ver; Por eso vivía> por eso vivió en soledad y abstinencia [G1B]. Para que el pergamino sea> fuera llano [G3]; Aser>acercaban [G1B]

Observamos dos ERLs en los que la pareja de aprendices se dan *feedback*, dando pie a un paréntesis en el discurso en el que se fijan en la forma de la lengua meta:

f) *Feedback* entre aprendices:

G2A: codice

G2B: No se dice codice, se dice códice.

G2A: Ah, vale, pues códice.

G2A: La cuña del castellano

G2B: No se dice cuña, se dice cuna.

G2A: La cuna del castellano

Finalmente, dado que el léxico era nuevo para los aprendices receptores de la exposición, los aprendices que exponían se anticiparon rupturas en la comunicación, por medio de la explicación de los ítems léxicos identificados como nuevos. Éstos también constituyeron importantes instancias de ERL:

g) Anticipación de problemas léxicos:

- *Y era un **ermitaño**, ermitaño es una palabra en la lista, y es una persona quien vive fuera de la ciudad y que no vive con las normas que las personas en una ciudad tienen,*
- *Construyeron **Suso** y la palabra Suso significa arriba, porque está arriba de las montañas.*
- *El Rey Sancho III hizo crear una **urna** de plata, una urna es más o menos una caja, es en la lista de vocabulario, es una caja donde pones cosas importantes*
- ***Suso** significa bajo, porque está construido en la parte más baja.*
- *El sol entra por el **ojo de buey** posterior, que es una ventana (también lo explica con las manos haciendo un círculo) detrás de la iglesia. [G1B]*
- ***Codices** que son libros grandes que está aquí en el vocabulario.*
- *El **romance**, como dice aquí en la lista es, era, pues, un idioma que parece un poco como latín pero también un poco como castellano, más o menos es como empezó el castellano.*
- *Las **glosas** que son como, anotaciones que están en los códices (muestra una foto de las glosas)*
- *Están escritos en **vascuence**, que eso quiere decir que están escritos en euskera. [G2A]*
- *Ya sé que es la palabra en su lista de vocabulario, pero **didáctica** significa, que él era un maestro de las cosas de gramática y léxicas y cosas que ayudan a enseñar. [G3 A]*
- *Sus vidas eran muy aisladas y estrictas, reguladas completamente por las liturgias de las horas con tipos de oraciones cantadas en gregoriano, regulado el horario como el timbre en el instituto.*
- *El **monje sacristán**, era con el cargo de cuidar los objetos religiosos o se llaman litúrgicos*
- *Los **ofrecidos** eran niños ofrecidos por sus padres para que fueran monjes...*
- *Recibían el **hábito** que es como el uniforme de los monjes...*
- *El **scriptorium**, es una palabra del latín, es un lugar en el monasterio donde ellos trabajaban (muestra la imagen en el ordenador).*

¹ Identificamos a los participantes del estudio con la siguiente notación: G1= Grupo1 participantes A y B; G2= Grupo 2, participantes A y B; G3= Grupo 3, participantes A y B.

- Tenían que hacer el **pergamino** que es un papel más o menos, de la piel de un animal, ellos tenían que **macerarlo**, que es como prensar o remojarlo en **cal**, que es un polvo que a veces se usa para hacer tinta... [G3B]

4.2. Análisis de la producción escrita

Las redacciones de los exámenes reflejan que no sólo utilizaron el vocabulario de la tabla de vocabulario que se les pidió inicialmente, sino el vocabulario que prepararon y trabajaron los otros grupos. De las 48 palabras seleccionadas y aportadas por los aprendices para sus presentaciones orales, 27 fueron recicladas para su uso posterior en la redacción individual parte del examen. Todos los aprendices de la clase utilizaron palabras de las listas proporcionadas, tal y como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Número de ítems léxicos utilizados por cada participante en la redacción del examen

	G1A	G1B	G2A	G2B	G3A	G3B
Ítems léxicos	3	9	13	8	10	15

4.3. Resultados del cuestionario

Finalmente, reproducimos los resultados de un cuestionario en su L1 que los seis participantes completaron al terminar la WebQuest. En ellos se observa un grado de satisfacción muy alto al estar de acuerdo con todas las afirmaciones que les propusimos, puesto que todas las respuestas estuvieron por encima del 4, salvo tres. La puntuación más baja la obtiene la afirmación de que el video introductorio fue claro. La falta de claridad del video fue algo buscado en su diseño para propiciar un clima de misterio. Por la misma razón, las instrucciones no fueron quizá demasiado explícitas, haciendo que unos grupos no supieran en qué tema trabajaban los otros grupos. La tercera evaluación por debajo del 4 es la que recibe la afirmación sobre las habilidades orales, probablemente porque los participantes identificaron este constructo con la interacción oral o con la conversación. Al realizar presentaciones orales no sintieron que mejoraban su competencia oral.

Please circle the most adequate answer. 5 = strongly agree; 4 = agree; 3 = I don't know;

2 = disagree; 1 = strongly disagree

ABOUT THE PROJECT	Media
1. The introductory video was clear	3,4
2. The introductory video caught my attention	4
3. The design was appealing	4,16
4. The tasks were clearly designed	4
5. The internet resources were appropriate	4,8
6. The instructor was the most valuable resource	4,2
7. My speaking ability has improved with this project	3,66
8. My writing ability has improved with this project	4,33
9. My grammar is more accurate as a result of this project	4,33
10. I have learned a lot of vocabulary with this project	4,83
11. My knowledge of Spain and its history has improved with the project	4,5
12. I feel more comfortable with my Spanish after this project	4
GROUP WORK	
1. The instructions were easy to understand	3,8
2. The WebPages suggested were easy to understand	4,33
3. I liked to work in groups	4
4. I enjoyed sharing my findings with the rest of the class	4,66
5. I learned a lot from my peers	4,33
GLOBAL EVALUATION	
1. The level of the project was appropriate	4,5
2. The project was interesting	4,5
3. I have enjoyed the project very much	4,1

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo final del análisis de estos datos orales y escritos de este grupo de aprendices de español como L2 ha sido doble: por un lado, pretendimos ver hasta qué punto y de qué forma una tarea de estas características contribuye al objetivo final de adquirir una segunda lengua y, por otro lado, observar cuál fue la recepción de esta WebQuest en particular.

Para conseguir el primer objetivo nos planteamos las dos primeras preguntas de investigación que repetimos a continuación: 1) Durante la producción oral, ¿observamos ERLs (Swain y Lapkin, 1998) o metalenguaje, así como correcciones a los compañeros o autocorrecciones? y 2) En los escritos individuales como parte del examen, ¿podemos constatar la adquisición de nuevo léxico?

Como ya detallamos en la sección 4, todos los aprendices hicieron un esfuerzo consciente de reparar en la forma, particularmente en lo referido a la pronunciación y a la morfología nominal y verbal. Se observaron un par de casos de EPLs interactivos, así como varias instancias en las que el aprendiz anticipó la ruptura de la comunicación y definió y aclaró el léxico identificado como nuevo para la clase. Sin embargo, la situación de presentación oral no propició especialmente la aparición de este tipo de movimientos discursivos. En futuros proyectos, sería conveniente grabar el tiempo en el que los aprendices preparan sus escritos en parejas para ver si durante la preparación del ensayo en el que basaron sus presentaciones se aprecian más EPLs. En cuanto a la segunda pregunta, podemos responderla afirmativamente, dado que todos los participantes utilizaron en situación de examen léxico nuevo que ellos mismos o miembros de otro grupo habían seleccionado como necesario para cubrir sus necesidades comunicativas del tema asignado.

En cuanto al segundo objetivo, gracias al cuestionario que elaboramos y pasamos al final de la WebQuest, hemos sabido que los alumnos encontraron el proyecto interesante, motivador y que contribuyó positivamente al aprendizaje tanto de la lengua como de la cultura meta. La afirmación que recibe una evaluación más baja es la referente al aprendizaje de la lengua oral, mientras que la que recibe la evaluación más alta es sobre el aprendizaje de vocabulario. Es cierto que el planteamiento de esta WebQuest ha incidido más en las habilidades escritas y en la adquisición de un léxico que no se utiliza frecuentemente en la interacción oral. A menudo los aprendices de L2 identifican la habilidad oral con la conversación. Sin embargo, si por habilidades orales entendemos no sólo la interacción oral o conversación sino también la expresión oral (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza*), podemos afirmar que, dadas las frecuentes autocorrecciones de pronunciación que constatamos en la sección 4.1, estos alumnos mejoraron su capacidad de expresarse monológicamente.

En conclusión, creemos que los datos aquí recogidos muestran que una WebQuest en la clase de español como L2 proporciona un marco de trabajo cooperativo altamente provechoso para la adquisición de la lengua y cultura meta. Como se ha podido observar gracias a los datos escritos y a las grabaciones orales de las presentaciones, los aprendices prestaron atención a la forma, bien sea de forma autónoma o en parejas. También observamos una anticipación a problemas de comunicación, lo que hizo que hubiera instancias de reflexión metalingüística durante las presentaciones en clase. Particularmente interesante nos parece el señalar que todos los participantes de esta experiencia adquirieron léxico nuevo. Tras haber seleccionado ellos mismos el vocabulario relevante y redactado listas que compartieron con sus compañeros de curso, los participantes fueron capaces de reciclar esas palabras y utilizarlas en sus escritos individuales sin ayuda de ningún tipo. Podemos, por lo tanto, concluir que ese léxico estaba consolidado en su memoria a largo plazo.

Finalmente, no debemos desdeñar las opiniones de los propios participantes de la WebQuest. Además de lo ya

comentado, éstos destacaron el creciente interés por saber más sobre el tema propuesto, e incluso por viajar a los lugares que habían conocido de forma virtual. Si uno de los objetivos de las TICs es borrar las a menudo rígidas fronteras entre el aula y lo que ocurre fuera del aula, podemos afirmar que esta WebQuest contribuyó al conocimiento de un espacio y un tiempo muy alejados de la realidad cotidiana de los aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

- Dodge, B. (1997). Some Thoughts About WebQuests. Consultado el 10 de febrero de 2007 en: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Simina, V y Hamel, M. J. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *ReCALL*, 17(2), 217-228.
- Erazkin, N. y Martínez Arbelaz, A. (2006). Tras los pasos del pergamino misterioso WebQuest para E/LE. *Marcoele*. Consultado el 13 de febrero de 2007 en: http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqele/wq_pergamino/index.html
- Leow, R. (1997). Attention, awareness and foreign language behavior. *Language learning*, 47, 467-505.
- Long, M. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly*, 24, 649-666.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., Kang, H.-S. y Sauro, S. (2006). Information gap tasks. Their multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 301-338.
- Robinson, P. (1995). Attention and memory during SLA. In C. Doughty and M. H. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 631-678). Oxford: Blackwell.
- Sharwood Smith, M. (1987). Comprehension vs. acquisition: Two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 8, 237-255.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention, awareness in foreign language learning*, 1-63. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 83 (3), 320-337.
- VV.AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* Consultado el 13 de febrero de 2007 en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

HASIERAKO URRATSAK HIZKUNTZEN PORTFOLIOAREKIN

Justo Bereziartua Zendoia
Euskal Herriko Unibertsitatea

1. SARRERA

Europako Kontseiluaren ekimenez sortua, Hizkuntzen Portfolio Europarra hedatzen ari dela-eta gure artean gero eta ezagunago bada ere, izatez portfolioak ez dira zerbait berria. Kontzeptua aspaldikoa da; eskolatik at hainbat arlotan -arte, arkitektura, argazkigintza, finantzak- egindako lanak erakusteko erabili ohi izan da.

Hezkuntza eremuan ebaluazio tresna gisa sartu zen hasieran, proba objektiboen ezinbestekotasunari aurre eginez, ekoizkinak baliatzen dituen ebaluazio ikuspegiaren ildotik. Gaur, ebaluazioa egiteko ez ezik, ikaskuntzarako ere baliabide egokia dela ikusten da. Komunikazio honetan ikerketa-ekintzan jardunez portfolio sistema erabiltzen hasierako urratsak nola gertatu diren azaldu nahi da.

1.1. Portfolioa (Agerkaria) hezkuntzan

Agerkaria ikasleak burutu dituen lanen bilduma da, ikaste jardueren adierazgarri dena (Paulson, Paulson eta Meyer, 1991). Agerkariak ikaslearen aurrerapena, lortutako helburuak eta ezagutzak erakusten ditu, ikasleak bere ikaste jardueri eta lortutako emaitzei buruzko hausnarke-ta barne dela.

Agerkaria eskolan nahiz eskolatik at egindakoa erakusteko ikasleak hautatzen duen dokumentu multzo antolatatu bat da, egindakoa agertzen duen curriculum (Hodges, 1998).

Dokumentu hauek guztiak pertsona bat egiten joan denaren adierazle batzuk euskarri bakar batean biltzeko jasotzen dira (Weiss, 2000)

Ikasleak berak elaboratua, Agerkaria lan-ikasbidean lortutakoaz dituen hautemateekin eta ekintza adierazleen hautuekin osatutako ekoizkin bat da. Dakienaren proba bat izateaz gain, komunikazio tresna ere bada, bitiztan eta for-

mazio aldian zehar lortutako gaitasunak une batean aurkezteko balio duen neurrian .

Orri bakoitza lan bat egiteko gai izatearen adibide garbia da, idatzitako laburpen baten bidez informazioa aberrastan delarik. Agerkaria gaur egun bi osagaien batasun bat da, prozesua eta ekoizkina (Burke, Fogarty eta Belgrad, 1994). Agerkaria ikastaldian zehar egiten joandako lanen oraingo bilduma da; garapen prozesua da Agerkaria eraginkortasunez erabiltzeko zutabe nagusienetakoa.

Agerkaria eraikitzeo prozesuak oinarritzko 4 urrats ditu: biltzea, hautatzea, hausnartzea eta proiektatzea

- *Biltzea*. Ikasleak berak egindako zenbait lan biltzea da. Ikaste ekintzen bilakabidean prozesua ez da bukatzen lana burutu eta irakasleak azken balorazioa egiten duenean. Lanak gorde eta berrikusiz ere ikas dezaketela ulertu behar dute ikasleak (Danielson eta Abrutyn, 1997). Aurrena Agerkariaren helburua zein den erabaki behar da, zertarako erabiliko den, helburu horri begira bilduko dira eta edukiak. Eduki biltzearekin batera eduki hau antolatzeo irizpide eta euskarriak zein izango diren ere erabaki beharra dago (Burke, Fogarty eta Belgrad, 1994).

- *Hautatzea*. Agerkarirako ikasleak, irakasle edo tutorearen laguntzarekin behar bada, lortu dituen ekoizkin onenak hartzen ditu. Hauen bidez bere lan onenak buruz dakiena adierazten du ikasleak. Hautespen irizpideak ikaste helburuekin bat etorri behar lukete eta horrela hautua egitean ebaluazioa eta irakaspena elkartzen dira. Hautatzea ikaste prozesuan zehar une bat baino gehiagotan egin daiteke

- *Hausnartzea*. Lan-ekitaldian zehar beregan antze-man dituen hobekuntza eta ipinitako helburuen lorpena ebaluatuz hausnarketa praktikan ipintzen du

ikasleak irakaslearen laguntzarekin; gainera, garapen horretan ikusten diren hutsuneetaz jabetzen da. Agerkari formatzailetan hausnarketa ikaste prozesuaren une esanguratsuetan gertatzen da, aurreko bi urratsekin bat eginez. Norberak bere lanaz hausnartzea beharrezkoa da Agerkariaren helburua jardunez ikastea bada (Barret, 2001). Hausnarketaren eta ekintzaren bidez bihurtzen dugu informazioa ezagutza. Yancey-k (1998) jarduerari buruzko hausnarketa, hausnarketa eraikitzailea eta aurkezpeneko hausnarketa bereizten ditu. Jarduneko hausnarketa berrikuspen, zuzentze eta berrantolatze prozesua da. Hausnarketa eraikitzailea ahots eta izate askotatik zera baterabildu bat garatzeko prozesua da. Eta aurkezpen hausnarketa, sortze gertaerakoen, inguruko nahiz sortzailearen hainbat aldagairen arteko zerikusia adierazteko prozesua.

- *Proiektzioa, aurrera begiratzea.* Agerkariaren eraikitze prozesuaren azken urratsa aurrera begiratzea da. Aurrera begiratzea etorkizunerako helburuak ipiniz. Ikasleek bere lanari osotasunean begiratu eta burutapenak eginez, aurrera egiteko erabakiak har ditzakete, zertan dabilen ongi ikusi, zer hobetu beharko luken argitu. Agerkaria eraikitzea eginkizun errepikakor bat da, aldiro lortutako gaitasunak egunean ipintzen saiatuz.

1.2. Hizkuntzen Portfolio Europarra

Hizkuntzen Portfolio Europarra hizkuntzen ikaskuntza bultzatzeko eta laguntzeko eginga dago. Bere xedea hau da: hizkuntzaren bat ikasten ari denari laguntzea ikasketa hori hobetzen eta ongi bideratzen. Era berean hizkuntzen eta kulturen ezagutzak besteri erakusteko era balio du. Portfolioan deskribatzen diren gaitasun mailak Europako Kontseiluak erabilitako erreferentzi esparrua dute oinarri.

Hizkuntzen Portfolio Europarrak hiru zati ditu: Hizkuntzen Pasaportea, Hizkuntza Biografia eta Dosierra.

- *Hizkuntzen Pasaportea.* Hizkuntzetan izandako esperientziak eta trebetasunak jasotzen dituen bilduma laburra da; aldiari-aldian eguneratu beharrekoa. Ziurtagiriaren berri eman daiteke bertan, eta baita autoebaluazioa egin ere.

- *Hizkuntza Biografia.* Hizkuntzak ikasten egindako ibilbidearen erregistroa da. Helburuak zehazten laguntzen du, eta hizkuntzen ikaskuntzaz eta kultura arteko esperientziez gogoeta egiten.

- *Dosierra.* Ziurtagiriak, diplomak eta norberak egindako lanen artean aukeratutakoak biltzeko lekua da. Ikasten ari den hizkuntzetan egindako lanak eta bestelako dokumentuak sar daitezke Dosierran, gaitasunen frogak gisa. Bilduma honek erakusten du nolako aurrerapena egin duen ikasleak. Dosierran honelako erakusgarriak sar daitezke: idazlan onen adibideak, audio eta bideo grabazioak, laburpenak, gidoiak, gutunak, azterlanen deskribapenak eta

emaitzak, edo egindako ikasketen deskribapenak, hizkuntza aurrerapenari buruzko hausnarketak.

1.3. Hizkuntzen gure Portfolioa

Aurreko hiru osagaietatik Dosierra da gure Portfolio eredu. Batik bat erabiliz ikasten dituzte ikasleek hizkuntzak, ekoizpen lanean tresna da hizkuntza. Little, D. eta Perclová R.-ren (2003) ikerketan ikusten denez, ekoizkinak ebaluatuz eta Portfolioa eraikiz:

- hizkuntzen ikaskuntzari buruz hausnartzen dute ikasleek eta nork bere ebaluazioa egin
- egiten dakiena ikusarazi eta helburu berriak zehaztu daitezke
- emaitzak nola erakutsi pentsatzeko balio du
- ikasleek beregain hartzen dute ikasteko ardura
- gauza berriak ikasten doaz, hizkuntza gaitasunak garatuz.

Ikaste unitateak banaka hartuta, prozesukoa baino gehiago, produktu-portfolio ereduari atxikiko gatzazkio. Egituraz eta edukiz, ikaste-portfolioa eraiki nahi genuke, lanak bildu, hausnartu eta emaitzak aurkezteko baliabide izango dena.

2. METODOA

Ikerketa hau hizkuntza arloko irakasleen prestakuntza egitaraua garatuz eraman da aurrera. Lau irakasle hartu dute parte, laurak ikastetxe batekoak¹, kanpoko asesorearen laguntzarekin: D.B.H.ko 4.mailako ingeleseko irakaslea, D.B.H.ko 4.mailako euskarakoa, D.B.H.ko 3.mailako gaztelaniakoa eta Lehen Hezkuntzako 6.mailako gaztelaniakoa.

Egitarauari 2005eko irailean eman zitzaion hasiera eta hiru ekitaldi bereizten dira bere garabidean: atariko (lehenengo 3 hilabete), ondoren ikerketa-ekintzazko lehen ekitaldia (5 hilabete) eta ikerketa-ekintzan jarraipena (hurrengo ikasturtea). Komunikazio honetan lehen bi ataletako emaitza aurkezten dugu, ikasturte bateko jardunaldia.

Atariko 3 hilabeteak portfolioa eraikitzearekin bat datozen irakaskuntza metodologian prestatzeko izan dira: portfolioak zer diren, zertarako erabil daitezkeen eta horiek eraikitzeko ekintzak, urratsak, zein izan ohi diren aztertzeko. Ebaluazio ereduak erkatu, ebaluazio irizpideak finkatzeko erreferenteak bilatu eta ikasleei aurkeztuko zaizkien lehen proiektuak (ikaste-unitateak) sortzeko garaia izan da.

Ondorengo 5 hilabeteetan izan dira berez ikerketa-ekintza saioak. Ikasleekin portfolioa erabili eta jardun ahala ikertzea izan da: eguneroko irakaskuntza-ikaskuntza jardunbideak azaldu, taldean aztertu, hobetu beharrak identifikatu eta aurrerabideak aurkitu. Ikerketa-ekintza metodologiaren artean Kurt Lewin-en (1946) hiru urratseko eredu jarraitu da:

- gertaera praktikoan arazoak, galdegaiak, argitu

¹ Iraurgi Ikastetxeak, hezkuntza berritzatzeko proiektuen barruan, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren onespenez dihardu.

- arazoa ebatzi bidean jartzeko edo hobetzen joateko egitekoak bilatu
- ekintza horiek aurrera eraman eta eragina balioetsi (hobetu behar berriak identifikatu).

Informazioa biltzeko teknika nagusia hamabostean behin irakasleek egindako bilerako solasaldia izan da, eta ikasle taldeekin lana egin ahala jasotako oharak. Horiekin batera, hizkuntzetako ikaste-unitateen gidak eta portfolioa

eraikitzen laguntzeko sortu den materiala ere aztergai izan da.

3. EMAITZAK

3.1. Atariko ekitaldia. Ikasleekin portfolioa erabiltzen hasi aurretik sortzen diren galdera eta eginbeharrei erantzuteko garaia da, aurrez prestatzea. Ondorengo taulan laburbiltzen dira galdera eta egitekoak batetik, eta emandako erantzun eta hartutako erabakiak ondoan.

1.Taula: Atariko ekitaldiko emaitzak

GALDERAK	ERABAKIAK / ERANTZUNAK
Zer da portfolioa?	Definizioak ikusi. Portfolioa eraikitzeko urratsak (prozedura) identifikatu.
Zertarako erabiliko dugu?	Portfolio sisteman ebaluazio eta ikaskuntza ekintzak bereizi
Zertan aldatuko da irakaskuntza metodologia? Ze irakaskuntza-eredu datorkigu ongi portfolioa ikaskuntza eta ebaluazio tresna gisa erabili ahal izateko?	Produktuak elaboratuz edo proiektu bidez ikasteko metodologia aztertu. Irakasle bakoitzak bere ikasle taldeari proposatuko dizkion proiektu edo ekoizkinak hautatu, (2.Taula) Ikasleek erabiliko dituzten gidak sortu, (3.Taula ikusi).
Nolakoa izango da gure 'Hizkuntzen Portfolioa'?	Eredu jakin bat sortu (egitura), maila guztietarako berdina.
Nola egingo dugu ebaluazioa? Zeinek ipintzen ditu ebaluazio irizpideak?	Ebaluatze berariazko probarik gabe egin. Ebaluazio formatiboa, proiektuaren garabidean eta bukaeran. Banan bana elkarrizketa egin, hausnarketa. Ebaluazio irizpideak aurrez ipini. Hizkuntzen Portfolio Europarrear gaitasun eremuak eta mailak aztertu. Curriculum ofizialak ere aintzakotzat hartu. Gure ikaste unitateetako ekintzen eta ebaluazio irizpideen arteko zerikusia aurkitu.

Orokorrean, ekitaldiaren emaitza nagusiak bi ildotakoak dira: Portfolioa eraikitzeko urratsak (prozedura) argi-

tzea irakasleen artean eta eskolan ikasleekin lanean hasteko ikaste- jardueraz osatutako gidak pronto edukitzea.

2.Taula: Ikasleek elaboratzeko ekoizkinak (proiektuak)

GAITASUN EREMUA(K)	EKOIZKINAREN IZENA	PORTFOLIORAKO ERAKUSGARRIA(K)
(Ulermena, Irakurmena, Elkarrizketa, Hitz egitea, Idazmena)	(Eginkizuna, sortutako ekoizkina, egitekoa)	(Portfolioan, dagokion orrian sartuko den erakusgarria zertan datzan)
Bigarren Hezkuntza, Ingelesa:		
Idazmena Irakurmena, Idazmena Entzumena, Irakurmena, Idazmena Idazmena, Irakurmena Idazmena	Decalogue of rules Poem calendar Good-bye letter / Love letter Opinion article Poster of a music band	Dekalogo bera, bakoitzak erabakitako diseinuarekin Egutegiko poema bat edo orri baten kopia Gutuna bera Artikulu bera Posterraren kopia
Bigarren Hezkuntza, Gaztelania:		
Ulermena, Irakurketa, Idazmena Ulermena, Irakurketa, Idazmena Irakurmena, Ulermena Ulermena, Irakurketa, Hitz egitea	Hoja de reclamación Descripción de un personaje en su escenario Mapa conceptual sobre la literatura antigua Presentación oral literatura siglo XVII, XVIII	Erreklamazio orria, ikasleak idatzia Egindako deskripzioa, idatzia Kontzeptu mapa Aurkeztutako edukia
Bigarren Hezkuntza, Euskara:		
Ulermena, Irakurketa, Hitz egitea Idazmena, Ulermena Idazmena Elkarrizketa, Ulermena Irakurmena, Ulermena, Idazmena	Albisteen ahozko aurkezpena Eskaera orrien eredu sorta Maitasun gutuna Inkesta grabatuta Jaiak: Idazlana argazkiz hornitua	Aukeratutako albistea, landuta Eskaera orri bat Maitasun aitormena edo erantzuna Idatzizko inkesta Idazlanaren zati bat eta dagokion argazkia
Lehen Hezkuntza, Gaztelania:		
Irakurmena, Idazmena Irakurmena, Idazmena, Hitz egitea Irakurmena, Ulermena, Hitz egitea	Describiendo personas Redacción y exposición oral de un tema Recital de poemas	Egindako deskripzioetako bat Idazlana Poema bat eta norbere iruzkina horretaz

3.Taula: Ikaskuntza-gida, (jarraibidearen adibidea)

EUSKARA, D.B.H. 4.maila		Hizkuntzen Portfolioa
<p>BERARIAZKO GAITASUNAK: Eskabide orrietako atalak bereiztu. Hizkuntza erregistro formala eta informala erabili. Agurra, datak eta datu pertsonalak idatzi.</p> <p>Lokailuak erabili. Aditz jokatuak eta jokatu gabeak bereizi.</p>		
BUKAERAKO EKOIZKINA	EKINTZAK	ARGIBIDEAK
Eskaera orrien eredu sorta.	1.1. Galdera batzuei erantzun, <i>eskaera, erreklamazio</i> edo <i>kexa</i> hitzekin zerikusia dutenak.	- Liburuan, 92.orriko galderak
	1.2. Eskaera bat zer den ikusi ondoren 2 eskaera eredu aztertu gelan guztion artean fotokopiak eskuan ditugula. Eskaera orria ulertzeko bi galderei erantzun: Zer eskatzen dute? Zein dira eskaera egiteko arazoak?	
	1.3. Eskaerak irakurri eta aztertu ondoren galderei idatziz erantzun	- Atalak identifikatzeko galderak. Edukiari buruzkoak. - Hizkuntza formala eta informalarri buruzkoak
	1.4. Atalak ondo bereiztu ondoren atal horiek elkarri lotuta nola dauden aztertu eta aditzei begiratu	-Azalpenak irakasleak emango ditu -Perpauk motak eta aditzak errepasatu
	1.5. Perpausei, lokailuei eta aditzei buruzko ariketak egin	- Irakasleak esango du zein ariketa
	1.6. Hausnarketa: orain arte ikasitakoa koadernoan apuntatu gero taldeko batek denen aurrean esan dezan	- Taldea jarrita
	1.7. Gaizki egina dagoen eskaera orri bat zuzendu orain arte ikasitakoa kontuan hartua.	- Irakasleak banatuko du orria - Isilik eta banaka, gero denen artean zuzentzeko
	1.8. Hasieran erabilitako ereduak kontuan hartuz, gelako mahai lerro bakoitzeko eskaera bat idatzi	- Irakasleak esango du zer eskatzeko eta zeini eskatu
	1.9. Idatzitako eskaerak elkarren artean trukatu eta bata bestearena zuzendu	- Horretarako 18.orriko taula erabiliko dugu
	1.10. Zuzendu ondoren, berriro bakoitzak berea jaso eta garbira pasa	
	1.11. Hausnarketa. Ebaluazio irizpideen taula bete	

3.2. Ikerketa-ekintza ekitaldia. Ikasleekin portfolio sistema erabiltzeari ekin eta ikasturtea bukatu arteko jardunaldia da. Ondorengo taulan bildu dira sortutako arazoak eta emandako erantzunak.

4.Taula: 2.ekitaldiko emaitzak. Portfolioa erabili ahala.

GALDERA / ARAZOA	ERANTZUNA / ERABAKIA	BERRIKUZPENA / BALIOESPENA
<p>1.1. • Lehenengo ikaste-unitatearekin ikasle denak batera hasi dira, baina batzuk gehiago aurreratzen dute besteek baino.</p> <p>• Ikasleek etengabe galdetzen dute ‘zer egin behar da?’</p>	<p>1.2. • Ikaste-unitatean ikasle guztiak egin behar duen gain, jarraitzeko jarduerak erantsiko ditugu. Jarduera osagarriak presta daitezke. Etxean ere lana egiteko proposa dezakegu.</p> <p>• Gida didaktikoan jarduerak argi adierazten saiatu behar dugu.</p> <p>• Hasieran denok batera begiratuko diogu gida-orriari, irakurri eta orokorrean egitekoa zertan datzan ulertu. Lan saioari ekin eta aurrera egiteko gida eskura edukitzean ohitu behar dira ikasleak, bere kasa saiarazi.</p>	<p>1.3. • Ahal dela, denek gutxienezko bat egin arte jarraitzen dugu proiektuan.</p> <p>• Batzuetan tarteko ariketaren bat falta da.</p> <p>• Ikasleek irakaslearekiko gero eta mendekotasun gutxiago dute, gida orria irakurtzea ezinbestekoa dela ikusten dute. Irakasleak behar den une guztietan laguntzen die, banaka nahiz taldeka.</p>
<p>2.1. • Hausnarketa saioetan zer esan ez dakigula gelditzen gara.</p> <p>• Ez gara iristen hausnarketa elkarrizketa ikasleekin banan bana egitera, asko dira.</p>	<p>2.2. • Galdera multzoa prestatu elkarrizketa modura egiteko.</p> <p>• Elkarrizketara egindako lan guztia ekartzeko eskatu.</p> <p>• Talde osoarekin egin daiteke, denbora hartuta, 4 ordu inguru. Hala ere, ahal dela banaka egiten saiatzen gara, batzuekin bederen.</p>	<p>2.3. • Egindako lanak aurrean direla errazago hitz egiten dute ikasleek bere jardueraz eta emaitzaz.</p> <p>• Hausnarketan jardueraren deskribapenak edo balioespenak egin ohi dituzte. Ez dugu lortzen sormen hausnarketarik, aldakuntza edo ekarpen berriak ikasleentzat.</p> <p>• Ekintzen gida-orriak asko laguntzen du jardueraren hausnarketa egiten. Norik bere ebaluazioa egiteko, irizpideak ulertzeko moduan ipini behar dira.</p>
<p>3.1. • Ebaluazio irizpideak ez ditugu garbi eta nahiko zehaztuak.</p> <p>• Hiru hilabeteko gurasoien ebaluazioaren emaitzen berri eman behar zaie, nola?</p>	<p>3.2. • Hizkuntzen Portfolio Europarrean gaitasunei begiratu eta hizkuntzen arloko curriculum diseinuak arakatu. Gure ikaste jarduerekin bat datozen berariazko gaitasunak eta ebaluazio irizpideak identifikatu, zerrendak egin. Geure ekarpenekin osatu. Ebaluazio irizpide horiek ikasleek ulertzeko moduan (esaldi bakunak) idatzi.</p> <p>• Kalifikaziorik ez dugu ipiniko. Ikasleek ekintzei lotutako berariazko gaitasunen zerrenda erabiliko dugu. Ikasleak zer egin duen eta aurrera begira zertan saiatu behar dugun bereziki adieraziko dugu.</p>	<p>3.3. • Ebaluazio irizpideen zerrenda eta ikaslanen emaitzak aurrean direla ikasleak norbere ebaluazioa egiten saiatzen dira. Irizpideak ikaste-unitate bakoitzaren hasieratik ipintzea ona litzateke.</p> <p>• Gurasoek ondo hartu dute informazio orrian gaitasunen eta hobetu beharren berri jasotzea. Ikasturte bukaeran kalifikazio (nota) ipini behar dugu, nola?</p>
<p>4.1. • Zer sartuko dute ikasleek bere Portfolioan?</p>	<p>4.2. • Hausnarketa egin ondoren, portfolioak egindako lanaren erakusle izan behar du, era laburrean: jardunbidea (hiruzpalau pauso nagusiak), erakusgarria (testua, grafikoa, irudia) eta hausnarketa (idatzita). Ikaste-unitate (edo ekoizkin) bakoitzeko orri bat sartuko dute ikasleek portfolioan.</p>	<p>4.3. • Ikasleek ulertzen dute portfolioaren aurkezpen funtzioa. Produkturik elaboratuena sartu nahi izaten dute, osorik. Dokumentu (produktu) osoa orri bat baino gehiago denean ez dakigu nola erakutsi orri batean.</p>
<p>5.1. • Oinarritzko testu libururik ez dugunez, nola bermatu mailaz maila hizkuntza gaitasunetan ere aurrera goazela?</p> <p>• Noiz eta nola egingo diogu lekua Hizkuntzen Pasaporteari eta Biografiari?</p>	<p>5.2. • Ikaste unitateak geuk antolatzen ditugun bitartean hizkuntza arloko irakasleok elkar hartuta lan egin beharrean gaude. Biltzeko ordu jakinak behar ditugu. Curriculum ofizialak erabil ditzakegu erreferentzi gisa. Gaitasun eremuen artean oreka bilatu behar dugu. Mailetan gora egin ahala ikaste-unitateak luzeagoak izan daitezke.</p>	<p>5.3. • (Oraindik egieko)</p>

BIBLIOGRAFIA

- Barret, H.C. (2000). Create your own electronic Portfolio. *LEARNING & LEADING WITH TECHNOLOGY*, 27/7, 14-21.
- Burke, K.; Fogarty, R.; Belgrad, S. (1994). *The Portfolio Connection*. Arlington Heights: SkyLight Professional Development
- Danielson, Ch.; Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Eusko Jaurlaritza (2003). *Hizkuntzen Portfolio Europarra*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
- Hansen, J. (1992). Literacy portfolios: Helping students know themselves. *EDUCATIONAL LEADERSHIP*, 66-68.
- Hodges, D. (1998). *Portfolio. A self-learning Guide*. Barrington: Threshold
- Lewin, K. (1946). Action-research into minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Little, D.; Perclová R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: Guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Paulson, F.L.; Paulson, P.; Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *EDUCATIONAL LEADERSHIP*, 48, 60-63.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *INSTRUCTOR*, 48-53
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE*, 132, 11-22.
- Yancey, K.B. (1998). *Reflection in the writing classroom*. Logan, U.T.: Utah State University Press

PROPOSAMEN METODOLOGIKO BERRIA IRAKURKETA OZENA EUSKARAZ LANTZEKO

*Iñaki Gaminde, Begoña Bilbao,
Karmele Perez Urraza*
Euskal Herriko Unibertsitatea

SARRERA

Teknologia berrien zabalkundeak eta neurri bateko gizarteratzeak ekarri dituen desabantaila batzuk bazter utzita, argi dago, era berean, hizkuntza gutxituetako herrioi abantailak ere ekarri dizkiguna edo ekar diezazkigukeena, beti ere, argi badauzkagu zeintzuk diren gure neurriak eta baldin badakigu eurak baliatzen gure interesen arabera.

Ohar bera egin dezakegu hizkuntza indartsu eta handietan egiten den hizkuntzalaritzaz; gure txikitasunean ezin egin ditzakegu eurretan egiten direnak eta leia moduko gurpil zoroan sartu. Aitzitik, hizkuntza horietan egiten diren ekarpenak biziki interesgarriak izan daitezke guretzat, bide erakusgarri besterik ez bada ere.

Ohar hau eginda, eta besteen aurreramenduaren zohardiak guri gogoia lausotu egin ez diezagun, gakizkion azpibatil honen helburuak zehazteari. Esan dezagun helburuak bitzuk direla; batzuk, hemen aurkezten ditugun materialak egiteko hartu behar izan genituen erabaki linguistikoen justifikazioari dagozkio eta, besteak, aurrerantzean, euskararen ikerkuntzan ikusten ditugun ebaki beharreko bide eta metodologia arazoei dagozkie, esparru honen ilun guneetan argi izpiren bat edo beste egitekotzat.

Euskararen ahozkoaren gainean egin diren ikerketak era askotakoak izan dira; helburu, metodo eta aplikazio aldeetatik. Testuinguru honetan irakurketa ozenaren ezauzgarrien azterketa nahiko baztertuta egon da orain artekoan. Badago aurretik egindako lanen bat edo beste, baina oraindikarren hutsune handia dago¹.

Globalizazioak sortu dituen erronkak

Sare-gizartean bizi gara. Bertan, gizarte-antolakuntza eta gizakien arteko erlazioak elkarreragiten duten sare informatikoen bidez gauzatzen dira, informazioaren teknologiak erabiliz, eta, bereziki, Internet sarea. Sare-gizartea antolatzen da bakarkako proiektuen bidez, autonomikoki sortuak Estatuaren antolaketarekiko edo erakunde bertikalekiko. Prozesu horiek askatasun- eta autonomia-iturri geroz eta handiagoak bilakatzen dira (Castells, 2001). Horregatik, gizarte horretan nagusitzen diren zenbait adierazpen kulturalaz honako hiru gogoeta egin nahi ditugu: batetik, hezkuntzaren zereginaz; bigarrenez, euskal kulturaren etorkizunaz; azkenik, ikasmaterial multimediaz.

Globalizazioa mundu mailan sekulako abiaduraz ematen ari den prozesu berdintzailea dugu. Globalizazio ekonomiko, politiko, sozial eta kultural horrek hezkuntza arloa ere ukitu du. Eta ikastetxea testuinguru eta kanpoko erakuntzazko indarren menpekoea denez, informazioaren garai honetan ematen diren lau munduratzeko horien aurrean eskolak bete behar dituen funtzioak aztertu behar dira. Rodriguez Rojo irakasleak (2002: 39-47) paradigma kritikotik abiatuta esparru kulturalen hezkuntza-munduratzeari buruz, honako funtzio hauek atxikitzen dizkio eskolari: 1) Kultura berreraiki, eskolaren eta kulturaren arteko harremanaz gogoeta eginez; 2) Subjektuaren edo norbakoaren kontzientzia pertsonal eta kritikoa sustatu, egoerak ulertzeko eta testuinguratzeko tresnak eskainiz. "Globalizazioa" distentsionatu; 3) Hezitzaileengan sinistu eta euren auto-estima bultzatu; 4) Balore berriak sustatu.

¹ Ikusi bibliografia zehatza Gaminde eta Goikoetxea (2005)

Emozioak landu eskolan bertan. Ikasle berri bat eraiki; Intelktualen lana bideratu eraldatzaile kolaboratzaile izatera. Egile honengandik ondorioztatzen dugu eskola-curriculumaren sustraiak gizartearen beraren dimentsio historiko, sozial eta kulturaletan murgildurik daudela eta, horregatik, eskola-curriculumaren teknologien erabilerak bertan kokatu behar direla.

Guk, horregatik, aipatutako testuinguru historiko, sozial eta kultural horren garrantzian sakondu nahi dugu. Globalizazioak dakartzen berdintasun eta estandarizazioaren aurrean gizakiak zerbaitekin identifikatu beharko duela bere burua dio Castells soziologoak. Are gehiago, globalizazioarekin batera bertakoaren aldarrikapena eta bertako den horrekiko atxikimendua areagotuko dela dio Castells-ek, zeren gizakiak bere inguruan sustraitutako baloretan aurkitzen du identitateari zentzia emateko gunea (1998: 28). Uste duenez, identitatea beharrezkoa da gizakiarentzat, zentzu eta esperientziaren iturria baita. Zentzia, berarentzat, gizarte-egile batek bere ekintzaz egiten duen identifikazio sinbolikoa da. Horregatik, gure ustez, globalizazio prozesuak bultzatu duen izaera hegemonikoari aurre egiteko ez dira galdu behar edozein gizaki bere herrian, bere hizkuntzan, bere kulturaren sustraitutako identitatearen ezaugarriak.

Informazioaren gizartearen nagusitu den ziberkulturan bizi gara euskaldunok. Denbora zein leku-erreferentzien aldaketa ekarri duen kultura, sarearen komunikazio-logikaren eredupean eta hipertestuaren araberrako erlazio-kode berriarekin gauzatu da -teknologia multimedietan murgilduta gaude-. Informazioaren emailearen eta hartzailearen erroak aldaturik agertzen dira -lehen zentzu bakarrekikoak eta hierarkizatuak goitik behera, orain horizontalki ematen dira-. Globalizazioaren ondorioz berdintasun kulturala areagotu daitezke, egia da, baina, inoiz baino aukera handiago dago informazioaren gizarte honetan, gizakiak -indibidualki zein kolektiboki- bere pentsaera eta produkzioak helarazteko, baliabide horiek bere esku dardelako euren ezaugarri eta guzti: arinak, merkeak, eragin-korrak, errazak eta pertsona gehiagoren eskura aurkitzen direnak. Hala ere, hezkuntzatik begiratuta badago non aldatu!

Gaur egungo teknologietara hurbiltzeko asmoz, ikas-tetxeetan zabaltzen eta erabiltzen diren multimedia gehienetan produktu estandarrak agertzen dira. Euskal Herriko testuinguru partikularra alboratuta dago, ustezko edo, unibertsaltzat jotzen diren ustezko edukien izenean, edota komunikazio-monopolioen interesen izenean, bitartekari hauen berezko izaera kolonizatzailea areagotuz. Baina, herri bakoitza unibertsalitatera ailegatzen bada beren historiak eta ohiturek markatzen dizkieten urratsetatik, komuna bizi izan den euskal esperientzia hori bertaratu eta lekutu beharko litzateke euskarri teknologiko berrien bitartez lantzen den curriculumean ere (Perez, 2006: 112). Baina gertatzen dena da, merkaturatzen diren produktu gehienak estandarrak eta uniformizatzaileak diren bitartean, gutxi batzuk desberdinak, gureak, irekiagoak eta malguagoak izateko jaio dira. Gure ustez, nahitaezkoa da euskarri horietan bai sartzeko, biltzeko eta baita informazio

guztia jasotzeko euskara erabiltzea, eta formatu multimedien agertuz gero, aukera paregabea eskainiko liekete irakasle (zein ikasle) euskaldunei euren produkzioak sortzeko eta besteekin trukatzeko.

Ikasmaterial multimedial dagoeneko eskoletan sartuak daude, eta prozesua atzeraezina da. Teknologia horiek ordenadorea dela medio nagusitu dira. Teknologia merkea da, etxeetan ezaguna eta erabilia, liluragarria, gizartearen hedatua, erabilerraza, irudimen-sortzaile, irudibiltegi eta birsortzaile, egokiera anitzetakoa, eskuragarritasun handikoa, eta Internet, telefonoa eta telebista munduarekin hertsiki lotua. Euskarri hauetan informazioa hartzeko bidea, ez-lineala da, non testua, soinua eta irudia integraturik agertzen diren. Horretan badute abantailarik ikasgelan hedatuen dugun testuliburuarekiko: erabiltzailearen askatasuna eta autonomia testuarekiko; hartzeko, sortzeko zein birmoldatzeko informazioaren erabilera azkar eta arina, gaurkotzeko aukerak erraztuz; malgutasuna; prozedura kognitiboak garatzeko aniztasuna; kode-berastetasuna eta zenbait kanpozko tresna elektronikoen lotzeko aukera. Multimedia erabilgarritasunari eta ikusgarritasun horiei esker euskarri hauek ikasleen interesetik hurbil daude, haur eta gazteen gogoekin bat datoz, informazioa erabiliko dutelako era biziago, atseginago, eta entretenigarriagoan. Horregatik, beharrezkoa bada hezkuntzan funtsezkoa den ikasleriaren aditasuna lortzea, material atsegina eta erakargarria erabili beharko genuke, horrelako bi premisetatik abiatuz (Aparici eta Garcia-Matilla, 1989: 36): somaketan ikusten denaz ikasten bada, ondo diseinaturiko materialekin eskainiko dizkiegun esperientziak irakaskuntzaren hobekuntza ekarriko dute. Somaketa horiek esanguratsuak izan daitezten ikuslegoaren testuinguru fisiko eta sozialari loturik egon beharko lirateke.

Arestian esandako guztiagatik, uste dugu euskal kulturaren ikuspuntutik eta irakaskuntzatik begiratuta, teknologia multimedia oso tresna aproposak izan daitezkeela, euskara eta euskal kultura sustatzeko, zein euskaldunen curriculumak aberasteko urratsak emateko. Euskal Herrian ere, hainbat irakaslek eskola-ezagutza hizkuntza eta kultura gutxiagotuan sortzen dute, eta horregatik, punta-puntako teknologia hauen bidez eraikitzen dutena onura ekar diezaike gure ikasle euskaldunen ikaskuntza esanguratsua areagotzeko. Euskaldunen eskola-curriculumak gauzatzeko teknologia berriek ekarri dizkiguten ekarpenak erabiltzea onurak ekar ditzake, maila pertsonal zein kolektiboan. Euskararen normalizaziorako zein oroimen historikoaren sustapenerako herri ondasun hauek multimedia euskarrietan biltzeak eta irakaskuntzan erabilia izateko prestatzeak tokian tokiko eskola curriculumak gauzatzeko ezinbesteko baliabideak direla, edo izan daitezkeela uste dugu.

Gure ikasgeletako ordenadorearen pantailak arbela berriak izan behar dira, non multimediaen kode propioak erabiliz ezagutza berriak sortu eta helarazten diren. Gureak sortuz eta besteekin jasoz, indibidualki zein kolektiboki, ezagutza euskaraz produzitzeko eta komunikatzeko guneak sortu behar ditugu ordenadorea bitartekari dela,

ikasle eta irakaslearen arteko elkarkidetzan ezagutza eta ikerkuntza sustatuz. Ikuspuntu eraikitzaile eta eraldatzaile aldarrikatzen dugu teknologia multimedien erabilerrari begira. Horrela jokatzekak ikasgela-praktika, didaktika, ezagutza eraikitzeko modua alda ditzake, kultura, askatasuna eta justizia mailak hobetuz. Euskaldunen hezkuntzaren eta prestakuntzaren zati handi bat eskolari dagokionez, gure hizkuntza eta patroikulturaletik abiatu beharra dugu, hizkuntza eta kultura gutxiagotuei globalizazioak sor diezaizkien bazterketa sozialari eta kulturalari eutsi nahi badiegu, behintzat.

IRAKURKETA OZENAREN ALDERDI PSIKOPE-DAGOGIKOAZ

Ikerlari batzuen (Johns & Van Leisburg, 1994) esanetan eguneroko ekintzen artean irakurketa ozena egitea onuragarria da ikaslearentzat, hitzak eta hiztegia ezagutzeaz gain hizkuntzaren erabilera egokiagoa lortu daiteke eta. Ume txikien hizkuntzaren ezagutzan eragin handia daukan faktorea dela uste da, eskolan egunero praktikatu beharrekoa, ikaslearen gaitasunak –hizkuntza erabiltzeko zein harremanetarakoak-, hobetu egiten baitira. Cohen-ek (1968) 2. mailako ikasleak erabili zituen; talde batekoei 50 liburu irakurri zitzaizkien kurtso osoan, besteari –kontrol taldeari-, ezer ez. Honetan aldaketarik egon ez arren, lehenengo taldeko ikasleak maila ona erakutsi zuten, hiztegiaren kalitate handia, hitzen erabilpen egokia eta, oro har, testuen ulermena handia lortu zuten. Hala, tonua aldatuz, bolumen desberdinak erabiliz, lapsusak eginez, beldurra zein barrea sortuz, ikasleak hurbil sentituko ditu, irakurketarekin lotura afektiboak ere jorratzen dira eta.

Ondo irakurtzeko gramatika narratiboa nolakoa den ezagutzea dakar, irakurtzen diren testuetako pertsonaiak, ingurua, gertaerak, testuen ezaugarri guztiak, garrantzia handia hartzen dute, ikasleak bere ezagutzetara daramatzalako, imitatzeko batzutan, edo beste irakurketa batzutan erabiltzeko. Testuen estilo eta egitura gramatikalak ere ikasten dituzte irakurketaren bidez, hizkuntza maila garrantzua izatera heltzen dira.

Hori hala izan dadin, lehenengo pausoa ondoko lau lerroak jorratu dira:

1. Euskaraz irakurketa ozena lantzeko ikasmaterial berezitua sortzea; derrigorreko ikasketako Lehen eta Bigarren hezkuntzako ikasleei zuzendua zein goren-go mailetan edo eskolaz kanpo ari diren gazteei eta helduei zuzendua.
2. Esparru publikoan garatzen diren generoak hartuko dira ereduaren abiapuntu.
3. Irakurketa ozena lantzeko arau fonologiko nagusiak ematea.
4. Ahozko hizkuntza lantzeko ereduak ematerakoan euskara batua, eredu literarioa eta herriko euskara egoki uztartzen eta euren erabilera orekatua eskaintzen saiatu gara.

Ikasmateriala diseinatzerakoan prozedura didaktikoak zaindu dira eta bere erabilerrari errazteko ikasmaterial honi

dagokion gida hau prestatu da. Helburu orokorra eta lan ildoak bateratuta, HELBURU ZEHATZAK honako hauek dira:

1. Curriculum gaietan oinarrituta, curriculum propioaren materialak sortzea.
2. Atxikitze eta murgiltze ereduak abian ipintzeko eta lantzeko material fidagarriak ematea. Materialok eskualdearen egoera soziolinguistikoko partikularrei egokitu behar zaizkie.
3. Ahozko materialak prestatzea ahoskera eta irakurketa ozenaren arauak eta ariketak egokituz.
4. Batua, bizkaiera literarioa eta tokian tokiko ezaugarriak uztartzea eta materialak sortzea hatsarre teoriakoen arabera.
5. Baliabide audiobisual eta informatikoen oinarritzko erabilera sustatuko da gelan CDean burutzen diren ekintza motibagarriak erabiliz.
6. Euskarri multimedia erabiltzea gure ondare kulturean oinarrituko material didaktiko gaurkotua sortzeko.

Ikaslearen irakurketa prozesuaren maila gorago batek eskatzen dituen gaitasun kognitiboak kontuan harturik, ahozko zein idatzizko testu desberdinak erabiliko dira, herri ondaretik hartutakoak eta era berriak uztartzen saiatuko garelarik. Testu horiek generoen arabera sailkatuko ditugu, ahozkoa eta idatzizkoa bereiztu gabe. Gizarteak izendatzen dituen moduan haurrak ere identifikatzen ditu testu-generoak eta ahoskera berezia ematen diogu bakoitzari euren izaeraren arabera. Gure kasuan, euskarak bizi duen egoera minorizatuagatik, eskolak betidanik garatu dituen genero publikoek gain, eguneroko bizitzako ahozko generoak ere landuko ditugu gure CDean proposatuko ditugun ekintzen bitartez.

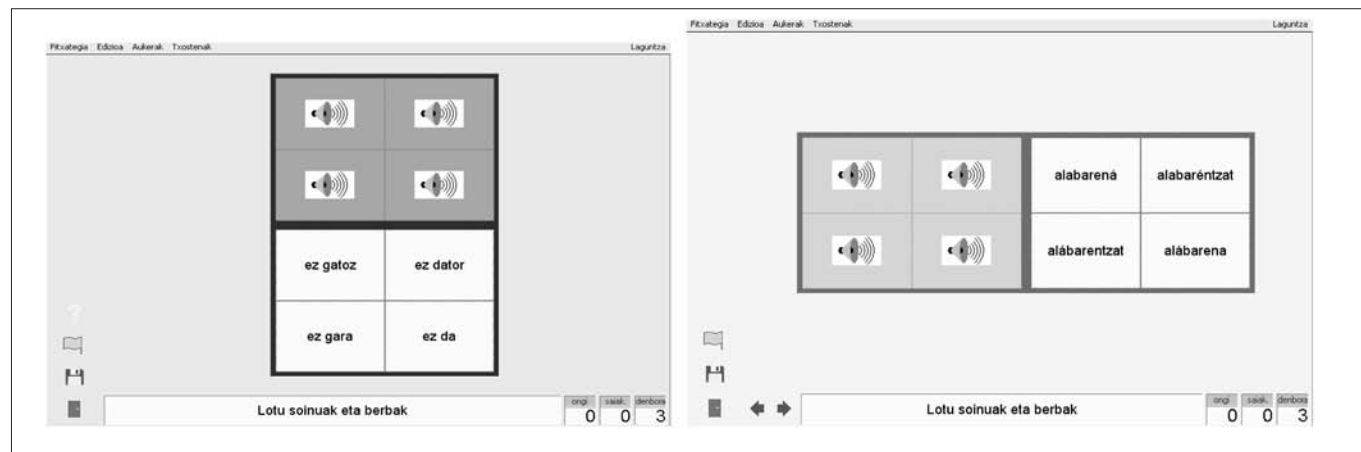
Oinarritzko Curriculum Diseinuan bereziki agertzen da Teknologia Berriek ez dutela kontutan hartu behar eduki horien formalizazioa curriculum-arlo jakin batean, eta erabili beharreko materialetaz horrelako baldintzak bete beharke lituzketela aipatzen ditu (OCD, 1992: 92): 1) kalitate tekniko eta pedagogikoa izatea; 2) lortu nahi den ikaskuntzarako egokia izatea. 3) beste baliabide batzuekin baliatuz, murriztu nahi diren denborak eskatzen dituen zailtasuna gainditzea. 4) erabilera erraz eta bizkorrekoa izatea. Teknologia multimediek soinua –ahotsa eta musika-, irudia, bideoa, testua edo argazkia elkartzen dituzte eta erraztu egiten dute irakaskuntza: gero eta zentzumen gehiago erabili behar ikasteko prozesuan, orduan eta errazago ikaslea motibatzea eta eduki horiek barneratzea.

LEHENENGO EMAITZAK: IRAKURKETA OZENA LANTZEKO PROPOSAMENA

Lehen Hezkuntzan ikasleek autonomia osoz lan egiteko sortua zen Klik programan oinarritu gara gure lanari euskarri informatikoa ematerakoan. Programa multimedia honek irakasleari ikasleentzako proposak diren edukiak jorrazteko aukera zabaltzen dio, edo beste modu batera esanda, lan egiteko modu berria erabiltzeko aukera ema-

ten dio ikasgelako irakurketa lantzeko ohiko ariketetatik urrunduz. Ikaslearentzat adierazgarriak izan daitezkeen testuak erabili ditugu, aipatu dugun hizkuntzaren funtzionaltasuna indartzen duten neurrian. Horretarako, curriculum ofizialetan proposatzen diren ondoko atalak hartu ditugu kontutan:

- ahozko hizkuntzaren erabilerak eta formak
- idatzizko hizkuntzaren erabilerak eta formak
- eduki soziokulturalak



Letra-zopen bidez soinu mota guztiak lantzen dira. Ondoko pantailan ikusten den moduan, hasieran soinu zehatz baten daukaten hiru berba topa behar izaten dira. Hirurak topatzen direnean berbak alboko pantailan agertuko dira osorik idatzita, bien bitartean berba horren ahozkapena entzuten da.

Hirugarren multzoan entzuteko eta idazteko jarduerak dauzkagu; CDean erabili ditugun testuak erabilita, jarduera batzuetan berbaren bat ezabatu da eta zatika entzun ahal bete egin behar da. Beste batzuetan botoiari sakatuta entzuten diren esaldi osoak edo berbak dira alboko hutsunean idatzi behar direnak.

IRAKURKETA OZENAREN ALDERDI LINGUISTIKOAZ

Ahozkoaren esparruan irakurketa ozena ez ebaluatzeak dakartzan kalteen gainean luze jardun genuen gure aurreko lan baten (Gaminde eta Goikoetxea, 2005). Argi erakutsi genuen, irakurketa ez lantzeak bat-bateko ahozkoari berari eragiten diola. Berorren ondorioz gaztelaniaren arau fonologikoak aplikatu egiten zaizkio euskarari, are gehiago fonemen inbentarioa bera aldatu egiten da. Gaur eguneko geure gizartean idatziak garrantzia handia dauka eta talde honen eragin sozialagatik irakurketa ozenak bat-bateko mintzaeraren fonologiari eragiten dio. Egoera normalizatuan dauden hizkuntzetan erregistro ez-formalek irakurketa ozena praktikatzeko den erregistro neutro jasoari eragiten dio. Geurean, oster, alderantziz gertatzen da. Eredu formalek eragiten diete ez-formalei.

Gure lehen (2005) lanean gura izan genuen, erreminta bat opetsi irakasleentzat eta esatarientzat, euren egunero-

KLIK programaren bidez egin ditugun jardueretan hiru mota nagusi erabili ditugu: elkarketak, letra zopak eta testuak eta hauetariko bakoitzean eredu desberdinak sortu ditugu. Jarduera hauek guztiak entzun egiten dira, modu horretan ikasleak hitzak, esaldiak... esateko moduz ohar-tuko da.

Elkarketa batzuetan pantaila baten agertzen diren soinuak besteak agertzen diren berbekin lotu behar dira. Beste batzuetan, soinua eta grafiak lotzean soinu bilkurak eta azentua lantzen dira.

ko jardunean intuizioz dakitena eta sarri askotan egiten dutena, era sistematikoan bideratu ahal izateko; ebaluatzean eta zer ez den esatean, zeharbidez zer den ere esaten ari gara. Bigarren beharrean (2006), oster, ikaslea edo esataria hartu dugu gogoan eta biltzen dugun materiala, irakurketa ozena lantzeko, berari begira egin da.

Irakurketa ozenaren kasuan ezinbestekoa da hizkuntzaren alde fonikoa kontuan hartzea; bai irakurlearen ikuspuntutik, bai jasotzailearen ikuspuntutik. Izan ere, irakurketa desegokiak testuaren dekodifikazioa oztoka dezake.

Bizkaiko irakurketa ozena ebaluatzeko jarritako irizpideak hartu dira sistematikoki garatzeko eta lantzeko. Irakurketa ozena ebaluatzeko proposatzen diren irizpideak hamar multzotan sailkatu dira. Batzuk trebezia orokortzat har daitezke: bolumena, lapsusak, enfasia. Beste batzuk hizkuntzaren gramatikaren atal fonologikoaren arauei dagozkie: artikulazioa, arau fonologikoen aplikazioa, azentua, intonazioa, fokalizazioa. Azkenik, erritmoari dagozkionak ere badaude: Abiadura eta etenak.

1. Bolumena	6. Abiadura
2. Artikulazioa	7. Lapsusak
3. Arau fonologikoak	8. Fokalizazioa
4. Azentua	9. Enfasia
5. Intonazioa	10. Etenak

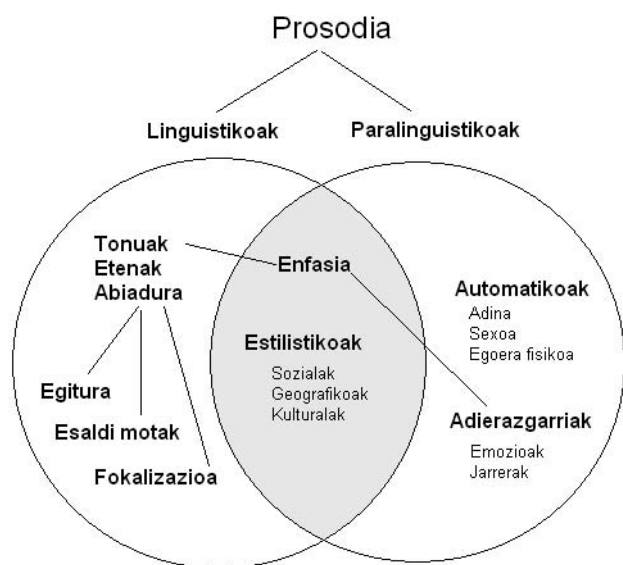
Gure azken beharrean (Gaminde eta lag., 2006) ikerketa teorikoaren ondorioz, curriculum ahoz lantzeko era desberdinetako materialak biltzen dira CD formatuan.

CDean datuak eta fitxero multimedia gorde dira, ordenagailuan era didaktikoan erabili ahal izateko. Ordenagailurako sistema osoa diseinatu behar izan da, atal honetan edukien arteko interaktibitatea guztiz garrantzitsutzat jo da. Artxihoak lau eratakoak dira: testuak, irudiak (ikonoak, taulak, irudiak eta espektroak) bideoak eta audio seinaleak.

Aurreko behar horietan ikerkuntzaren aldarria egiten genuen eta atzera ere egin gurako gendake oraingo honetan. Horretarako zehaztu beharko genituzke zeintzuk diren hasieran aipatu ditugun ilun gune horietariko batzuk.

Ebaluatzeko irizpideetatik batzuk, gorago iradoki dugun moduan, prosodiari dagozkio. Prosodiaren funtzioetan nagusi bi bereiztu beharko genituzke; linguistikoak eta paralinguistikoak.

Funtzio linguistikoak intonazioaren bidez gauzatzen dira bereziki eta enuntziatuaren egitura fonologikoarekin zerikusia daukate, hala nola sintaxiaren egiturarekin ere. Honen betekizunetan bat da oinarriko maiztasunaren kontornoak osatzen dituzten unitate tonalak (tonuak, oinarriko maiztasunaren rangoa, azken silaben luzapena, e.a.) sailkatzea eta arauak ezartzea. Bestetik, identifikatu diren unitate tonal horiek txertatzeko unitate prosodikoen mugatzea (intonazio sintagmak edo intonemak, azentu sintagmak, e.a.) ere bada beste betekizun garrantzitsu bat. Azkenik, kate mintzatuaren antolaketan etenak sailkatzea eta sintaxiarekiko eta fonologiaren gaineko unitateekiko erlazioak zehaztu egin behar ditu. Eredu metriko autosegmentalaren barruan hainbat lan egin dira (berrietan ikusi Jun 2005).



Funtzio paralinguistikoetan hiru multzo nagusi egin ditzakegu; automatikoak, estilistikoak eta adierazgarriak. Automatikoak dira hiztunak zuzenki kontrolatzen ez

dituenak eta eurotan adina, sexua eta egoera fisikoaren berri ematen dituztenak kokatzen dira. Estilistikoak, ostera, hiztunaren kontrolpean daudenak dira; estilistikoetan aldaki sozial, geografiko eta kulturalen berri emateko funtzioak dauzkagu eta, adierazgarrietan, jarrerak eta emozioak daude (Schötz-en, 2003, lanetik egokitua).

Funtzio linguistikoetan zein paralinguistikoetan korrelato akustiko berberak erabiltzen dira. Oinarriko maiztasuna edo F0 (mailak, rangoa, baranoa, mogimendua) iraupea (luzera, kantitatea) energia (zabalera, intentsitatea) ahots mota edo kalitatea (formakinak, ahoskabetzeak, aldaketak).

Prosodiaren eta paralinguistikoaren fonetikaren arteko erlazioa oso konplexutzat jotzen da bibliografian (Mozziconacci 1998, Meral eta lag. agertzeko, Seppänen eta lag. 2003). Badira, hala ere, tasun batzuk bienak direnak eta beste batzuk prosodiarenak direnak, baina paralinguistikoaren fonetikan erabiltzen ez direnak.

Aipatu dugun konplexutasunak berak eraginda, arlo hau guztiz diziplina artekotzat jo behar dugu; bertan elkartzen diren eremuak linguistika, psikologia, hizkuntzaren didaktika, ahots teknologiak eta abar dira.

Euskararen kasuan, dela prosodiaren alde linguistikoan, dela alde paralinguistikoan, ikerketak hastapenetan daudela esan behar dugu. Ikerketa batzuk burutu diren arren (ikusi Gaminde eta Goikoetxea 2005, bibliografia zehatzerako), euron helburuak oso desberdinak izan dira.

Prosodiaren alde linguistikoan egin direnekin hiru multzo nagusi egin ditzakegu helburuei begira. Batzuetan deskripzio akustikoa egin gura izan da, arau fonologikoak agirian uzteko (esparru honetan Hualde, Elordieta eta Gaminde-ren lanak koka daitezke). Besteetan, ahots sintesian aplikatzeko egin dira ikerketak (Bilboko Ingenieritza Eskolako Aholab taldearen lanak). Azkenean, gure aurreko lanak hizkuntzaren didaktikaren eremuan kokatzen dira. Lan guzti horietan helburuak ez eze, metodoak ere oso desberdinak izan dira.

Paralinguistikoaren eremuan egin diren beharrak are urriagoak dira eta hauetan ere helburu eta ikerketa metodo desberdinak erabili dira (Gaminde 2006 eta Navas eta lag.2004).

Hasieran egin dugun oharra gogoan eta orain arte egin dena ikusita, azpi-atal hau mukurutzeko ahaleginduko gara ikerketa esparru honetako bide batzuk irudikatzen, metodologiari dagokionez behintzat. Mozziconacci-ri (1998) jarraikirik, uste dugu lehen etapan deskripzio akustikoak egin behar direla, deskripzio akustiko horietan lortzen diren parametroak pertzepzioaren bidez balioetsi behar dira eta aldi berean lortzen diren emaitza zurrekin materialak sortu behar dira. Prosodiaren alde biak landu behar dira batera: linguistikoa zein paralinguistikoa. Ondoko eskeman kontuan hartu behar diren batzuk adierazten ditugu:

Izari akustikoak	F0, iraupena, energia, ahots kalitatea
Funtzioak	Linguistikoak Paralinguistikoak
Ikuspuntua	Produkzioa Pertzepzioa
Bariazioa	Bariazio geografikoa Bariazio soziala Bariazio estilistiko kulturala
Erabilera esparruak	Komunikabideak, kaleko erabilerak, erabilera akademikoak
Hizkera mota	Bat-batekoa Irakurria
Testu motak	Azalpenak, instrukzioak, deskripzioak, narrazioak, argudiokoak, e.a.

Ikerketa eremu honetan lortzen diren ereduak dira gero aplikatu beharko lirakeenak, esataritzan, hizkuntzaren irakaskuntzan, irakurketa ozenaren alorrean, ahots teknologietan, eta abarretan. Hortxe ikusten dugu teknologia berrien ezinbesteko ekarria, materialen sorreran eta zabal-kundeetan, hain zuzen ere.

BIBLIOGRAFIA

- Aparici, R., García-Matilla, A. (1989): *Lectura de imágenes*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- Castells, M. (1998): *La era de la información. Vol. II: La era de la información*, Alianza Editorial, Madrid.
- _, (2001): *La Galaxia Internet, Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Areré, Barcelona.
- Cohen, D. (1968): "The effect of literatura on vocabulary and reading achievement" *Elementary English*, 45, 209-213.
- Gaminde, Iñaki, 2006, "Herririkera: Oso ala ordeztu?" in Mendebalde Kultura Alkartea: *Mendebaldetik 10 urtegarrenean*. Bilbo. 79-124.
- Gaminde, Iñaki eta Goikoetxea, Udane (arg.), 2005, *Irakurketa Ozena ebaluatzeko irizpideak Bizkaian*. Mendebalde Kultura Alkartea, Bilbo.
- Gaminde, I.; Bilbao, B.; Perez, K., Goikoetxea, J. L., Goikoetxea, U., Barrutía, E., Izagirre, E. eta Unamuno, M., 2006, *Irakurketa Ozena Bizkaian lantzeko materialak: Gida Didaktikoa*. Mendebalde Kultura Alkartea, Bilbo.
- Jun, Sun-Ah, 2005, "Intonational Phonology of Seoul Korean Revisited" *Workin Papers*, UCLA, USA.
- Meral, H. M.; Ekemek, H. K. eta Ozsoy, A. S. (agertzeko) "Role of Intonation Patterns in Conveying Emotion In Speech" <http://www.linguistics.boun.edu.tr/emotion.pdf>
- Mozziconacci, Sylvie, 1998, *Speech Variability and Emotion: Production and Perception*, Eindhoven.
- Navas, Eva, Hernández, Inmaculada, Luengo, Iker, Sánchez, Jon, 2004, "Análisis acústico de una base de datos de habla emocional" in Sanchis, Emilio (2004): *Terceras Jornadas en tecnología del habla*. Valentzia.
- Perez, K. (2006): "Teknologia multimedialak hezkuntzaren arloan egungo sare-gizartean", in: Larrinaga, A.; Amurrio, M. (biltzaileak): *Hezkuntza Euskal Herrian aztergai. Hurbilketa soziologikoa*, Utriusque Vasconiae, 93-121.
- Rodriguez Rojo, M. (2002): "El imperio de la globalización y la educación", in Rodriguez Rojo, M. (Coord.): *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, Biblioteca Nueva, Madrid, 17-54.
- Schötz, Susanne, 2003, "Prosody in Relation to Paralinguistic Phonetics- Earlier and Recent Definitions, Distinctions and Discussions" http://www.ling.lu.se/persons/Suzi/downloads/prosody-paper_Susanne2003.pdf
- Seppänen, Tapio; Toivanen, Juhani eta Väyrynen, Eero, 2003, "MediaTeam Speech Corpus: a first large Finnish emotional speech database" <http://www.mediateam oulu.fi/publications/pdf/394.pdf>

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE CENTROS DE ESPAÑA Y BRASIL

Antonio Pantoja Vallejo

Tomás J. Campoy Aranda

M^a Ángeles Díaz Linares

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Cristóbal Villanueva Roa

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

La enorme expansión de la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en la sociedad está provocando una profunda transformación de los modos de vivir de sus ciudadanos. En otro lugar (Pantoja, 2004) nos hemos referido ampliamente a este nuevo escenario denominado Sociedad de la Información (SI) y definido como “una forma de evolución social basada en el uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) -habrán dejado de ser nuevas para la mayoría de la colectividad mundial- por todos los ciudadanos a nivel individual y colectivo, público y privado, para obtener, tratar y compartir información de forma instantánea desde cualquier lugar, tiempo y forma definidos previamente por sus usuarios” (p. 127). Junto a la SI aparecen otros escenarios como globalización y multiculturalidad, que también están ejerciendo una influencia impactante en la vida de la humanidad en los últimos años.

En la presente comunicación se expone la experiencia llevada a cabo a lo largo del año 2006 en la que alumnos españoles y brasileños trabajan la educación intercultural en un entorno colaborativo en soporte telemático diseñado de forma específica.

Para entender adecuadamente la investigación que se expondrá seguidamente, es preciso ahondar mínimamente en la filosofía y bases psicopedagógicas que la sustentan, en la forma como aborda ésta la educación intercultural

desde una perspectiva basada en el modelo tecnológico de orientación (Pantoja, 2004).

Entornos virtuales de aprendizaje para trabajar la interculturalidad

La SI viene estructurando paso a paso nuevos sistemas de trabajo en los que prevalecen las características emergentes de las tecnologías, siempre en continua mejora, junto con los desarrollos técnicos basados en las mismas. En tal sentido, la modalidad que cuenta con más proyección de futuro es la denominada Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), de la que se vienen ocupando diversos autores (Aguado, 2003; Barajas y Álvarez, 2003; Cebrián, 2003; Zwierewicz y Pantoja, 2004; Pantoja, Zwierewicz, Copete y Borges, en prensa).

Se trata de espacios innovadores especialmente diseñados para dar respuesta a las distintas demandas educativas y formativas utilizando de forma eficaz las NTIC integradas en un entorno telemático. Permiten de forma indistinta la enseñanza tradicional presencial y la enseñanza a distancia. Con ellos se consigue compartir valores de la sociedad actuales, el intercambio de conocimientos y de ideas, y la pluralidad de convivencias, implicando a alumnos y profesores en nuevos papeles y en la superación del sistema tradicional de educación a distancia.

El EVA debe ser “un lugar para la expresión de las diferencias y para la colaboración mutua, donde las personas puedan compartir conocimientos y reflexionar para que

los mismos sean tratados desde la perspectiva de la mediación pedagógica que trabaja con la idea de reelaboración por parte del individuo de los significados que son ofrecidos por el grupo cultural” (Zwierewicz y Pantoja, 2004: 03).

Hacia una escuela digital

El avance de la SI va a facilitar su llegada al contexto educativo a través de una serie de factores (Pantoja, 2006):

1. Alfabetización digital de la sociedad.
2. Abaratamiento de los costos de los equipos informáticos y de las conexiones a Internet, especialmente líneas ADSL.
3. Mejora de las infraestructuras en los centros educativos.
4. Desarrollo de recursos tecnológicos educativos.

Esta nueva escuela se convierte así no sólo en una comunidad de aprendizaje peculiar, sino también y a la vez en espacio de convivencia basado en las redes telemáticas como integradoras en un mismo contexto visual y sonoro del resto de las tecnologías. En trabajos recientes (Pantoja, 2004, 2006) se ha delimitado la e-escuel@ como un entorno de aprendizaje caracterizado por saber conjugar las acciones y relaciones generadas por el uso eficaz, continuado e integrado en la práctica docente y orientadora de las redes digitales y las herramientas asociadas a las mismas.

Este concepto innovador de entorno educativo será capaz de posibilitar el continuo intercambio de información promovido por la desaparición de las barreras naturales. Se basa en un EVA en forma de plataforma educativa integrada en el portal o página Web del centro, que canalizará todo el proceso e iniciativas suscitadas en el seno de la Comunidad Educativa. Se trata, pues de una escuela sin paredes y sin barreras.

Sociedad de la Información y Sociedad multicultural

A la par que se producen en todo el mundo los cambios provocados por la expansión acelerada de la SI, con una clara influencia en todas las estructuras sociales, existen grandes movimientos de personas, flujos migratorios sin precedentes, que están cambiando el panorama de las aulas, formado ahora por un alumnado diverso, procedente no sólo de los estatus tradicionales, sino –y aquí viene la verdadera novedad- de la población inmigrante extranjera que llega a los países desarrollados para quedarse a vivir y a trabajar.

Autores como Benavent (2003) se han referido a este hecho al advertir que la llegada masiva de inmigrantes a nuestras aulas hará que se flexibilicen los currículos, la forma de tratar las materias y los métodos y estrategias didácticas. Un nuevo reto será cada vez más real: adaptarse a los paradigmas tecnológico y multicultural a través de medidas organizativas y estructurales que repercutirán en todos los agentes implicados en el acto educativo.

En un anterior trabajo (Campoy y Pantoja, 2003: 42) hacíamos referencia explícita a la relación entre e-orienta-

ción e interculturalidad, en el sentido de las posibilidades que ambos conceptos encerraban al unirse entre sí, señalando algunas cuestiones pendientes dirigidas a centros y administración, así como a la formación de orientadores. Parece claro que la red supone hoy en día una forma real de encuentro de personas de culturas distintas. Imaginemos, sencillamente, una videoconferencia o una charla en tiempo real de un grupo de alumnos de diversas culturas distantes miles de kilómetros, a través de la cual comparten información y desarrollan determinados contenidos curriculares reflejados en una programación de aula conjunta.

Aprendizaje colaborativo para trabajar la interculturalidad

La educación intercultural se acerca más a su propia naturaleza y objetivos a través del trabajo colaborativo entre los estudiantes, de forma que sea posible desarrollar sus capacidades individuales y grupales a la vez que se descubren nuevos conceptos. Al igual que el aprendizaje cooperativo implica solucionar problemas de forma conjunta, colaborar para alcanzar objetivos comunes y el reparto de tareas en una continua interdependencia (Aguado, 2003).

Desde un punto de vista metodológico, este tipo de aprendizaje conlleva la colaboración y la comunicación entre los alumnos con la clara finalidad de compartir información, ampliarla, matizarla y construirla. Los espacios para la discusión son claves, ocupando un lugar destacado los que tienen un carácter virtual, es decir, los EVA.

La colaboración se consigue en el ámbito de la interculturalidad cuando se diseñan programas o proyectos en los que queden bien delimitados los roles y funciones de sus miembros, así como el producto que se espera conseguir entre todo el grupo.

Algunos autores se han referido a la evaluación de programas educativos multiculturales desde la óptica de la evaluación participativa, democrática o deliberativa, comunitaria y colaborativa, destacando su oportunidad en la educación intercultural (Bartolomé y Cabrera, 2000).

EL PROYECTO E-CULTURAS: UNA RESPUESTA AL RETO DE LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Antecedentes

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 el año 2005 un proyecto de investigación y experimentación de la educación intercultural a través de un EVA, denominado Proyecto “E-Culturas” (Pantoja y otros, 2006). En el mismo se hacen válidos los principios expresados anteriormente, ahondando en la idea resaltada por Aguado (2003: 188) al afirmar 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”.

La primera edición desarrollada a lo largo de 2005 se puede considerar como un estudio piloto, puesto que 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, para la que no contábamos con referente alguno. A esto se añadió la edición de materiales innovadores e interactivos 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 centros de España y Ecuador, etc.

En el gráfico 1 se recogen los aspectos más significativos del Proyecto¹ entre los que destacan el hecho de partir de la Universidad en su estructura y organización, y desarrollarse en Educación Primaria (niños de 11 y 12 años). En esta edición primera la Universidad de Jaén (UJA) y la Escuela Superior Politécnica del Litoral de Guayaquil en Ecuador coordinaron los centros españoles y ecuatorianos. En total participaron 363 niños españoles y 181 ecuatorianos; 18 maestros españoles y 4 ecuatorianos².

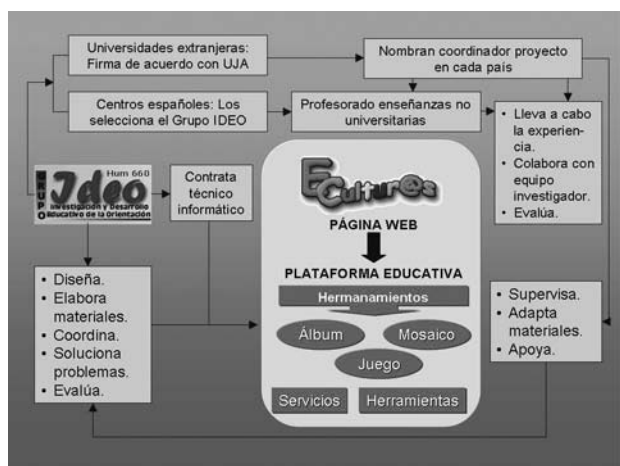


Figura 1. Organización del Proyecto E-Culturas (Pantoja y otros, 2006).

Las claves del proyecto son:

- La página Web y la plataforma educativa personalizada.
- Los hermanamientos entre centros, aulas y alumnos.
- Los materiales interactivos:
 - o Álbum fotográfico.
 - o Cuatro módulos interculturales bajo la denominación “El Mosaico”.
 - o Juego “Quijotín va en busca del tesoro”.

El sistema cuenta con dominio y dirección de correo propios donde se puede ampliar la información recogida en la presente comunicación y establecer contacto con el equi-

po investigador y/o los centros participantes: <http://www.e-culturas.org> - e-cultu@ujaen.es.

Como conclusiones más significativas de esta primera edición del Proyecto, que sirvieron como punto de partida de la experiencia del año 2006 que se describe a continuación, se recogieron las siguientes:

- En general, todas las personas implicadas se sintieron satisfechas: los alumnos se han podido conocer, han ampliado su información sobre otros lugares y culturas, han mejorado el uso del ordenador como recurso educativo, lo han integrado en su práctica diaria y se han sentido muy motivados a lo largo de toda la experiencia; los padres han notado un interés diferente de sus hijos en la realidad que les rodea; el profesorado se ha sentido identificado con la forma de tratarse el currículum y la interculturalidad en el EVA, por cuanto supone de real y práctico.
- Como propuestas de mejora se han recogido la necesidad de más apoyo técnico a los centros participantes, mayor comunicación entre responsables de los centros y los miembros del equipo investigador y la importancia de disponer de todo el material antes del comienzo de las actividades programadas, entre otros.

Aprendizaje colaborativo en la edición de 2006

En esta segunda edición del Proyecto se han incorporado en su mayor parte las propuestas derivadas de la evaluación señaladas anteriormente, pero al mismo tiempo han aparecido nuevas necesidades debido a la diferencia de los idiomas de los países hermanados: España y Brasil. Esto nos llevó en una primera instancia a traducir íntegramente toda la página Web al portugués.

La interrogante de partida planteada fue: ¿En qué medida los EVA contribuyen al desarrollo de la interculturalidad entre estudiantes de centros educativos de Jaén (España) y de la Escola Barriga Verde de Orleans (Santa Catarina – Brasil)?

Como objetivo general se formula el siguiente: Favorecer el desarrollo de la interculturalidad entre estudiantes de centros educativos de la provincia de Jaén (España) y la Escola Barriga Verde – Orleans (Brasil), mediante la estructuración y aplicación del Programa Intercultural E-Culturas, utilizando como soporte las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC).

Método

Dentro del paradigma socio-crítico se optó por la investigación evaluativa como mejor forma de conocer los cambios que la aplicación del programa producía en los alumnos. Los propios coordinadores y profesores encargados de implementarlo recogieron los datos de forma simultánea en ambos países a lo largo de todo el proceso.

¹ Una idea más ampliada del mismo se puede obtener en Pantoja y otros (2006).

² Estas diferencias en la muestra participante evidencian la desproporción en las ratios profesor/alumno de ambos países.

Participantes

En España participa el CEIP “Santa Potenciana” de Villanueva de la Reina (Jaén) con un total de 2 aulas, 52 alumnos y 2 tutores de 6º curso de Educación Primaria. Al ser un centro TIC de la Junta de Andalucía, el propio coordinador del centro, también se implica en la experiencia.

Por parte brasileña, hay un aula de 28 niños, la profesora encargada de la misma, la profesora de lengua española y la coordinadora del Proyecto en la Escola Barriga Verde de Orleans (Santa Catarina).

Instrumentos

Se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos, tales como observación participante en el aula, entrevistas a alumnos y personas implicadas en el proyecto (incluidos padres y madres de alumnos), así como resto de profesorado conocedor de la experiencia.

Procedimiento

La experiencia se inicia en marzo de 2006 con la apertura oficial del Proyecto en Orleans en la que participan alumnos, padres, profesores y gestores del Centro Universitario Barriga Verde - UNIBAVE, responsable del acuerdo pionero en Brasil para desarrollar E-Culturas en todo el país. En este acto hubo una representación de la Universidad de Jaén.

Entre los meses de abril y junio tuvo lugar el desarrollo efectivo del Proyecto, que se cerró en noviembre de 2006 con participación de todo el personal implicado en el mismo. En esta reunión se realizó el sorteo de un billete de avión con el propósito de que uno de los alumnos brasileños pudiera conocer personalmente la realidad de los alumnos españoles participantes.

Resultados

Los distintos instrumentos nos han ofrecido datos para conocer con claridad si se consiguieron los objetivos propuestos y para mejorar sucesivas convocatorias. Las observaciones en el aula y las entrevistas reflejaron la opinión de todo el personal relacionado de alguna forma con el Proyecto E-Culturas, que de forma resumida se recogen seguidamente:

- Los alumnos de ambos países tuvieron contacto por primera vez con las culturas del otro país. Obtener datos directos, en vivo les había vibrar de emoción.
- El proyecto permitió un contacto más directo con la lengua española, estudiada como disciplina durante la Enseñanza Fundamental en Brasil, y enriqueció notablemente su conocimiento. Por parte española se rompió completamente el temor inicial de no entender el portugués, una lengua totalmente desconocida para alumnos y profesores.
- Las actividades desarrolladas de forma colaborativa fueron las que mayor reconocimiento tuvieron por parte de los alumnos, al permitir mejorar la forma de aprender y de entender la realidad sus compañeros hermanados, si bien para el profesorado supusieron

un auténtico reto en muchos casos sobredimensionado por la diferencia horaria entre países y por las dificultades en la conexión.

- El Proyecto permitió profundizar en muchos contenidos curriculares estudiados de forma superficial y teórica en diferentes disciplinas. Tanto unos niños como otros, sólo tenían una leve idea de la localización del país y del continente en la disciplina de Geografía. A lo largo de la experiencia pudieron delimitar las características principales de ambos países.
- Hay un claro reconocimiento de que en muchos aspectos las realidades de España y Brasil no son tan diferentes:
 - La realidad familiar española se asemeja a la de los alumnos de la Escuela Barriga Verde, como el número de miembros de la familia (poco numeroso). Si embargo, existen diferencias en la ocupación de las madres, así 26 de las 52 madres españolas son amas de casa, mientras que solamente 2 de las 28 brasileñas se dedican en exclusiva a este tipo de actividad.
 - Se observa que tanto las familias españolas como las brasileñas mantienen tradiciones culturales que se conservan con el transcurrir de los años.
 - En cuanto al uso de Internet sí existen diferencias al tener en la Escuela Barriga Verde un laboratorio separado del aula ordinaria, siendo los alumnos españoles pertenecientes a un centro TIC con los equipos dentro del aula.
 - La diferencia del idioma ha propiciado en los alumnos la curiosidad por leer textos que se ofrecían en ambas lenguas e investigando aquellos términos que no aparecían en la página Web del proyecto.
 - Al aspecto anterior contribuyó el hecho de que los alumnos de ambos países estudien contenidos curriculares muy parecidos. También son similares las preferencias que quedaron reflejadas a lo largo del desarrollo del proyecto, tales como el gusto por el uso del ordenador, la Educación Física o el idioma Inglés.
 - En cuanto a la gastronomía se reconocieron diferencias significativas en lo que son los platos típicos y los productos naturales. En el caso de Jaén el aceite de oliva se reflejó en la dieta diaria de los alumnos, mientras que el arroz y las judías (feijões) lo eran en el caso brasileño. También se constató la presencia de platos comunes promovidos por la globalización, tal es el caso de la pizza.
 - En los deportes hubo bastante coincidencia en los gustos de los alumnos, pero los españoles se inclinaron más por el baloncesto, mientras que los brasileños lo hicieron por el fútbol.
- El Proyecto E-Culturas fomentó un uso continuado del ordenador a lo largo de un largo ciclo académico

y se situó en la experiencia más significativa de los alumnos en el uso de las NTIC a lo largo de sus años de escolarización.

- A pesar de que muchos alumnos utilizaban un programa de Chat, nunca lo habían hecho para comunicarse con personas de otros países. Esa experiencia les pareció inolvidable.
- La parte más atractiva del proyecto fueron las actividades que desarrollaban cuestiones lúdicas y desenfadas como, por ejemplo, el juego de Quijotín.
- Una cuestión destacada fue el hecho de que el proyecto despertase el interés de los alumnos por las cosas que le rodeaban. Esto se observó tanto en Jaén como en Orleáns. Los alumnos buscaban información sobre el país o sobre su contexto para ofrecerla a los alumnos con los que estaban hermanados.
- Apoya esta idea la enorme sinceridad y generosidad al compartir la información que los profesores constataron en sus observaciones.
- Los alumnos llegaron incluso a comentar situaciones de su propia vida cotidiana que hasta ese momento habían permanecido en la intimidad.
- Los padres también se vieron involucrados en el proyecto (más en Brasil que en España) y empezaron a contribuir en la investigación apoyando aquellas actividades que tenían que desarrollar sus hijos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La principal conclusión a la que se llega es la constatación real de que es posible trabajar la interculturalidad entre países de lenguas diferentes como son el castellano y el portugués. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de una conexión rápida y estable a Internet que permita un acceso ágil a la red y las comunicaciones (videoconferencia). Esto no fue siempre posible, en especial en el centro de Jaén.

El profesorado fue manifestando conforme transcurría la experiencia una especie de sosiego y tranquilidad al comprobar cómo, mientras los alumnos trabajaban en el Proyecto, se mantenía la atención, el orden y la motivación, cómo dialogaban entre ellos y colaboraban de forma autónoma en la resolución de los problemas que el sistema informático les planteaba. Como dato curioso se observó una tendencia entre los alumnos a resolverse las dudas entre ellos o mediante la navegación en Internet antes que preguntar a los profesores.

Un aspecto negativo fue la excesiva extensión de algunos módulos interculturales, casi imposibles de terminar en el tiempo disponible en el horario escolar.

Se propone incluir en próximas convocatorias a otras escuelas para fortalecer más los lazos de unión de todos los participantes en E-Culturas. Esta idea está siendo puesta ya en práctica en la actual edición 2007.

Finalmente, los alumnos brasileños llegan incluso a pedir que se consiga que la experiencia deje de tener un

carácter provisional y se convierta en una disciplina común en la que de forma colaborativa pudieran ir aprendiendo y construyendo el conocimiento entre las aulas de ambos países.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barajas, M. (coord.) y Álvarez, B. (Ed.) (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- Benavent, J.A. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la orientación psicopedagógica inmersa en una encrucijada sociocultural. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (1), 41-59.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2003). Propuestas de “e-orientación” para una educación intercultural. *Comunicar*, 20, 37-43.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. (2006). Acción tutorial y nuevas tecnologías. En M. Álvarez (dir.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 219-261). Madrid: MEC.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2002). El orientador ante las nuevas tecnologías. @gora digital, 2. Revista digital en Internet: <http://www2.uhu.es/agora/digital/principal.htm>.
- Pantoja, A. y otros (2006). El proyecto internacional de educación intercultural E-Culturas. En T.J. Campoy, A. Pantoja y C. Villanueva (Coords.), *V Jornadas sobre diagnóstico y orientación. La educación intercultural en la Sociedad de la Información*. Jaén: Servicio de publicación de la Universidad de Jaén. Edición en CD-Rom.
- Pantoja, A., Zwierewicz, M., Coppete, M.C. y Borges, M. (en prensa). Interactividad y diversidad en la educación a distancia. Una visión prospectiva desde la sociedad de la información. *Guadalbullón*.
- Zwierewicz, M. y Pantoja, A. (2004). Diversidad e identidad en ambientes virtuales de aprendizaje. En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp. 232-242). Edición en CD-Rom.
- Zwierewicz, M., Pantoja, A. y Motta, N. (2005). Inclusión de la diversidad en ambientes virtuales de aprendizaje. En 12º Congreso Internacional ABED de Educação a Distância: a Educação a Distância e a Integração das Américas. Extraído el 11 de marzo de 2006, de <http://www.abed.org.congresso2005/por/index.htm>.

EL USO DE INTERNET EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (UPV / EHU)

Arkaitz Lareki

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN: EL USO DE INTERNET EN LA UNIVERSIDAD

La incorporación de Internet a la enseñanza universitaria además de ser una realidad, durante los últimos años se ha convertido también en objeto de estudio por parte de la comunidad científica. Los centros de educación superior y las universidades tienen la necesidad de conocer cuál es el estado de la cuestión para proponer medidas y elaborar planes estratégicos de adquisición de recursos informáticos, crear órganos de mantenimiento y asesoramiento en el uso educativo de nuevas tecnologías y establecer una estrategia formativa que atienda a las necesidades reales de los docentes.

Durante los últimos años se han llevado a cabo una serie de trabajos de investigación sobre la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en distintos contextos. Así por ejemplo en 2001 Bautista García Vera lleva a cabo un estudio del equipamiento, organización y utilización de las Nuevas Tecnologías hecha por el profesorado de las universidades de España; en el año 2002 Cabero presenta los resultados sobre un estudio de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la universidad; En el mismo año Guzmán presenta los resultados de un estudio sobre la utilización de las redes telemáticas por el profesorado de la universidad y en el 2004 la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (C.R.U.E.) presenta su estudio sobre el uso de las TIC en el sistema universitario español... etc.

En el presente trabajo vamos a presentar los resultados de un estudio que se ha llevado a cabo durante el curso académico 2003-2004 y que ha permitido hacer un estudio diagnóstico sobre la utilización de Internet en la enseñan-

za universitaria que se imparte en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Este trabajo ha tenido, entre otros, los siguientes objetivos principales:

- Analizar el conocimiento que tiene el profesorado de las distintas aplicaciones que se pueden utilizar a través de la red.
- Situar el uso de Internet con respecto a otros recursos educativos en la UPV / EHU.
- Conocer cuáles son las aplicaciones de Internet más utilizadas por parte del profesorado en relación con tareas docentes.
- Analizar si en la práctica educativa se aprecian diferencias entre aquellos docentes que utilizan Internet y los que no.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para cumplir estos objetivos nos acercamos a las bases de la investigación descriptiva llevada a cabo por medio de una encuesta. Así, creamos un cuestionario on-line con el programa FrontPage de Microsoft Office que fue enviado a todo el profesorado de la UPV-EHU que en ese momento tenía correo electrónico disponible en el directorio (agenda) de la universidad. Asimismo, se creó un cuestionario secundario y de apoyo a este primero que permitiera obtener información muy puntual a partir de la opinión que aportaban los alumnos. Esta segunda encuesta fue realizada de manera presencial. Para asegurar la calidad de la investigación (en términos de fiabilidad y la validez) un grupo de expertos (grupo Ixfhe) revisó las encuestas, se realizó un estudio piloto que permitió mejorar el cuestio-

nario y comprobar el índice de la Alpha de Cronbach para los dos cuestionarios = 0.82.

Se obtuvieron un total de 370 encuestas del profesorado entre las que había representantes de todas las áreas de conocimiento y de los tres campus de la UPV/EHU (Álava, Vizcaya y Guipúzcoa), y un total de 389 encuestas del alumnado en las que también había representantes de todas las áreas de conocimiento. La información cuantitativa y cualitativa fue introducida en los programas informáticos oportunos (SPSS y Nudist). Para trabajar la información cuantitativa se realizaron análisis estadísticos: descriptivos, análisis de dispersión, análisis factoriales, correlaciones, Test-t y análisis de varianza; mientras que para los cualita-

tivos: selección de unidades de significado, análisis de contenido, codificación y jerarquización de las categorías.

RESULTADOS

1. Conocimiento de Internet por parte del profesorado

El profesorado afirma tener un conocimiento sobre informática e Internet más que aceptable, siendo las aplicaciones que mejor domina el correo electrónico, el uso de navegadores y buscadores web (media superior a 3 y asimetría negativa). En cambio, podemos clasificar como escaso su dominio de chats, foros, listas de distribución y su conocimiento para crear y gestionar páginas web (índice inferior al 3 y asimetría positiva). El nivel de formación en estas aplicaciones se puede catalogar como bajo.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
E-mail	368	2	5	3,95	,807	-,286	,127
Chat	368	1	5	1,90	1,117	1,263	,127
Navegar	369	1	5	3,79	,942	-,383	,127
Buscadores	368	1	5	3,61	,990	-,278	,127
Foros	366	1	5	2,19	1,162	,732	,128
Listas distr.	363	1	5	2,52	1,229	,392	,128
Intercambio arch.	367	1	5	2,71	1,373	,306	,127
Crear Webs	366	1	5	1,93	1,243	1,150	,128
Informática general	368	1	5	3,55	1,013	-,267	,127
Internet general	369	1	5	3,31	,963	,032	,127
N válido (según lista)	355						

Tabla 1: Conocimiento del profesorado de las aplicaciones de Internet.

Estos datos profundizan en los resultados del informe dirigido por Cabero (2002) en el que se consideraban deficitarios los conocimientos de los profesores en cuanto al manejo de ciertos recursos tecnológicos informáticos (diseño hipertexto, hipermedia, equipos informáticos básicos); y, a grosso modo, van en consonancia con los datos referentes al profesorado de la Universidad de Huelva obtenidos por Guzmán (2002) al determinar las capacidades peor valoradas.

2. El uso de Internet con respecto a otros recursos

Sabemos que la aparición de Internet es relativamente reciente, y su incorporación como recurso educativo lo es más, aún así, hemos querido conocer cómo se sitúa esta nueva herramienta con respecto a otros recursos que, en mayor o menor medida son utilizados en el aula, tales como: libros, fotocopias, pizarra, proyector de transparencia/opacos, vídeo/televisión, ordenadores.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
libros	365	1	5	4,01	,976	-,811	,128
fotocopias	368	1	5	3,84	1,041	-,754	,127
pizarra	368	1	5	3,91	1,138	-,799	,127
proyector	366	1	5	3,57	1,334	-,627	,128
vídeo/tv	362	1	5	2,00	1,165	,951	,128
ordenador	363	1	5	2,89	1,393	,049	,128
Internet	358	1	5	2,37	1,271	,554	,129
N válido (según lista)	345						

Tabla 2 : Nivel de utilización de recursos en el aula según profesorado: estadísticos descriptivos.

En el análisis de estos datos podemos observar que el profesorado diferencia claramente dos grupos. Por un lado, los libros, las fotocopias, la pizarra y el proyector son los recursos que más utilizan los docentes, con una media en la frecuencia de uso “media-alta”. Por otro, el vídeo y la televisión, el ordenador e Internet se sitúan en el otro extremo, siendo valorado su nivel de utilización como

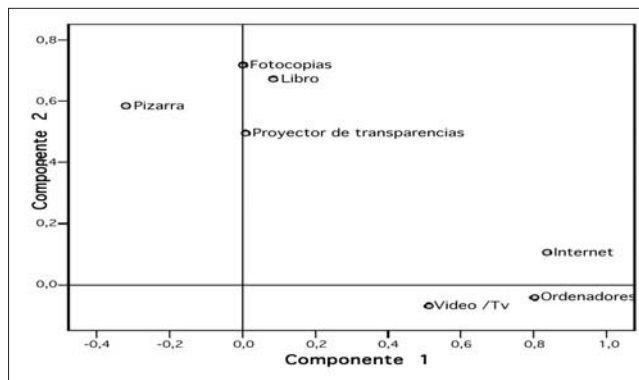
“bajo”. Así mismo, si estudiamos la asimetría de todos y cada uno de los recursos, se refuerza la tesis de la existencia de estas dos claras tendencias (las cuatro primeras negativas y superiores a 0.6, y las otras tres positivas)

Con la intención de comprobar estas dos tendencias hemos realizado un análisis factorial. En él observamos que aparecen claramente dos factores que explican casi la

mitad de la varianza de los resultados. El primero de ellos agrupa a los que podemos considerar como recursos tecnológicos (televisión, vídeo, Internet y ordenador); y el

segundo a los no tecnológicos (fotocopias, libro, pizarra y, en menor medida, proyector de transparencias).

Gráfico de componentes en espacio rotado



Gráfica 1: Análisis de recursos de Internet en el aula según factores.

Los resultados obtenidos de la encuesta dirigida al profesorado son corroborados en la encuesta dirigida al alumnado. Los recursos no tecnológicos (fotocopias, la pizarra y el proyector, por este orden y a excepción del libro) son

los recursos que logran una media más alta que oscila entre el 4.19 y 3.59; en cambio, los recursos tecnológicos (vídeo, televisión, ordenador e Internet) obtienen una media que no alcanza el 2.3.

Estadísticos descriptivos

uso de recursos en aula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
libro	385	1	5	2,29	1,104	,532	,124
fotocopias	387	1	5	4,19	,905	-,982	,124
pizarra	384	1	5	3,86	1,100	-,554	,125
proyector	382	1	5	3,59	1,104	-,439	,125
vídeo / tv	385	1	5	1,86	,909	,773	,124
Internet	383	1	5	2,19	1,137	,711	,125
ordenador	376	1	5	1,62	,884	1,366	,126
N válido (según lista)	370						

Tabla 3: Nivel de utilización de recursos en el aula según el alumnado: estadísticos descriptivos.

Independientemente de las diferencias que se dan entre libros y fotocopias, ambos colectivos coinciden en que el uso del ordenador y de Internet está bastante por debajo de los recursos más utilizados. Más aún la percepción de uso que tienen en los alumnos sobre éstos es ligeramente menor que la de los profesores. Con estos datos comprobamos empíricamente que Internet se sitúa claramente en el grupo de los recursos que son menos utilizados y que corresponden con los de carácter principalmente audiovisual.

3. Aplicaciones más utilizadas de Internet en la educación

Seguidamente en el mismo cuestionario solicitamos a los docentes que ordenaran cuáles eran las tres aplicaciones de carácter técnico que más asiduamente utilizaban.

Así las opciones propuestas fueron: e-mail, buscadores, intercambio de archivos, foros, hospedaje web, navegadores y una última entrada en la que pudieran entrar otras aplicaciones.

Como primera opción, los valores que más alto puntuaron son el “e-mail” con un 34.1%, seguido muy de cerca por los “buscadores” con el 33.5%. A cierta distancia, pero con un porcentaje todavía bastante alto se encuentran los “navegadores” con un 12.4% (no hay que olvidar que los buscadores funcionan normalmente bajo navegadores por lo que estas dos cifras se podrían sumar obteniendo un 45.9%). En el momento de realizar la encuesta no se tomaron en cuenta otras nuevas aplicaciones basadas en tecnología web que durante los dos últimos años han tenido un gran expansión: blogs, fotologs, wikis...

Aplicaciones de la red más utilizadas: item08a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	e-mail	126	34,1	36,3	36,3
	buscadores	124	33,5	35,7	72,0
	intercambio archivos	18	4,9	5,2	77,2
	foros	2	,5	,6	77,8
	hospedaje web	26	7,0	7,5	85,3
	navegadores	46	12,4	13,3	98,6
	otros	5	1,4	1,4	100,0
	Total	347	93,8	100,0	
Perdidos	Sistema	23	6,2		
Total		370	100,0		

Tabla 4: reparto porcentual de las aplicaciones más utilizadas por los profesores

En todo caso, observamos que las aplicaciones que se utilizan son las que generan usos consultivos (búsqueda de información). Aquellas que permiten realizar usos productivos (foros, hospedaje web...) son menos utilizadas. El elevado uso del e-mail también indica el uso como medio de comunicación.

4. ¿Cambia la pedagogía dependiendo del tipo de recurso que se utiliza?

Creemos que la necesidad de innovación en la universidad no se dará solamente por la incorporación de la tecnología (de soporte analógico a un soporte informático) sino por un cambio más profundo que lleve a la revisión de los métodos didácticos que en ella se utilizan. La declaración resultante de la conferencia mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998, en la conjugación de sus artículos noveno (métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad) y duodécimo (el potencial y los desafíos de la tecnología) parece también incidir en este aspecto.

Nos preguntamos entonces si la utilización de Internet como recurso educativo está unida a la puesta en marcha de prácticas didácticas diferenciadas con respecto a los docentes que no utilizan Internet. Para ello nos propusimos dos acciones que nos permitieran responder a esta pregunta: por un lado acotar el ámbito de utilización de "Internet en la enseñanza universitaria" a la utilización exclusiva de "Internet en el aula" por medio de la presentación de una pregunta dicotómica en el cuestionario del

profesorado (SI utilizo Internet como recurso en el aula – NO utilizo Internet como recurso en el aula). Por otro, establecer una serie de afirmaciones que permitieran identificar distintas maneras de enseñar y que serían introducidas en el cuestionario para que el profesorado mostrara su nivel de acuerdo – desacuerdo con las mismas. A saber:

- Potencio que los alumnos utilicen diversas fuentes para acceder a la información.
- La metodología de enseñanza que utilizo es magistral.
- Adapto los contenidos a necesidades y características de los grupos.
- Dicto la mayoría de los apuntes a los alumnos.
- Fomento de la participación activa de los alumnos.
- El instrumento único de evaluación que utilizo es el examen final.
- Fomento el aprendizaje colaborativo a través del trabajo por grupos.

Antes de cruzar el uso de Internet con el tipo de acciones, correlacionamos las distintas prácticas didácticas para ver si existía algún tipo de relación en las respuestas dadas. Tal y como observamos en la siguiente tabla comprobamos que existe una relación positiva y significativa entre el uso de distintas fuentes de información, la adaptación de los contenidos a las necesidades de los grupos, el fomento de la participación de los alumnos y el fomento del aprendizaje colaborativo a través del trabajo por grupos.

Correlaciones

Variables	Correlación de Pearson	Potencio que los alumnos usen distintas fuentes de información: item10	Metodología de enseñanza magistral: item15	Adapto contenidos a necesidades características de grupos: item17	Dicto la mayoría de los apuntes: item19	Instrumento único de evaluación el examen final: item26	Potencio aprendizaje colaborativo con grupos de trabajo: item27	Fomento la participación activa de los alumnos: item21
Potencio que los alumnos usen distintas fuentes de información: item10	Correlación Sig (bilateral) N	1 367	-,293* ,000 365	,300* ,000 359	-,173* ,001 365	-,237* ,000 365	,319* ,000 364	,262* ,000 364
Metodología de enseñanza magistral: item15	Correlación Sig (bilateral) N	-,293* ,000 365	1 367	-,078 ,142 358	-,196* ,000 366	,322* ,000 365	-,290* ,000 364	-,355* ,000 364
Adapto contenidos a necesidades características de grupos: item17	Correlación Sig (bilateral) N	,300* ,000 359	-,078 ,142 358	1 360	-,008 ,877 358	-,134* ,011 358	,178* ,001 357	,224* ,000 358
Dicto la mayoría de los apuntes: item19	Correlación Sig (bilateral) N	-,173* ,001 365	,196* ,000 366	-,008 ,877 358	1 367	,118* ,025 365	-,191* ,000 364	-,078 ,138 364
Instrumento único de evaluación el examen final: item26	Correlación Sig (bilateral) N	-,237* ,000 365	,322* ,000 365	-,134* ,011 358	,118* ,025 365	1 367	-,397* ,000 364	-,455* ,000 364
Potencio aprendizaje colaborativo con grupos de trabajo: item27	Correlación Sig (bilateral) N	,319* ,000 364	-,290* ,000 364	-,178* ,001 357	-,191* ,000 364	-,397* ,000 364	1 366	,403* ,000 363
Fomento la participación activa de los alumnos: item21	Correlación Sig (bilateral) N	,262* ,000 364	-,355* ,000 364	,224* ,000 358	-,078 ,138 364	-,455* ,000 364	,403* ,000 363	1 366

**-.La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*.La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 5: Correlación entre las diferentes acciones docentes que lleva a cabo el profesorado.

De la misma manera, descubrimos una relación positiva y significativa entre la utilización de una metodología de enseñanza magistral, el dictado de los apuntes y la utilización del examen final como instrumento único de evaluación. Observamos, por lo tanto dos claros grupos que agrupaban a todas variables. La relación entre todas y cada una de las variables pertenecientes a un grupo, con respecto a todas y cada una de las variables del otro grupo es negativa y significativa.

Atendiendo al contenido que tiene cada uno de los grupos decidimos denominar al primero “acciones docentes activo-participativas” y al segundo “acciones docentes expositivo –magistrales”. Hayamos el valor correspondiente a la Alpha de Crombach obteniendo valores discretos (Alpha= 0.60 y 0.54) pero suficientes para dotar de entidad a las nuevas variables dado el índice de correlación antes visto.

Pasamos entonces a conocer si aquellos docentes que su docencia presencial utilizan Internet (como máximo representante del cambio tecnológico) ponen en marcha acciones educativas diferenciadas. Para ello hicimos una comparación de las medias obtenidas por los docentes que utilizan - no utilizan Internet como recurso con respecto a la puntuación que utilizaban en el grupo de acciones metodológicas antes descritas. Como observamos en la siguiente tabla, los docentes que utilizan Internet obtienen una puntuación ligeramente superior en el desarrollo de acciones docentes que engloban un rol del alumno más activo y participativo (diferencia 0.3); y viceversa aquellos docentes que no utilizan Internet puntúan ligeramente más en aquellas acciones docentes que implican el desarrollo de clases de carácter expositivo y magistral (diferencia 0.4)

Estadísticos de grupo

	Uso de Internet como recurso en el aula: item04	N	Media	Desviación tpo.	Error tpo. de la media
Acciones docentes activo-participativas (modpeda)	Si	115	3,8609	,61700	,05754
	no	210	3,5607	,72230	,04984
Acciones docentes expositivas (modpedb)	Si	115	2,0609	,71271	,06646
	no	218	2,4908	,80524	,05454

Tabla 6: Diferencia de medias entre el tipo de acción docente según uso de Internet.

Con la intención de determinar el grado de estas diferencias realizamos una prueba Test-t en la que obtuvimos que las diferencias son significativas para una significatividad límite 0.05.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Acciones docentes activo-participativas (modpeda)	Se han asumido varianzas iguales	1,419	,234	3,766	323	,000	,30016	,07969	,14337	,45694
	No se han asumido varianzas iguales			3,943	267,222	,000	,30016	,07612	,15028	,45003
Acciones docentes expositivas (modpedb)	Se han asumido varianzas iguales	4,344	,038	-4,816	331	,000	-,42996	,08928	-,60558	-,25434
	No se han asumido varianzas iguales			-5,001	257,809	,000	-,42996	,08597	-,59925	-,26066

Tabla 7: Prueba Test-T para el tipo de acción docente según uso de Internet.

Por lo tanto podemos afirmar que, en lo que respecta al uso de Internet en la Universidad del País Vasco, aquellos docentes que tienden a utilizar esta tecnología desarrollan acciones docentes diferenciadas con respecto a quienes que no utilizan Internet como recurso en el aula. Los docentes que utilizan Internet puntúan significativamente más alto en la puesta en marcha de acciones metodológicas activo-participativas que engloban tareas tales como: potenciar que los alumnos utilicen distintas fuentes de información, adaptar los contenidos a las necesidades y características de los grupos, fomentar la participación activa de los alumnos y potenciar el aprendizaje colaborativo mediante el trabajo en grupo. Estos resultados han sido confirmado en la encuesta dirigida al alumnado.

CONCLUSIONES FINALES

La situación de Internet en la UPV/EHU en cuanto a su utilización en la enseñanza y al conocimiento que tienen los docentes sobre su manejo es similar a la situación del resto de universidades presenciales según los datos que hemos obtenido de los estudios mencionados.

En la línea de los resultados obtenidos por Cabero (2002) observamos que las aplicaciones que mejor conocen y más utilizan en su práctica docente los profesores son aquellas que implican el uso de Internet *como medio para recabar información* (consumo de información). En cambio, las aplicaciones que posibilitan usos productivos (participar en foros, chats, publicar los trabajos...) son menos conocidas y utilizadas. En el futuro habrá que buscar estrategias formativas que equilibren esta descompensación.

Existen motivos para pensar que la incorporación de las nuevas tecnologías, y en concreto Internet a la enseñanza universitaria, están desarrollando una labor catalizadora (Area 2000) e innovadora (Gisbert 2004) de los métodos de enseñanza que aplica el profesorado, aunque

todavía habrá que seguir trabajando para conocer mejor la relación que, en cada contexto, se establece entre el uso de recursos y la puesta en marcha de técnicas educativas.

En breve podremos obtener nuevos datos que nos permitirán conocer la evolución del uso de Internet en la UPV/EHU, ya que en el presente curso se están llevando a cabo diferentes iniciativas que cuentan con apoyo institucional para seguir investigando en este campo.

REFERENCIAS

- AREA, M. (2000): ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación? en R. Pérez (Coord): *Redes multimedia y diseños virtuales*. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo, septiembre 2000, pgs. 128-135.
- BAUTISTA, A (2001): Memoria del proyecto: Estudio del equipamiento, organización y utilización de las Nuevas Tecnologías hechas por el profesorado. <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/bautista.pdf> [consulta: 14/12/2006].
- CABERO, J. (Dir.) (2002): *Las TICs en la Universidad*. Sevilla. Editorial MAD.
- GISBERT, M. (2004): Las TIC como motor de innovación en la universidad. En Sangrá y González Sanmamed (coords.): *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- GUZMÁN, M. D. (2002): *El profesorado universitario en la sociedad de las Redes Telemáticas*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral no publicada.
- UNESCO (1998): *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*

EVALUACIÓN Y COMPARATIVA DE DOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: AULA VIRTUAL Y MOODLE

Almerich, G.; Belloch, C.; Fuster, I. y Orellana, N.
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN:

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentan como unas herramientas facilitadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Los entornos virtuales de aprendizaje son instrumentos muy valiosos en el marco de Convergencia Europea en el que actualmente se encuentra inmersa la Universidad, dado que:

- Facilitan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Posibilitan e integran elementos de comunicación entre los estudiantes y los estudiantes y sus profesores.
- Permiten la realización de trabajos colaborativos.
- Facilitan el seguimiento y tutorización de los estudiantes.

El objetivo del presente trabajo es evaluar desde un punto de vista pedagógico dos Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA): el Moodle y el Aula Virtual.

El entorno de aprendizaje virtual Moodle parte de un proyecto dirigido por Martin Dougiamas, que combina sus conocimientos y formación informática y pedagógica, diseñando un entorno virtual basado en los principios del aprendizaje constructivo y colaborativo centrado en el alumno. Éste se distribuye gratuitamente como Software libre (open source), (bajo la licencia pública GNU). Actualmente está siendo utilizado por muchas universidades, tanto españolas (Molist, 2006) como extranjeras (Green, 2006; Zurita, 2006).

Aula Virtual es el desarrollo de la plataforma e-learning conocida como .LRN (dot LRN), basada en código abierto y desde hace unos años desarrollan conjuntamente varias universidades de todo el mundo, entre ellas el Massachussets Institute of Technology y la Universidad de Heidelberg, y en España la UNED, la Universidad Carlos III de Madrid y la Universitat de València (Villar y Algarabel, 2005).

En la Unidad de Tecnología Educativa (UTE) de la Universidad de Valencia llevamos utilizando la plataforma Moodle desde el curso 2003-2004 (<http://ute.uv.es/moodle>). La elección de esta plataforma se basó, tras un período de evaluación de las diferentes plataformas disponibles en aquel momento (Moodle Claroline, Fle3...), por ser sencilla de utilizar, la flexibilidad pedagógica (Reynolds, 2003), la estructura del interface y basada en software libre, lo cual facilitaba la transferencia a otros entornos educativos (CUE, 2003). En un principio, estábamos optando por una plataforma que nos permitiera realizar formación sobre integración de las TIC a profesores de educación primaria y secundaria. Este era uno de los principales objetivos del proyecto PROFORTIC¹: “Enseñar tecnología utilizando tecnología” y debíamos seleccionar un entorno que luego fuera fácilmente transferibles a otros ámbitos en donde la disponibilidad económica para adquirir software licenciado es muy limitada. A su vez y como profesores de titulaciones de educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Magisterio y Logopedia), comenzamos a utilizarlo con nuestros alumnos para crear entornos enriquecidos de aprendizaje.

¹ Proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España (SEC2002-01927) y por el Fondo Social Europeo (UE): La formación de los profesores en las TIC como dimensión clave de impacto en el proceso de integración: necesidades, currículo y modelos de formación-innovación.

En estas mismas fechas, la Universidad de Valencia comenzaba a adaptar y desarrollar el Aula Virtual, porque cumplía con los siguientes requisitos: **Escalabilidad** (no verse afectada por el número de cursos y usuarios simultáneos); **Integración**: de los diferentes sistemas de información existentes; **Fiabilidad** (esta plataforma estaba siendo utilizada en otras Universidades); y los **Estándares** (catalogación, reutilización, migración de cursos a otras plataformas), (Moreno y Cerverón, 2006). Podemos decir que nuestra evaluación fue más pedagógica y la de la Universidad de Valencia más tecnológica.

En esta comunicación presentamos la evaluación de los dos entornos, utilizando el modelo de Reeves (1997). Este, se basa en 14 dimensiones pedagógicas bipolares –ver tabla 1- y, aunque está diseñado para la evaluación de enseñanza basada en ordenador (EBO), es apropiado para esta finalidad, habiéndolo utilizado en ocasiones anteriores. Si nos fijamos en el modelo podemos apreciar que la parte de la izquierda concuerda más con un modelo pedagógico “clásico” centrado en el profesor, mientras que la parte derecha correlaciona mejor con un modelo centrado en el alumno aspecto muy importante en la armonización europea.

Nuestro objetivo es ver cual de los dos entornos se sitúa más a la derecha del continuo. Es decir cual es que se adapta mejor al modelo propuesto por el proceso de innovación en el que nos encontramos inmersos en el momento actual la universidad.

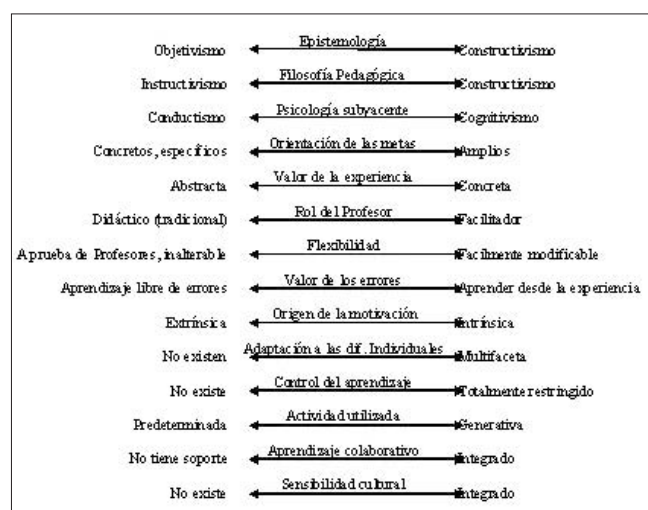


Tabla 1: Representación de las 14 dimensiones pedagógicas que propone Reeves (1997) y los extremos del continuo.

MÉTODO

El estudio se basa en un diseño de encuesta. La muestra está formada por 184 sujetos, estudiantes de las titulaciones de Magisterio (11,4%), Educación Social (54,3%) y Pedagogía (34,2%), los cuales tenían experiencia en ambos entornos (Moodle y Aula Virtual) y tenían los conocimientos necesarios para realizar una evaluación pedagógica de los EVA. La mayoría son mujeres (166). La edad media es de 23 años. El 93% disponen de ordenador en su casa y lo utilizan bastante. Un 73% dispone de conexión a Internet en su domicilio, la mayoría de ADSL o cable. Son alumnos de dos materias diferentes: “Bases metodológicas de la Investigación Educativa” y “Tratamiento de la Información Educativa”, en la docencia de las cuales estamos implicados seis docentes. Además, unos pertenecen a grupos de innovación y otros no.

La información se recogió utilizando un cuestionario que consta de diferentes apartados: datos del alumno y grado de accesibilidad al equipamiento informático; competencias tecnológicas; uso personal y académico de las TIC; actitudes hacia las TIC; y evaluación Pizarra/Moodle, mediante el modelo de las 14 dimensiones de Reeves. Los alumnos también disponían de un documento en el que se les explicaba el modelo de Reeves, el significado de cada dimensión y de los dos extremos bipolares. En esta comunicación nos vamos a centrar en el análisis de este último apartado, los alumnos debían situar ambas plataformas en el continuo (escala de 7 puntos) bipolar de cada una de las dimensiones.

La información se recogió entre diciembre y enero del curso 2006-07. Se han realizado análisis descriptivos, pruebas t para muestras relacionadas y ANOVAS para medidas repetidas. Para ello, se ha utilizado el SPSS 14. Los gráficos se han realizado con el SigmaPlot 9.0.

RESULTADOS

En relación a la valoración que los alumnos hacen de los EVA podemos decir que ambos se sitúan en la zona central de la valoración (entre el 3 y el 5) en todas las dimensiones –ver figura 1-. Sin embargo es el Moodle el que queda situado más a la derecha y el Aula Virtual más a la izquierda. Las diferencias son significativas en todas las dimensiones –ver tabla 2- a excepción del “control del aprendizaje”. Las mayores diferencias (superiores a un punto) aparecen en: “aprendizaje colaborativo”, “valor de los errores”, “filosofía pedagógica”, “actividad utilizada”, “sensibilidad cultural” y “origen de la motivación”; dimensiones muy relacionadas con la filosofía de la convergencia europea.

	Sig. Prueba t	Asignatura						Innovación					
		P/M		TIE/BMIE		Interacción		P/M		Sí/No		Interacción	
		Sig.	eta	Sig.	eta	Sig.	eta	Sig.	eta	Sig.	eta	Sig.	eta
Epistemología	.000	.000	.197	.002	.062	.001	.068	.000	.145	.977	.000	.347	.006
Filosofía Pedagógica	.000	.000	.155	.924	.000	.421	.004	.000	.164	.856	.000	.418	.000
Psicología Subyacente	.000	.000	.121	.668	.001	.716	.001	.000	.136	.478	.003	.126	.015
Orientación de las metas	.015	.024	.031	.954	.000	.230	.009	.023	.031	.283	.007	.642	.001
Valor de la experiencia	.000	.001	.065	.018	.034	.985	.000	.000	.081	.596	.002	.054	.023
Rol del Profesor	.000	.000	.093	.134	.014	.269	.007	.000	.076	.004	.050	.363	.005
Flexibilidad	.000	.000	.110	.991	.000	.030	.028	.000	.127	.170	.011	.250	.008
Valor de los errores	.000	.000	.354	.944	.000	.106	.016	.000	.325	.720	.001	.521	.002
Origen de la motivación	.000	.000	.212	.012	.038	.121	.015	.000	.177	.091	.017	.065	.021
Adapt. dif. Individuales	.000	.000	.126	.356	.005	.989	.000	.000	.121	.810	.000	.999	.000
Control del aprendizaje	.135	.116	.015	.597	.002	.356	.005	.103	.016	.661	.001	.455	.003
Actividad utilizada	.000	.000	.190	.309	.006	.058	.022	.000	.170	.362	.005	.961	.000
Aprendizaje colaborativo	.000	.000	.381	.004	.050	.023	.031	.000	.341	.651	.001	.402	.004
Sensibilidad cultural	.000	.000	.296	.079	.019	.019	.034	.000	.251	.302	.007	.126	.014

Tabla 2: Nivel de significación y efecto del tamaño muestral (eta) de los resultados de las pruebas t para muestras relacionadas y los Anovas con medidas repetidas teniendo en cuenta la **asignatura** cursada y pertenecer o no al plan de **innovación**.

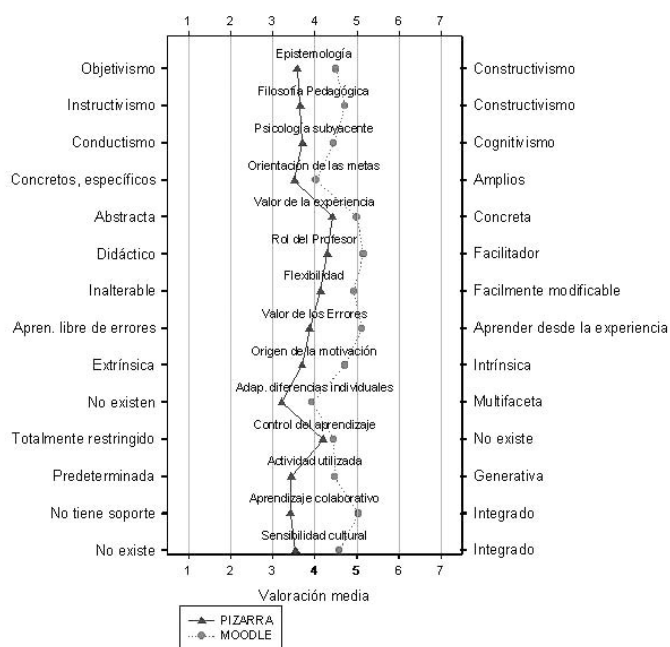


Figura 1: Representación de las valoraciones medias en cada dimensión para los EVA: Aula Virtual (pizarra) y Moodle

Como ya hemos indicado, los alumnos que contestaron el cuestionario estaban cursando asignaturas diferentes. En la asignatura de *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa –BMIE-* la utilización que se hace del Moodle es más limitada (Foros, materiales, enlaces en web, tareas, diario y glosario) mientras que en *Tratamiento de la Información Educativa –TIE-* (asignatura optativa, centrada en el uso de la tecnología en el ámbito educativo) la utilización del Moodle es más compleja y se utilizan muchas más herramientas colaborativas que en BMIE. Por este motivo, nos interesaba saber si la valoración que hacían de ambas plataformas (Pizarra/Moodle, variable intra) era diferente, en función de la asignatura que cursaran (TIE/BMIE, variable entre) y si existía interacción entre ambas variables. Como vemos en la tabla 2, las diferencias entre Moodle y Pizarra siguen un patrón similar al comentado en las pruebas t. En relación al tamaño del efecto (eta) cabe reseñar el del “aprendizaje colaborativo”, el “valor de los errores” y la “sensibilidad cultural”, que son superiores o cercanos a .30. En relación a la asignatura (TIE/BMIE) aparecen diferencias significativas en las dimensiones: “epistemología”, “aprendizaje colaborativo”, “origen de la motivación” y “valor de la experiencia”; pensamos que esto es coherente con la diferente utilización que se realiza del Moodle en las asignaturas y que se aprecia claramente en la figura 2.

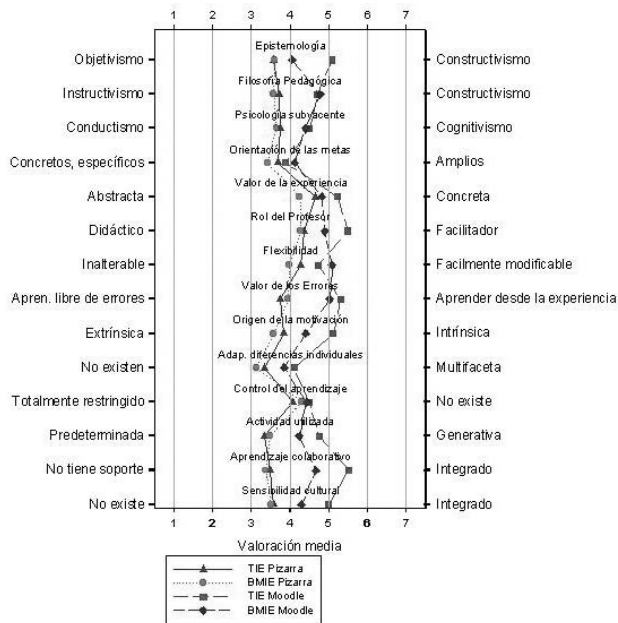


Figura 2: Representación de las valoraciones medias en cada dimensión para los EVA (Aula Virtual (pizarra) y Moodle Asignatura x EVA) y la asignatura (TIE y BMIE)

En relación a las interacciones de primer orden (EVA x Asignatura) son significativas las mismas dimensiones comentadas anteriormente para “asignatura”. Es necesario señalar que en relación a Pizarra no se aprecian grandes diferencias y continúa situándose más a la izquierda y son las valoraciones sobre Moodle las que se sitúan más a la derecha.

El otro aspecto que queríamos tener en cuenta era, si existían diferencias entre las valoraciones que los alumnos hacían de las diferentes plataformas en función de si pertenecían o no a grupos de innovación –ver figura 3-.

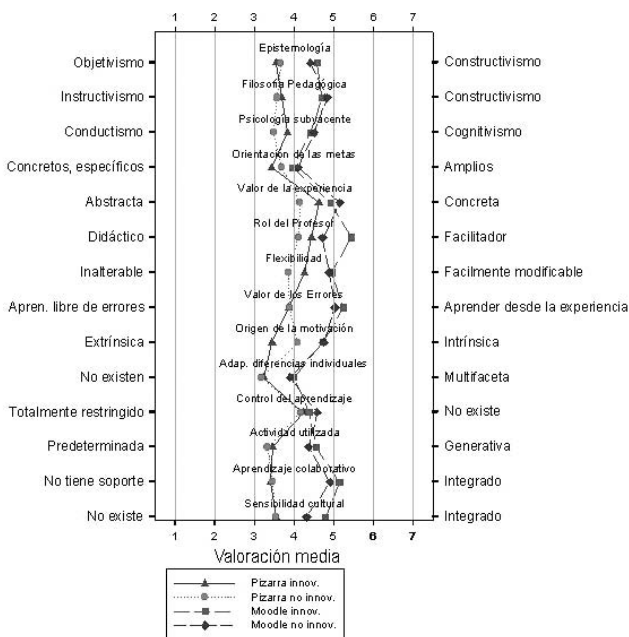


Figura 3: Representación de las valoraciones medias en cada dimensión para los EVA (Aula Virtual (pizarra) y Moodle) y estar en un grupo de innovación (Sí y No)

Este hecho puede ser relevante ya que los profesores que mayoritariamente utilizan el Aula Virtual son aquellos que participan en los proyectos de innovación y la utilización que hagan de ésta puede diferir del resto de profesores. Como podemos apreciar en la tabla 2 y en la figura 3, las diferencias significativas entre Moodle y Pizarra mantienen un patrón similar a los comentados anteriormente. El hecho de pertenecer a grupos de innovación o no, sólo resulta significativo en la dimensión del “rol del profesor”, en los grupos de innovación se ve al profesor más como facilitador que los grupos que no son de innovación. Aun así, el Moodle se sitúa más a la derecha incluso en los grupos que no pertenecen a innovación. Ninguna de las interacciones de primer orden resulta significativa

CONCLUSIONES

A partir de la evaluación realizada por los alumnos de los EVA: Moodle y Aula Virtual utilizando el modelo de Reeves (1997), basado en catorce dimensiones pedagógicas, cabe resaltar que el Moodle se ajusta mejor a los objetivos del nuevo modelo de formación, centrada en el estudiante que plantea el proceso de Bolonia. Como hemos visto, lo sitúan más cerca del polo: constructivista, con aprendizaje desde la experiencia, donde el aprendizaje colaborativo está integrado así como la sensibilidad cultural y consideran que las actividades utilizadas son más generativas.

Estas características se mantienen independientemente del tipo de asignatura cursada o si pertenecen a grupos de innovación. Como hemos podido apreciar en las diferentes figuras, en todos los casos, el Moodle aparece con una valoración más alta, más a la derecha, más centrado en el alumno.

Somos conscientes de que el nivel de seguridad, escalabilidad y aspectos técnicos de Aula Virtual pueden ser más potentes que Moodle. Pero, también es cierto que del 2003 (momento en el que la Universidad de Valencia opta por .LRN como EVA institucional) hasta ahora, el Moodle ha sido adoptado por múltiples universidades, alguna de ellas como la británica Open University con 180.000 alumnos (Molist, 2006), por lo tanto el tamaño de la universidad y el número de alumnos no debe ser un problema actualmente.

Por otra parte dada la gran utilización del EVA Moodle por los docentes hace que su evolución sea rápida y constante. En poco tiempo los módulos se desarrollan y se adaptan a las necesidades formativas tanto individuales como institucionales.

Por último, señalar que no es el EVA el que supone un modelo de aprendizaje u otro. Este hecho está más vinculado a la utilización que hacemos los docentes de los recursos tecnológico. Sin embargo y basándonos en nuestra experiencia el entorno puede ser un facilitador de este tipo de aprendizaje y en estos momentos el Moodle nos proporciona mayor número de herramientas para facilitar un aprendizaje colaborativo y constructivista.

REFERENCIAS:

- Moreno, P. y Cerverón, V. (2006) Platform of e-learning management: "Aula Virtual". Universitat de València development based in open source and collaborative software. En: A. Méndez-Vilas, A. Solano, J.A. Mesa and J. y Mesa (eds) *Current Developments in Technology-Assisted Education* (pp.946-950). Badajoz, Spain: FORMATEX. Disponible en: <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/946-950.pdf>
- Corporate University Enterprise (2003) *Learning Management Systems for the Rest of Us: An assessment of open source learning management systems* [Online]. Consultado noviembre 2006, Disponible en: http://www.cuenterprise.com/mod.php?mod=userpage&menu=8&page_id=6
- Green K.C. (2006) *The 2006 National Survey of Information Technology in US Higher Education* <http://www.campuscomputing.net/summaries/2006/index.html>
- Molist, M. (2006). Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de 'e-learning' Moodle. *El País*, jueves 13 de abril, Ciberp@is pp. 1 y 5.
- Reeves, T. C. (1997). *Evaluating What Really Matters in Computer-Based Education*. [Online]. Consultado noviembre 2006, Disponible en <http://www.educationau.edu.au/jahia/Jahia/home/pid/179>
- Reynolds, R. (2003). *Open Source Courseware. Evaluation and Rating*. Consultado 30-1-2004, en: http://www.xplana.com/whitepapers/archives/Open_Source_Courseware
- Villar, P. y Algarabel, S. (2005). *Manual de Uso Aplicado del Aula Virtual*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Zurita, L. (2006) *Una contribución a la evaluación de Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Consultado 16 de Enero 2007. en: http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias_elac/III_conferencia/13_lzurita.pdf

FORMACIÓN EN INTERNET DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS DE A CORUÑA

Eduardo R. Rodríguez Machado

Eduardo Abalde Paz

Departamento MIDE. Universidad de A Coruña

Resumen:

...La presencia en las aulas de nuevos aparatos tecnológicos no garantiza que se produzcan dinámicas de innovación y mejora de la enseñanza por el hecho mismo de estar presentes. Son las aplicaciones o los usos que hagamos de ellas, la que realmente provocan dichos cambios. La incorporación de las TIC a la enseñanza lleva aparejada importantes modificaciones en el modelo educativo actual. Es necesario desarrollar una pedagogía nueva adaptada al uso de Internet en las clases.

Con nuestra investigación pretendemos establecer las especificaciones de un proyecto de red informática educativa del Municipio de A Coruña dentro del programa “Descubrir la Informática” que se viene desarrollando cada curso educativo desde 1998. Se aplicó el cuestionario “Internet Municipal” en forma individual a 2810 alumnos. En esta comunicación nos centramos en la formación de Internet del alumnado del Municipio de A Coruña de un total de 64 centros educativos no universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) ofrecen nuevos medios para afrontar y alimentar la práctica y el ideario educativos, pero su valor emerge, en gran medida, del sentido con que se lo emplee en el proceso educativo. En este terreno, se hace imprescindible indagar en la relación alumno-docente-medio-conocimiento para encontrar estrategias adecuadas.



Figura 1: Aula.Net

2. METODOLOGÍA

Planteados los objetivos a continuación se explica la metodología a utilizar en el desarrollo del mismo.

Muestra. Centros educativos del municipio de enseñanza no universitaria, centros públicos, privados y concertados, que soliciten voluntariamente su adscripción al programa. Participaron N = 2810 alumnos pertenecientes a los niveles educativos de E.S.O., Bachillerato y F.P. del Ayuntamiento de A Coruña.

• Sexo del alumnado

Nos encontramos con una muestra de 2810 sujetos de los cuales son 53,5% son hombres y el 45,3% son mujeres, como observamos en la figura 2, por lo que podemos decir que la muestra estaba bastante equilibrada con respecto al género.

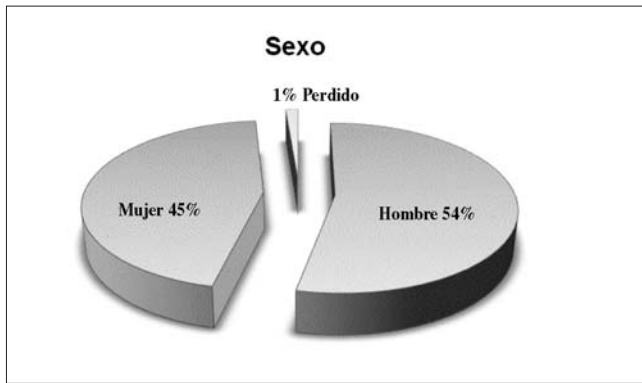


Figura 2. Distribución de la muestra por sexo

• Edad del alumnado

Por lo que respecta a la edad, el mayor número se encuentra en los 14 y 15 años un 37,4% seguida por las edades comprendidas entre 16 y 17 un 27,8%.

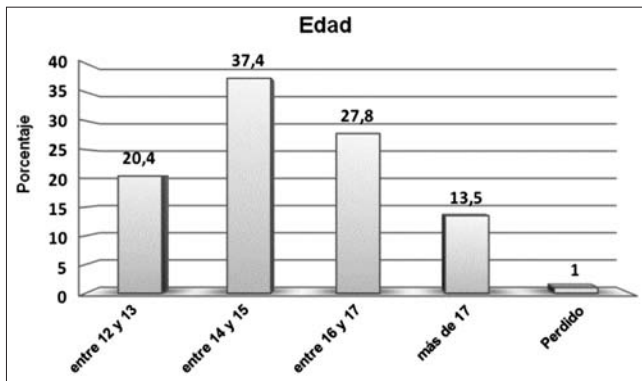


Figura 3. Distribución de la muestra por edad

• Tipo de centro del alumnado.

El relación al tipo de centro en el que se encuentran los alumnos que han respondido el cuestionario, tenemos que un 47% que pertenecen a centros públicos, seguido de un 44% de centros concertados y un 8,6% de centros privados.

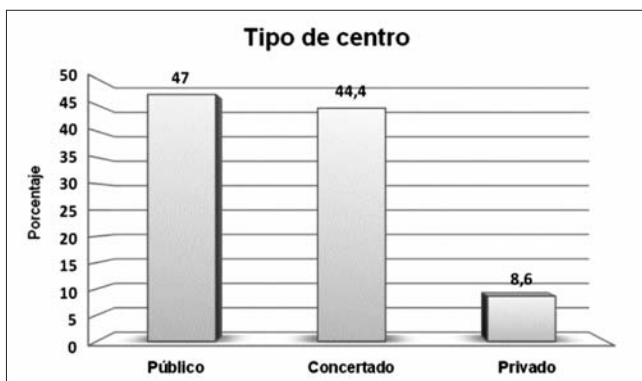


Figura 4. Distribución de la muestra por centro

• Curso del alumnado.

En cuanto al curso en que se encuentran los alumnos, hemos de indicar que la muestra participante se ha concentrado en los últimos cursos de la E.S.O. 3º y 4º con un 49,4% y el porcentaje más bajo se registra en Formación Profesional con un 6,2%.

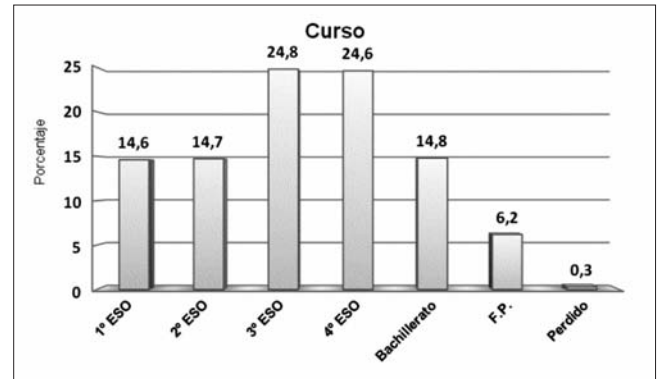


Figura 5. Distribución de la muestra por curso

Instrumento de recogida de información y procedimiento.

El instrumento utilizado fue un cuestionario que se confeccionó al efecto para la investigación. En su realización se tuvo en cuenta todas las indicaciones que los diversos autores proponen en relación a como elaborar un cuestionario: número de ítems, tiempo de aplicación, orden de las preguntas, contenido de las preguntas...

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con respecto, a la lectura de datos se realizó mediante lector óptico con aplicación COMAOF¹.

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 14.0. para Windows.

• Técnicas utilizadas:

Una vez obtenidos los datos se procedió a su análisis con el fin de depurar los cuestionarios y analizar su fiabilidad y validez.

El proceso de análisis de los ítems se realizó teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- ✓ Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach.
- ✓ Para calcular la validez de constructo se realizó un análisis factorial.
- ✓ Para analizar las diferencias y contrastes entre las diferentes variables utilizamos las pruebas de U de Mann-Whitney y la de Kruskal-Wallis.

• Análisis de fiabilidad.

Para el análisis de la fiabilidad se contó con una muestra de 2659 sujetos.

¹ <http://www.comaof.es/organizacion/productos/dataentry/DataEntry/Esp/MT-31.htm>

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 10 ítems de, 7395, lo que nos indica un aceptable índice de fiabilidad.

El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor, tal como podemos observar en la tabla siguiente:

Tabla 1: Análisis de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
1.- Necesito una mayor formación sobre el uso de Internet.	28,3193	29,6170	,5872	,6861
2.- Me he formado en el uso de Internet por mi mismo.	27,7439	34,2816	,2984	,7333
3.- El profesorado está formado para iniciarnos en el uso de Internet.	29,7710	38,4550	-,0025	,7699
4.- Estoy dispuesto a formarme e incrementar mi formación en Internet.	27,9797	31,0492	,5477	,6953
5.- En el uso de Internet podría ir a mi ritmo sin esperar por el profesor/a.	30,1971	39,9589	-,1103	,7733
6.- Considero que los recursos que me ofrece Internet pueden ser de gran ayuda para mi formación.	27,5743	32,5275	,4660	,7091
7.- He recibido formación en el uso de Internet en alguna academia, centro de informática, etc...	27,7702	30,5495	,5399	,6953
8.- He recibido formación en el uso de Internet en el centro por los profesores.	28,4885	30,2763	,5236	,6974
9.- He recibido formación en el uso de Internet en alguna actividad extraescolar del centro.	28,3287	30,3900	,5860	,6884
10.- Es importante para mí aprender a utilizar Internet por el valor que tiene para mi formación.	27,7759	32,0656	,4749	,7071

Análisis de validez del constructo.

El análisis de la validez de constructo del cuestionario lo proporciona el análisis factorial. El valor prácticamente 0 del determinante de la matriz de correlaciones (,005) indica la existencia de intercorrelaciones muy altas entre las variables.

A partir de los valores muy altos obtenidos en el test de esfericidad de Barlett con un Chi Cuadrado de 6533,157 y $p = ,000$, rechazamos la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, indicando la existencia de intercorrelaciones significativas entre los ítems para el cuestionario.

El índice KMO (tabla 2) es aceptable según el baremo de interpretación (,826) lo que nos indica que podemos continuar con el análisis factorial.

Tabla 2: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,826
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6533,157
	Gl	45
	Sig.	,000

En las tablas siguientes se presenta el análisis factorial con rotación varimax. Se ha obtenido una matriz de 3 componentes en el cuestionario una vez rotada la matriz con procedimiento varimax. Fueron eliminados las puntuaciones por debajo de ,30.

Tabla 3: Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. Matriz de componentes rotados(a)

	COMPONENTE		
	1	2	3
4.- Estoy dispuesto a formarme e incrementar mi formación en Internet.	,793		
1.- Necesito una mayor formación sobre el uso de Internet.	,745		
6.- Considero que los recursos que me ofrece Internet pueden ser de gran ayuda para mi formación.	,709		
10.- Es importante para mí aprender a utilizar Internet por el valor que tiene para mi formación.	,609		
8.- He recibido formación en el uso de Internet en el centro por los profesores.		,838	
9.- He recibido formación en el uso de Internet en alguna actividad extraescolar del centro.		,779	
7.- He recibido formación en el uso de Internet en alguna academia, centro de informática, etc...		,716	
2.- Me he formado en uso de Internet con la ayuda de mis compañeros o familiares.		,340	
3.- El profesorado está capacitado para iniciar a sus alumnos/as en el uso de Internet.			,832
5.- En el uso de Internet podría ir a mi ritmo sin esperar por el profesor/a.			,797

Como se puede observar en la siguiente tabla, la varianza total explicada, de los cuatro factores explica un 59,473 de la variabilidad total.

Tabla 4: Varianza total explicada. Método de extracción. Análisis de Componentes principales.

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	3,554	35,541	35,541	3,554	35,541	35,541	2,349	23,492	23,492
2	1,393	13,925	49,466	1,393	13,925	49,466	2,171	21,706	45,199
3	1,001	10,007	59,473	1,001	10,007	59,473	1,427	14,274	59,473
4	,874	8,736	68,209						
5	,685	6,848	75,057						
6	,624	6,237	81,295						
7	,561	5,610	86,905						
8	,479	4,791	91,696						
9	,442	4,419	96,115						
10	,389	3,885	100,000						

Interpretación de los factores de la sección “Formación”.

A continuación analizaremos los factores individualmente de la sección del cuestionario dedicada a la formación del alumnado, con la finalidad de contribuir a su correcta interpretación:

El factor I (ítems 4, 1, 6 y 10) que denominamos “*Internet como herramienta de formación*” hace referencia a si Internet es necesario para la formación del alumno y si los recursos que ofrecen son de gran ayuda para su formación.

El factor II (ítems 8, 9, 7 y 2) que denominamos “*Formación recibida a través de diversos medios*”, recoge la formación recibida del alumnado, tanto en el centro: en las asignaturas por el profesorado y en actividades extraescolares, como en entidades privadas (academias, centros de informática...) o si ha sido la formación en la familia o con los compañeros o amigos.

El factor III (ítems 3 y 5) que denominamos “*Formación del profesorado implicado*”, hace referencia a si está capacitado el profesorado para iniciar a sus alumnos en Internet y si el alumnado puede ir a su ritmo sin esperar por el profesor.

A continuación, utilizamos las pruebas no paramétricas (U de Man-Whitney y la de Kruskal-Wallis) para contrastar los resultados a fin de determinar la existencia o no de diferencias significativas en cuanto a la formación de los alumnos con respecto a las variables independientes.

• Prueba de U de Mann-Whitney en función del sexo.

Abordamos en primer lugar el género del alumnado y observamos diferencias significativas en relación al factor “*Formación recibida por diversos medios*, $p < 0,01$ ”; los rangos mayores se encuentran el sexo masculino.

• Prueba de Kruskal-Wallis en función de la edad.

La prueba de Kuskal-Wallis, nos muestra diferencias significativas en el factor “*Formación recibida por diversos medios* =13,904, $p < ,001$ ” los valores mayores se sitúan en las edades de los más jóvenes entre los 12 y 13 años.

• Prueba de Kruskal-Wallis en función del tipo de centro.

Los datos obtenidos a través de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis muestran que existen diferencias significativas en función del tipo de centro tanto en “*Internet como herramienta de formación* =18,236, $p < ,01$ ” como en los “*Formación del profesorado implicado* =33,940, $p < ,01$) y los valores más altos están situados en los centros públicos.

• Prueba de Kruskal-Wallis en función del nivel de enseñanza.

Con respecto al curso en el que se encuentran los alumnos, existen diferencias significativas en el factor “*Internet como herramienta de formación* =15,178, $p < ,05$ ” y “*Formación recibida por diversos medios* =36,451, $p < ,01$ ” en ambos los rangos promedios mayores se encuentra en alumnos de 1º de la ESO.

4. CONCLUSIÓN

En este apartado pretendemos proporcionar una perspectiva general de nuestra investigación, realizando para ello una síntesis de los aspectos que consideramos más relevantes entre los que aporta esta investigación, así como una reflexión en torno a ellos. Pero también pretendemos destacar nuestras limitaciones a las que está sometida nuestra investigación, así como sus posibles soluciones y los aspectos a tener en cuenta para futuros trabajos en esta línea de investigación, la cual consideramos como una de las más interesantes del momento actual y que en mayor medida puede proporcionar pautas de enseñanza.

En la actualidad, la puesta en práctica de la Ley Orgánica de Educación (LOE)² va a suponer un gran énfasis en el ámbito de las TIC, en la formación del profesorado y del alumnado y de la infraestructura³ de los centros.

Por ello, las TIC requieren un nuevo tipo de alumno, más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje, dispuesto, pues, para el auto-aprendizaje, lo que requiere un nuevo desafío al nuevo sistema educativo que se nos avecina. Esto implica pasar de un modelo unidireccional de formación, donde por lo general el saber y la información se encuentra en el profesor y en el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, en que la información, situada a grandes bases de datos, sea compartida entre diversos alumnos.

De hecho, y en consonancia con lo que venimos diciendo, su difusión tiende a producirse de manera informal, tanto entre los profesores como entre los alumnos, y, de algún modo, ambos grupos se nivelan al experimentar situaciones pedagógicas similares, en otras palabras, profesores y alumnos aprenden juntos. Así, las habituales fronteras que se dan entre los papeles del profesor y del alumno, respectivamente, y de ambos grupos como individuos y como colectivo, se hallan sumidas en un proceso de redefinición. En primer lugar, los alumnos de hoy en día, simplemente por el hecho de crecer en la Sociedad de la Información, cuentan con una mayor facilidad para hacerse con las nuevas tecnologías. En segundo lugar, las TIC son, ante todo, un instrumento colectivo por lo que

² En el transcurso de esta investigación se ha aprobado y derogado la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y en la actualidad está vigente la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

³ “...los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos”. Art. 112.2 de la LOE.

tiene poco sentido que cada alumno o profesor progrese individualmente en su uso. Por estas dos razones, el aprendizaje y la enseñanza de las TIC difieren ampliamente de otros procesos de aprendizaje en los que las dos fronteras tradicionales entre profesor y alumno e individuo y colectivo aparecen con mayor nitidez.

Como nos comenta Segovia (2006), la inclusión de las TIC permite establecer diferentes modelos de formación que combinados con los métodos tradicionales permitan elevar el nivel de calidad de la educación/formación.

En todo este proceso, el “nuevo profesor” tiene como misión facilitar la conexión entre los actuales materiales y la estructura cognitiva de los alumnos, así como enseñarles a establecer dicha conexión, otorgándole el papel de promotor de actividades de aprendizaje por lo que está empujado a aceptar nuevas competencias educativas que integren las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El alumnado del Municipio de A Coruña en general no parece estar preparado para introducir Internet en sus rutinas diarias, donde sea uno de los ejes vertebradores en sus actividades, esto se manifiesta en los primeros cursos y puede venir dado por la escasa formación en estos medios.

Internet Municipal es un hecho, el estudio realizado pone de manifiesto que el programa promovido por el Ayuntamiento de A Coruña de *Informatización de centros educativos* está en fase de acoplamiento y hasta que se dote realmente de profesorado especializado en los centros estos equipos no llegarán a usarse óptimamente por toda la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. y Cabero, J. (Coord.). (2002). *Educación en red*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alonso, C.; Gallego Domingo (Coord.) (2003). *Informática y praxis educativa*. Madrid: UNED.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las Tecnologías en la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona: Ed. Grao
- Bartolomé, A. (2002). *Multimedia para Educar*. Barcelona: Edebé.
- Casanovas, M.; Jové, M.; Tolmos, A. (2005). *Las TIC en la formación del profesorado*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Cebrián de la Senra, M. (2005). *Tecnología de la información y comunicación para la formación docente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Prats, Miquel Ángel (2003). Nuevas Tecnologías en el aula. *Suplemento boletín de educaweb*, (58).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE de 4 de Mayo de 2006, nº 106.
- Majó, Joan y, Marqués, Pere (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis
- Marqués, P. (2006). Competencias básicas y alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Consultado el 5 de Mayo 2006: <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm#competenciasbasicas>
- Monereo, C. (coord.). (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Ed. Grao.
- Ríos Ariza, J. M. y, Cebrián de la Serna, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la Comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Raposo Rivas, M. (2002). *Novas Tecnologías Aplicadas á Educación: Aspectos técnicos e didácticos*. Vigo: Servicios de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Segovia, N. (2006). *Aplicación de las TICs en la docencia*. Vigo: Ediciones Ideas Propias.
- Visanta Vinacua, B. (2003). *Análisis Estadístico con SPSS para Windows*. Volumen II. Estadística Multivariante. Mc. Graw-Hill
- Verdejo, P. (2005). *Evaluación de las competencias en el uso de las TIC*. Prueba COMPTIC. Proyecto ILCE-CENEVAL.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN Y LAS ACTITUDES EN LOS DISTINTOS NIVELES DE USO DE LAS TIC

*M^a Isabel Díaz, Consuelo Belloch,
Jesús M. Suárez y Bernardo Gargallo*
Unidad de Tecnología Educativa (UTE)
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

Diferentes instituciones y organizaciones internacionales y nacionales asumen la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) en los centros educativos como uno de los indicadores básicos de la calidad educativa en los centros. Una integración óptima de las TIC deberá estar basada en nuevos modelos educativos que se materialicen “en un programa educativo bien fundamentado, de cara a su integración en la planificación docente: en el proyecto educativo y curricular del centro y en la programación de los profesores” (Gargallo, 2001).

Es necesario tener en cuenta que al integrar la tecnología en la práctica del aula, los profesores tienen que aprender no sólo cómo deben de usar la tecnología, si no que también deben de cambiar fundamentalmente la manera en que ellos enseñan (Fabry & Higos, 1997).

La introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza produce una serie de cambios que obligan a la renovación del concepto de educación.

Desde diferentes investigaciones se ha planteado la realidad compleja y la influencia de múltiples factores en el proceso de integración de las TIC (Mooij y Smeets, 2001; Van Braak, 2001), -políticas educativas, organización de centros, factores personales y de colectivos educativos. Los profesores son el colectivo que mayor influencia tiene en este proceso.

Lo que pretendemos con el presente estudio es comprobar cuáles son las dimensiones que están interviniendo en el nivel de uso que hacen los profesores de las nuevas tecnologías, para así, poder establecer estrategias que

favorezcan un -mayor y más adecuado- uso de las TIC en el ámbito educativo.

MÉTODO (Participantes, Instrumentos y Procedimiento)

Los resultados que aquí se presentan parten de los datos obtenidos en una investigación mucho más amplia, subvencionada por el IVECE, y dirigida por D. Jesús Suárez y D. Bernardo Gargallo; “ONTEV” que pretendía analizar y realizar el seguimiento del fenómeno de Internet en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Valenciana. La investigación presenta una metodología integradora en cuanto los paradigmas cuantitativos y cualitativos. Este diseño se ajusta a la complejidad del fenómeno a tratar y ha sido utilizado en evaluaciones llevadas a cabo en este campo (Baker y Herman, 2000; Hedges, Konstantopoulos, y Torreznó, 2000; OCDE, 2000, 2003). Desde la perspectiva cuantitativa se ha realizado un diseño de encuesta, llevando a cabo 4 cuestionarios diferentes donde se integraba información de los diferentes colectivos claves de los centros escolares (directores, coordinadores, profesores y alumnos), haciendo uso de la triangulación de informaciones. Desde la perspectiva cualitativa de la investigación el diseño llevado a cabo ha sido el estudio de casos, realizado éste a partir de visitas a centros -definidos como centros con buenas experiencias en integración de las TIC en el ámbito escolar- donde se realizaban entrevistas a agentes claves. Esta metodología integradora nos permite acercarnos al mismo fenómeno de estudio desde diferentes enfoques, permitiéndonos un conocimiento más real del objeto del estudio.

Para la realización del presente trabajo nos hemos centrado en la perspectiva cuantitativa y en la figura del pro-

feesor, ya que su papel es fundamental en la integración de las TIC en el aula, pues el uso que él haga, va a repercutir en el uso que los alumnos realicen a nivel curricular. Analizando esta figura vamos a poder dibujar necesidades que se adapten a las diferentes tipologías de profesores en función del uso que realicen.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario elaborado y validado por el equipo investigador. Esta compuesto por 131 ítems, formulados en escala tipo likert con 5 opciones de respuesta, que nos ha permitido recoger información sobre 27 indicadores que conforman los 5 bloques temáticos o dimensiones claves de la investigación. Estas dimensiones a las que hacemos referencia son: Uso de Internet, formación, actitudes, repercusiones del uso de Internet en la calidad de la educación, y alternativas y sugerencias de mejora.

Los datos fueron recogidos a través de cuestionarios on-line, además de en formato papel. Los resultados que aquí aparecen han sido analizados con el paquete estadístico SPSS.

RESULTADOS

Para establecer los diferentes niveles de uso de las TIC por parte del profesorado de secundaria hemos realizado un análisis de conglomerado K-medias, a partir de los 24 ítems de la dimensión de uso, explorando modelos basados en 3 y 4 agrupamientos con el fin de detectar los grupos más característicos y numerosos así como los más específicos con perfiles diferenciados. El modelo que más información nos aporta es el de 3 agrupamientos (uso bajo, medio y alto). (ver tabla 1)

Tabla 1- Centros de conglomerados finales.
Número de profesores y % de los mismos en cada conglomerado.

Frecuencia de uso en el centro de:			
♣ 3.Páginas Web con información de todo tipo para el centro	4	2	4
♣ 4.Páginas Web con información de tipo administrativo	3	2	4
♣ 5.Páginas Web para consultar publicaciones educativas	3	1	4
♣ 6.Páginas Web para obtener información relacionada con la docencia	3	2	4
♣ 7.Correo electrónico	4	2	5
♣ 8.FTP	2	1	4
♣ 9.Charlas	1	1	2
♣ 10.Foros de discusión	1	1	3
♣ 11.Diseño páginas web	1	1	3
Frecuencia de uso con los alumnos de			
♣ 12.Correo electrónico	1	1	3
♣ 13.Obtener información	2	1	4
♣ 14.Charlas	1	1	2
♣ 15.FTP	1	1	2
♣ 16.Diseño de páginas web	1	1	2
17.Busco contenidos relativos a mi área	3	2	4
Localizo materiales para mi área a través de			
♣ 18.buscadores genéricos	3	2	4
♣ 19.páginas que tengo seleccionadas	3	2	4
♣ 20.De foros de discusión o lugares de encuentro	2	1	3
♣ 21.publicaciones electrónicas	2	1	3
22.En este curso he encontrado en Internet materiales útiles para mi trabajo en el aula	3	2	4
23.Durante este curso he utilizado en el aula materiales recogidos en Internet	3	2	4
24.Facilito a mis alumnos direcciones de Internet con información útil para las tareas escolares	3	2	4
Número de profesores	169	151	52
% de profesores	45,4%	40,6%	14%

Escala de valoración: Para los ítems 1 y 2: no me conecto = 1; menos de una hora = 2; entre 1-5 horas = 3; entre 5-10 horas = 4; más de 10 horas = 5. Para los ítems 3-22: nunca = 1; menos de una vez al mes = 2; al menos una vez al mes = 3; al menos una vez por semana = 4; diariamente = 5.) Para el ítem 24: nada = 1; poco = 2; regular = 3; bastante = 4; mucho = 5.

Pasamos a describir brevemente las características o perfiles de cada uno de los grupos:

Grupo 1: (N=169; 45,4 %): **Uso Medio.**

Es el grupo más numeroso y a él pertenecen profesores que utilizan los servicios básicos de Internet en el centro –visitas a páginas Web para obtener información de todo tipo (relativa a su área o referida a cuestiones del centro), correo electrónico, al menos una vez a la semana. Sin embargo, se caracterizan por un no uso de los servicios avanzados ni los relacionados con la comunicación, ni personalmente ni con los alumnos. Son profesores que se conectan indistintamente en casa como en el centro, siendo la frecuencia de 5 a 10 horas semanales.

Grupo 2: (N=151; 40,6 %): **Uso Bajo.**

Generalmente no usan ni Internet ni los diferentes servicios que ofrece, de hecho nos encontramos que en la mitad de los ítems de uso analizados, la frecuencia de uso es “nunca”. Cuando lo hacen es para obtener información o para ver el correo electrónico, hechos que se producen con una frecuencia máxima de al menos una vez al mes.

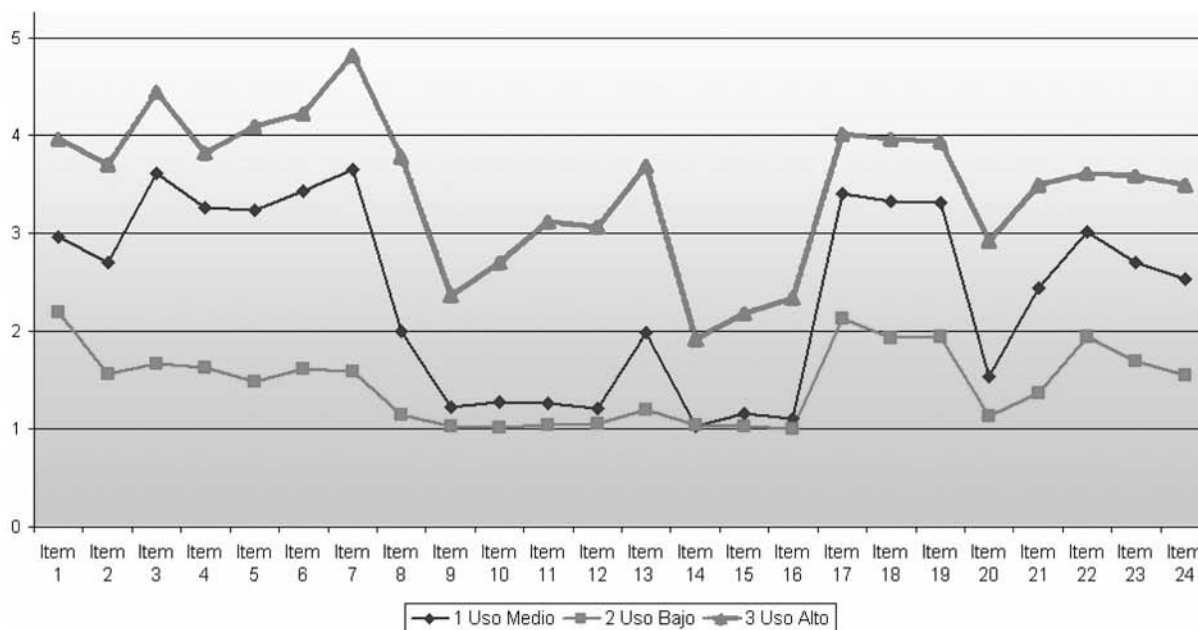
Con los alumnos nunca realizan ningún uso de las diferentes herramientas. Y se suele conectar con la misma fre-

cuencia en el centro como en casa –menos de una hora a la semana-.

Grupo 3: (N=52; 14 %): **Uso Alto.**

Este grupo de profesores realiza un uso frecuente de los servicios básicos y avanzados de Internet en el centro, pero destacamos que no ocurre lo mismo en aquellos servicios –que ofrece Internet– que van orientados a la comunicación sincrónica. La frecuencia de uso de los servicios básicos se puede considerar en un conjunto al menos una vez por semana, siendo la frecuencia del uso de correo electrónico diaria. Se conecta a Internet en igual frecuencia –más de 10 horas semanales– desde el centro educativo como desde su casa. Localiza frecuentemente – al menos una vez por semana– materiales para uso curricular, a través de páginas Web, publicaciones electrónicas, etc. El uso que realiza con los alumnos va orientado fundamentalmente a la obtención de información y al menos una vez al mes utiliza el correo electrónico con los alumnos. Con bastante frecuencia –al menos una vez a la semana, este grupo de profesores facilita –a sus alumnos– direcciones de Internet con información útil para las tareas escolares. Cabe resaltar, que a este grupo –Uso Alto– pertenecen el menor número de docentes de la muestra.

Perfiles grupos de profesores por uso de Internet



Para comprobar cuales son los factores que mejor discriminan los distintos usos que se hacen de las TIC por parte del profesorado de secundaria de la Comunidad Valenciana, teniendo los distintos agrupamientos de profesores en relación con el uso que realizan de Internet, hemos realizado un análisis discriminante con los factores de las dimensiones del cuestionario relativas a: formación, actitudes y mejora.

A partir del análisis discriminante se han obtenido dos funciones, ambas significativas (ver tabla 2). La primera función discriminante con una varianza explicada del 89,3 %, es la dimensión más relevante para la discriminación entre los tres tipos de uso que hacen los profesores del uso de Internet. La segunda función discriminante, con una varianza explicada del 10,7 %, supone una matización de la primera función discriminante.

Tabla 2.- Resumen de las funciones canónicas discriminantes

Autovalores					Lambda de Wilks				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica	Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	1,213(a)	89,3	89,3	,740	1 a la 2	,394	335,351	36	,000
2	,146(a)	10,7	100,0	,357	2	,873	49,030	17	,000

a Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 3.-Matriz de estructura

	Función	
	1	2
Uso de Internet en la formación de profesores	,466(*)	,370
Formación autodidacta y nivel de conocimiento.	,395(*)	-,275
Aporta mejoras para el alumno y en la planificación curricular	,273(*)	-,205
Incapacidad en el uso de Internet	-,270(*)	,035
Disposición e implicación positiva hacia el uso de Internet en el aula	,254(*)	-,126
Efectividad de la formación en los diferentes servicios de Internet	,225(*)	,060
Motiva al profesor y repercute positivamente en los alumnos	,199(*)	,145
Formación de la administración y apoyo de los CEFIRES	,173(*)	-,019
Necesidad de apoyo por especialista	,122(*)	,068
Mayor implicación de la administración	,119(*)	-,037
Diseño de un plan de formación	,104(*)	-,029
Visión positiva sobre la integración de Internet en la sociedad	,056(*)	-,010
Formación y apoyo del profesor especialista y compañeros	,157	-,568(*)
Formación y apoyo de asociaciones profesionales y entidades educativas privadas	,160	,484(*)
Aporta recursos para la enseñanza	,086	-,210(*)
Efectividad de la formación por entidades e instituciones	-,006	,194(*)
Visión negativa de Internet y de sus consecuencias	-,004	-,121(*)
Accesibilidad y conexión dentro y fuera del centro	,037	-,083(*)

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

* Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

La primera función discriminante se vincula esencialmente en el polo positivo con cuestiones referidas a las formación on-line, formación autodidacta, valoración positiva de la formación recibida y de los diferentes recursos, aporta mejoras para el alumno y en la planificación del currículo. La segunda función nos encontramos en su polo positivo factores referidos a una valoración positiva hacia la formación privada. El polo negativo se vincula al no uso de formación on-line, no requerir profesorado especializado, consideraciones negativas hacia posibles mejoras en la calidad de la educación y en el uso con alumnos e una no implicación personal en el uso de Internet. En la tabla 4, podemos observar como la primera función supone una clara separación de los tres grupos, de forma que en el lado positivo se sitúan los profesores con un *alto uso* y en lado opuesto el grupo con un *uso más bajo*(peso

elevado pero en negativo), situándose en el punto intermedio el grupo de profesores que realizan un *uso medio* de Internet. En lo que se refiere a la segunda función, la distancia entre los grupos es menor, lo cual indica una contribución menor a la separación de los mismos.

Tabla 4. Funciones en los centroides de los grupos

Grupos de uso	Función	
	1	2
Uso Bajo	-1,088	,263
Uso Medio	,292	-,404
Uso Alto	2,211	,550

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Son los profesores que pertenecen al grupo de un *uso bajo*, los que obtienen una mejor clasificación (77,5%), seguidos de los profesores que pertenecen al grupo que se corresponde con un *uso alto* de Internet (77,1%). El

uso medio obtiene en la clasificación un 66,3 % de los profesores, siendo el menor porcentaje obtenido en la clasificación de los profesores dentro de los grupos de uso.

Tabla 5. Resultados de la clasificación (b, c)

		Grupos de uso	Grupo de pertenencia pronosticado			Total
			Uso Bajo	Uso Medio	Uso Alto	
Original	Recuento	Uso Medio	117	30	4	151
		Uso Medio	32	112	25	169
		Uso Alto	0	14	38	52
	%	Uso Bajo	77,5	19,9	2,6	100,0
		Uso Medio	18,9	66,3	14,8	100,0
		Uso Alto	,0	26,9	73,1	100,0

a La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.

b Clasificados correctamente el 71,8% de los casos agrupados originales.

c Clasificados correctamente el 69,4% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

CONCLUSIONES

Pretendíamos comprobar cuáles eran las dimensiones que intervenían o que mejor discriminaban en el colectivo de profesores -de educación secundaria-, en función de los distintos niveles de uso que realizan de las TIC. Cabe señalar que son factores como la formación autodidacta y algunas actitudes las que mejor discriminan el nivel de uso de las TIC, aunque bien es cierto que estas últimas con un menor peso en las funciones discriminantes. Los resultados obtenidos indican que las dos funciones discriminantes permiten clasificar correctamente un promedio de 71,8% de profesores.

Como ya hemos señalado, la influencia de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje implica cambios y retos que hay que abordar. Por ello, las administraciones educativas que quieran incluir -como indicador de calidad de los centros escolares- la integración de las nuevas tecnologías, deberán hacer incidencia en los cambios que conlleva aspectos -(veamos algunos que afectan al profesor)- tales como:

- Los que hacen referencia a los nuevos instrumentos y recursos para la docencia y su gestión. La preparación del profesorado debe ser tanto tecnológica como pedagógica para poder aprovechar todas las potencialidades educativas de estas herramientas.
- El acceso abierto a todo tipo de información. Los contenidos están disponibles en todo momento (365/24) y en diferentes formatos (Kirschener y Paas, 2001). El profesor debe pasar de ser la principal fuente de información al guía que enseñe a como acceder, seleccionar y procesar esa información.
- Los nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración. Las nuevas formas de comunica-

ción: correo electrónico, chats, listas de distribución, foros, etc. facilitan la comunicación entre el profesor y sus alumnos y de estos entre ellos. Permite y facilita el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

- Los nuevos métodos pedagógicos. Las TIC, por si solas, no mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que los docentes utilicen nuevos métodos, centrados en "aprender a aprender", y no sólo trasvasar los métodos clásicos (explicación, apuntes, estudio, examen) a los nuevos medios.

Estos cambios conllevan la necesidad de una nueva formación. Es necesario que las administraciones educativas impulsen planes de formación que incidan en: competencias, actitudes positivas hacia el uso docente y metodologías.

BIBLIOGRAFÍA

- Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N., Gargallo, B., Belloch, C., Bo, R., Sáez, A., Aliaga, F., Gastaldo, I., Díaz, I., Roig, R. y González, E. (2003). Teacher's competencies in primary and secondary education. En A. Méndez-Vilas, J.A. Mesa y J. Mesa (Eds.) *Advances in technology-based education: towards a knowledge based society*. Proceedings of II International Conference on Multimedia and Information & communication technologies, m-ICTE 2003. Vol. 2, 1045-1049. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología: Junta de Extremadura, Badajoz.
- Baker, E.L. & Herman, J.L. (2000). Technology and Evaluation. Paper presented at the Meeting in SRI International into the project "Building a Decade of Rigorous, Systematic Educational Technology Research". (Menlo Park, California. Available at <http://www.sri.com/policy/designkt/found.html>).

- Belloch, C.; Gargallo, B.; Orellana, N.; Bo, R. y Almerich, G. (2004): La evaluación de la «Brecha digital» en los profesores de secundaria, una aproximación multivariada. Las dimensiones género y tipo de centro.[CD ROM]. *La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad.*, Actas del XIII Congreso Nacional II Iberoamericano de Pedagogía, Sección 6, Ponencia 1. Sociedad Española de Pedagogía . Valencia.
- Comisión Europea (2000a) eLearning Concebir la educación del futuro. Documento electrónico: <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/index.html>
- Comisión Europea. (2000b). eEurope Una Sociedad de la Información para todos. Doc. Elect.: http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/documentation/index_en.htm
- Declaration on the Digital Divide. "Transforming Drops of Concern into and Ocean of Change". Documento electrónico <http://www.gioventudigitale.net/>
- Del Álamo. El desafío de la brecha digital. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya. Documento electrónico <http://www.iigov.org/>
- Digital Divide Network (2000). Content and the Digital Divide. <http://www.digitaldividenetwork.org>
- Digital Divide Solutions. A Partnership of the Hispanic Research Center at Arizona State University and The College Board. <http://www.asu.edu/DigitalDivideSolutions/>
- EURYDICE (2001). Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos. Documento electrónico www.eurydice.org
- Fabry, D. L., & Higgs, J. R. (1997). Barriers to the effective use of technology in education: current status. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 385-395.
- Gargallo , B.; Suárez, J. y Belloch, C. (2003) La división digital en el proceso de integración de las NTIC en la educación. Diferencias de género entre alumnos de E.S.O. de la comunidad valenciana. *Revista electrónica de Teoría de la Educación*, nº 4. <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>
- Gargallo B., Suárez J.M., Morant F., Marin J.M., Martínez M. y Díaz I. La integración de las TIC en los centros escolares. Un modelo multivariado para el diagnóstico y la toma de decisiones (MEC-CIDE, Madrid, 2003)
- Global Culture, Trade and Technology: Digital Divide Project. University of Washinton, Office of Educational Partnerships. <http://www.washington.edu/wto/digital/>
- Hedges, L.V., Konstantopoulos, S. & Thoreson, A. (2000). Designing Studies to Measure the Implementation and Impact of Technology in American Schools. Paper presented at the Meeting in SRI International into the project "Building Foundation for a Decade of Rigorous, Systematic Educational Technology Research". (Menlo Park, California). Available at <http://www.sri.com/policy/designkt/found.html>.
- Kirschener, P.A. Y PAAS. F. (2001). Web-enhanced higher education: a tower of Babel. *Computers in Human Behavior*. 17, 347-353.
- Mooij, T. y Smeets, E. (2001). Modelling and supporting ICT implementation in secondary schools. *Computers & Education*, 36, 265-281.
- Naciones Unidas. Asamblea General. Consejo de Seguridad. <http://www.un.org>
- OECD (2001) Understanding digital divide. Paris, OECD. <http://www.oecd.org>
- Rhode, G. y Shapiro, R. (2000) Falling through the net: toward digital inclusion. U.S. Economic and Statistics Administration. National Telecommunications and Information Administration. Documento Electrónico <http://search.ntia.doc.gov/pdf/fttn00.pdf>
- Sigalés, C.; Mominó, J.M; Fornieles, A.; Guasch, T. y Espasa, A (2004) L'escola a la Societat Xarxa: Internet en l'ambit educatiu no universitari. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Van Braak, J. (2001). Factors influencing the use of computer mediated communication by teachers in secondary schools. *Computers & Education*, 36, 41-57

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS VASCO

Margarita León Guereño
UPV/EHU

Resumen:

La evaluación es una parte fundamental del proceso de integración de las TIC en la escuela porque es la única vía que los propios centros tienen para regular sistemáticamente la calidad de la transformación que están llevando a cabo, detectar las necesidades que tienen en cada momento y medir la mejora de las iniciativas que desarrollan. La presente comunicación da cuenta del tipo de evaluación de la incorporación de la tecnología que se está llevando en los centros educativos de la comunidad autónoma del País Vasco.

Palabras clave:

Integración TIC en las escuelas, Evaluación procesos de cambio, Calidad educativa

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las TIC a la enseñanza requiere un considerable trabajo multidimensional e interconectado; infraestructuras, formación del profesorado, cambios metodológicos..., aspectos que constituyen a este proceso en uno de los problemas organizativos más importantes del terreno educativo actual.

A pesar de que en el pasado no muy lejano hubo posturas enfrentadas con respecto a este asunto (*apocalípticos e integrados*), hoy podemos decir que todos los agentes educativos asumen la necesidad de integrar las TIC en las escuelas, en los procesos educativos. Este consenso se ha derivado de la evidencia de que la tecnología es uno de los factores decisivos que ha propiciado el cambio de paradigma socio-económico, el cual ha transformado radicalmente el mapa de las competencias básicas necesarias para desenvolverse exitosamente como ciudadanos, al tiempo que ha tenido una honda repercusión en nuestros procesos de pensamiento; *“las TIC alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos). Cambian el carác-*

ter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos). Y modifican la naturaleza de la comunidad (el área en la cual se desarrolla el pensamiento)” (Sancho, 2005).

Ante esta coyuntura, nuestra investigación ha puesto la mirada en los centros de Euskal Herria para analizar cómo están abordando el cambio tecnológico en y desde sus realidades, y hemos intentado definir cómo se está desarrollando esta transformación.

En esta comunicación presentaremos un apartado muy destacado de ese trabajo más amplio, y que se ha revelado como altamente significativo en el éxito del cambio; la evaluación del proceso de integración de las TIC por los propios centros educativos.

Hay que subrayar que por sí solas, las TIC no producen innovación, ni garantizan que la dirección de los cambios que originan asegure conseguir la mejora de los aprendizajes (Hargreaves, 2003). La incorporación de infraestructuras tecnológicas tienen que ir acompañadas de una transformación significativa de los roles tradicionales de “enseñantes” y “enseñados”, y que el rol del pro-

fesor (Tébar, 2003), del alumno, de la escuela... los espacios, tiempos, métodos de enseñanza,... también tienen que ser diferentes. Es decir, es necesaria la “reculturización” de la escuela (Fullan, 2002; Hawkins, 2002), la escuela tiene que *desaprender* su manera tradicional de funcionar *para ir aprendiendo una nueva* (Delors, 1996).

Desde las instituciones se han realizado varias investigaciones y evaluaciones del proceso de implementación de la tecnología en los centros educativos. Recientemente (diciembre de 2006) a visto la luz un estudio europeo que por primera vez, ofrece especial atención a aspectos cualitativos de la incorporación de las TIC, a los usos en la práctica educativa. Desde el Gobierno Vasco, podemos apuntar la “Investigación sobre la integración de las TIC en centros de ESO de Euskadi” (ISEI.IVEI, 2004) e informes de la presencia TIC (2004, 2005, 2006). Pero según los estándares internacionales ISTE (2003), es importante que cada centro desarrolle una evaluación propia sustentada en herramientas para medir la mejora educativa que la tecnología reporta en el centro.

OBJETIVO

- Describir y analizar el papel de la evaluación en el proceso de incorporación de las TIC en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca.

MÉTODO

Participantes:

La población objetivo que conforma el marco de muestreo de la investigación esta formada por el colectivo de directivos de centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. El tamaño de esta población es considerable (cerca de 1000 sujetos), pero nos hemos dirigido a la totalidad de la misma para minimizar el margen de error de nuestras conclusiones, ofrecer un grado elevado de exactitud en nuestros resultados, y en definitiva, incrementar la potencia de nuestro análisis.

Es de mencionar que el perfil y los recursos tecnológicos de los sujetos que conforman este colectivo es muy desigual en función de diversas variables estructurales y personales; ciclo educativo en el que trabaja el directivo, número de alumnos que tiene, años que lleva en el puesto de dirección.

Instrumentos:

El grueso de la investigación se ha realizado con datos recogidos con un cuestionario bastante amplio que diseñamos basándonos principalmente en los estándares tecnológicos para directivos escolares que el proyecto TSSA Collaborative (2002) definió, y que ISTE (Sociedad Internacional para Tecnología y Educación) posteriormente adoptó (2003).

El instrumento creado tiene por objeto recabar la percepción de los directivos escolares sobre el proceso de integración de la tecnología que están llevando a cabo en sus centros y se compone de varios apartados, precisamente de aquellas dimensiones que se identificamos como determinantes para garantizar la calidad del mismo:

- Uso de las TIC en el centro
- Liderazgo y visión

- Aprendizaje y enseñanza
- Eficiencia y práctica profesional
- Soporte, administración y operaciones
- Valoración y evaluación
- Temas sociales, legales y éticos

La herramienta ha quedado validada, ya que el cuestionario ofrece un coeficiente de fiabilidad alto ($\alpha=0,9562$) y el análisis por ítem-total ha sido positivo para todos ellos.

Otro aspecto destacable del instrumento es el formato y soporte que se le ha dado, ya que éste ha facilitado enormemente la labor de encuestado, y posterior procesamiento de los datos. El cuestionario se desarrolló como un formulario web que guarda las respuestas de los sujetos automáticamente en una base de datos situada en un servidor. El sistema no permite enviar los datos si no se han cumplimentado todos los apartados, de forma que avisa al sujeto si ha olvidado rellenar alguno, y da opción a hacerlo, mejorando así la calidad de la recogida de datos.

Tal como hemos apuntado en la introducción, en esta comunicación nos centramos en un aspecto en concreto, el que se corresponde con la “Valoración y evaluación”.

Procedimientos:

Se contactó por correo electrónico con todos los directores escolares del País Vasco para que cumplimentaran el cuestionario online. Este elección reporta diversas connotaciones para el desarrollo y la calidad de la recogida de datos: por un lado, se respeta más la confidencialidad de los sujetos, se les da total tranquilidad para rellenar el cuestionario dónde y cuándo quieran, no se les causa gastos ni molestias para mandar el cuestionario... por otro lado, el medio electrónico es más frío, es más difícil obtener la confianza de los sujetos, lo que nos ha llevado a medir cuidadosamente los pasos a dar para llevar a cabo la recogida de datos. En un primer momento mandamos un e-mail informativo para dar cuenta de la investigación que estamos realizando. Seguidamente enviamos otro con un vínculo al cuestionario online y ofreciéndoles informarles de los resultados de la investigación y reconocer su colaboración con un certificado de participación (con lo que pretendíamos aumentar la motivación extrínseca de los sujetos para ayudarnos). A continuación mandamos otros mensajes recordatorios a aquellos que no habían respondido.

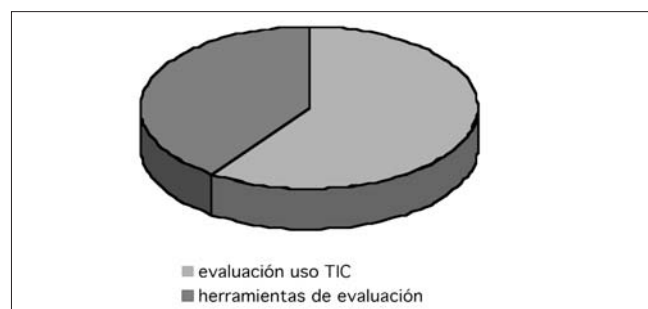
Realizamos la recogida de datos entre finales del curso 2004/2005 y principios de 2005/2006 y hemos obtenido un número de respuestas importante, 325.

Tras recabar los datos se realizaron los análisis estadísticos pertinentes con la ayuda del programa SPSS.

RESULTADOS

En el apartado “**Valoración y evaluación**” encontramos la evaluación de los recursos tecnológicos se hace casi en unos porcentajes idénticos para mejorar el aprendizaje, para mejorar la comunicación y para mejorar la eficacia (en torno a 23% regular, en torno al 44% bastante y en torno al 20% siempre).

Paradójicamente, un 20% dice no tener herramientas para medir la mejora educativa que la tecnología reporta en el centro, un 22% dice tener pocas, 26% regular, 15% bastantes y solo el 3% siempre o todo.



También llama poderosamente la atención que a pesar de que los centros dicen tener muchos planes de formación para profesores, éstos no se diseñan, en la misma proporción, apoyándose en evaluaciones de los conocimientos del personal; 15,4% nunca o nada, 20,3% poco, 25,5% regular, 20,9% bastante y 4,3% completamente.



De estos datos se desprenden como resultados más destacables en cuanto a la evaluación del proceso de incorporación de las TIC a los centros educativos los siguientes:

- Los centros evalúan de manera intuitiva los cambios en el aprendizaje, comunicación y la eficacia que la incorporación de las TIC están generando; apenas utilizan herramientas de evaluación para esa labor.
- Los centros están ofreciendo planes de formación en tecnología a sus profesores pero no se están midiendo los conocimientos del personal.

Si comparamos las puntuaciones obtenidas en el apartado "Valoración y Evaluación" con respecto al resto de apartados del cuestionario, vemos que éste destaca por ser las más bajas de todas.

De manera que podemos afirmar que:

- La evaluación es el elemento de la gestión tecnológica que más se está desatendiendo en el proceso de incorporación de TIC a los centros.

CONCLUSIONES

En el marco general de la investigación hemos visto que en los centros se está primando el equipamiento tecnológico de los mismos, y el uso instrumental de éste (en trabajos administrativos, de gestión interna, etc.), sobre el uso didáctico en el aula.

De hecho, a pesar de que muchos centros de la Comunidad Autónoma Vasca tienen definido de manera más o menos avanzada un plan estratégico para la implementación de la tecnología, no le están dando a la evaluación del proceso el peso que le corresponde. Además, es de destacar que la calidad de esa evaluación está siendo bastante dudosa ya que no la están desarrollando de manera sistemática, hecho que debilita enormemente el potencial de éxito de los esfuerzos y acciones que se puedan llevar a cabo en estas condiciones, y perjudica enormemente la efectividad en la búsqueda de la mejora escolar con tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

- Area, Manuel (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Eco, U. (2004): Apocalípticos e integrados. ed. Debolsillo. Barcelona
- Empirica (2006): Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools. Final Report from Head http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf
- Fullan, D. (2002). *Liderar una cultura de cambio*. ed. Octaedro. Barcelona.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Hawkins, R.J. (2002). The Global Information Technology Report 2001-2002: Readiness for the Networked World. Center for International Development at Harvard University. (INFORME GLOBAL SOBRE TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN). www.eduteka.org

	APARTADOS DE MEDIDA DEL CUESTINARIO						
	USO TIC CENTRO	LIDERAZGO Y VISIÓN	APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA	EFICIENCIA Y PRÁCTICA PROFESIONAL	SOPORTE, ADMI. Y OPERACIONES	VALORACIÓN Y EVALUACIÓN	TEMAS SOCIALES, LEGALES Y ÉTICOS
N	322	321	319	321	321	317	245
Desv. están.	,76530	,74359	,78828	,77579	,65997	,84713	,77136
Media	3,5254	3,3290	3,4434	3,3594	3,7590	3,0504	3,6102

- ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), Encuesta TIC 2003-2004 Encuesta_IKT_2003-2006_/0304_IKT_c.pdf
- ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), Encuesta TIC 2004-2005 Encuesta_IKT_2003-2006_/0405_IKT_c.pdf
- ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), Encuesta TIC 2005-2006 Encuesta_IKT_2003-2006_/0506_IKT_c.pdf
- ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), (2004). *Integración de las TIC en centros de ESO*. Se puede obtener el documento en la siguiente dirección electrónica: www.isei-ivei.net/cast/pub/INTEGRATICESO.pdf
- ISTE, Standards for administrators (2003): http://cnets.iste.org/administrators/a_stands.html
- Libro blanco de la Unión Europea sobre Educación: Hacia una sociedad del conocimiento: http://europa.eu.int/comm/off/white/index_es.htm#1995
- MacGilchrist, B., Myers, K. y Reed, J. (1997). *The Intelligent School*. ed. Paul Chapman, London.
- McKenzie, W. (2005). *Multiple intelligences and instructional technology*. ISTE publications, Oregon.
- Mendizabal, N., Blanco Arbe, J.M. y Correa Gorospe, J.M.(2003). e-Ikasbide proiektua: a short term project to integrate ICT in a Primary and Preprimary school". *Computer education*, nº 104, 25-29
- Plan de la Unión Europea, e-learning. <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/>
- Plan eEurope. http://europa.eu.int/information_society/edutra/inno/index_en.htm
- Plan España.es. www.csi.map.es/csi/pdf/espana_es_actuaciones.pdf
- Plan Premia (parte del plan Euskadi en la Sociedad de la información). <http://www9.euskadi.net/o82/o82WebServlet?accion=10&id=24&ident=232&tag=PagDescProyecto>
- Programas de Innovación Educativa 2003-2006 (Eusko Jaurlaritza)
- Proyecto TSSA Collaborative. www.ncrtec.org/pd/tssa/tssa.pdf
- Sancho, J. (2005). *Implicaciones Pedagógicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. <http://www.reddocente.com/node/61#comment>
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana. Madrid
- Waters, T., Marzano, R.J. y McNulty, B. (2004). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect on leadership on student achievement. <http://www.ecs.org/html>
- Wikeley, F. (2004). Contextualizar la mejora escolar: cómo hacerla eficaz. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: “*Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*”, Universidad de Deusto, Bilbao.

LA INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS POR PARTE DEL PROFESORADO EN EL AULA Y SU RELACIÓN CON EL USO PERSONAL-PROFESIONAL

*Gonzalo Almerich, Jesús M. Suárez,
Rosa M. Bo, Irene Gastaldo e Isabel Fuster¹*

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en educación se ha convertido en un proceso lento, como consecuencia de la complejidad del mismo.

Uno de los factores clave en la integración de las TIC en la educación es el profesorado, pues sin él, cualquier innovación no se lograría. Para ello, el profesorado ha de gozar de la suficiente confianza que le permita implementar las TIC en el aula, y, por consiguiente, la falta de la misma no represente un serio obstáculo para su integración (BECTA, 2004). Por ello, el profesorado ha de estar capacitado con una serie de conocimientos y habilidades que le permita, por una parte, conocer y dominar los distintos recursos tecnológicos y, por otra, la integración de los mismos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde diversas instituciones (International Society for Technology in Education (ISTE) 2002; North Caroline Department of Public Instruction, 2000; Department of Education of Victoria, 1998), tanto gubernamentales como no gubernamentales, se han propuesto diferentes modelos de competencia en TIC que ha de poseer el profesorado. Estas se pueden agrupar en tipos: tecnológicas y pedagógicas (ACCE 2000; UNESCO, 2002).

En cuanto al uso de los recursos tecnológicos, en primer lugar, diferentes estudios (Becker, Ravitz & Wong, 1999; Muir-Herzing, 2004) han señalado el uso diferenciado de los recursos tecnológicos, distinguiendo entre el uso para propósitos personales y personales, y el uso que realiza con los alumnos en el aula. En segundo lugar, el uso que realiza el profesorado de los distintos recursos, ya sea a nivel personal-profesional o con alumnos, es bajo (Becker, Ravitz & Wong, 1999; Muir-Herzing, 2004).

Este estudio forma parte del proyecto PROFORTIC², en cuya primera etapa se han estructurado las competencias en TIC en un esquema de dimensiones bien establecido. El objetivo de este estudio es analizar las competencias pedagógicas en TIC que posee el profesorado en la educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, y su relación con el uso personal-profesional que hacen de estas tecnologías.

2. MÉTODO

El estudio se basa en un diseño de encuesta, utilizando como instrumento de recogida de la información el cuestionario.

La población la constituye el profesorado de centros de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana, tanto públicos como privados. La muestra se ha extraído me-

¹ Miembros de la Unidad de Tecnología Educativa pertenecientes al Departamento MIDE de la Universidad de Valencia. Contacto: Gonzalo Almerich Cerveró, Departamento MIDE de la Universidad de Valencia. Teléfono de contacto: **96 386 44 30**. Correo electrónico: **Gonzalo.Almerich@uv.es**.

² Proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España (SEC2002-01927) y por el Fondo Social Europeo (UE): La formación de los profesores en las TIC como dimensión clave de impacto en el proceso de integración: necesidades, currículo y modelos de formación-innovación.

diante un muestreo aleatorio estratificado en función de nivel educativo (primaria, secundaria y bachillerato), las provincias de la Comunidad Valenciana (Alicante, Castellón y Valencia) y la titularidad del centro (pública y privada).

La muestra está compuesta por 868 profesores y profesoras, cuyas edades oscilan entre los 20 y 65 años, con una edad media de 40,9 años, y con una experiencia profesional del profesorado que va desde 1 año hasta 41, con una media de 15,5 años de experiencia profesional

Como hemos indicado, el instrumento de recogida de la información es un cuestionario que ha sido diseñado para tal fin. El cuestionario creado se estructura en nueve apartados: características del profesor, accesibilidad al equipamiento informático, conocimientos, uso, integración, necesidades formativas tanto en recursos tecnológicos como en la integración de las TIC, actitudes hacia las TIC y obstáculos.

En este estudio, nos centraremos en el uso de las TIC, pero sólo a nivel personal-profesional, e integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular. El apartado de uso de los recursos tecnológicos en relación con el plano personal-profesional está compuesto por doce ítems (ver anexo), con una escala de respuesta de cinco puntos (nada, poco, algo, bastante, mucho). El apartado que hace referencia a la integración curricular de las TIC por parte del profesorado en el aula consta de 11 ítems (ver anexo), cuya escala de respuesta es de cinco puntos (nunca, casi

nunca, a veces, casi siempre, siempre).

Los análisis de los datos, realizados mediante el programa SPSS 14.0, han sido estadísticos descriptivos, análisis de conglomerados y análisis discriminante.

Los datos de los cuestionarios se recogieron entre los meses de abril-julio de 2003 y septiembre-noviembre de 2003. Estos se reunieron principalmente a través de cuestionarios on-line (<http://cfv.uv.es/profortic>), y en aquellos centros en los que, por falta de instalaciones o conocimiento del profesorado, esto no pudo ser así, los cuestionarios fueron remitidos y contestados en papel.

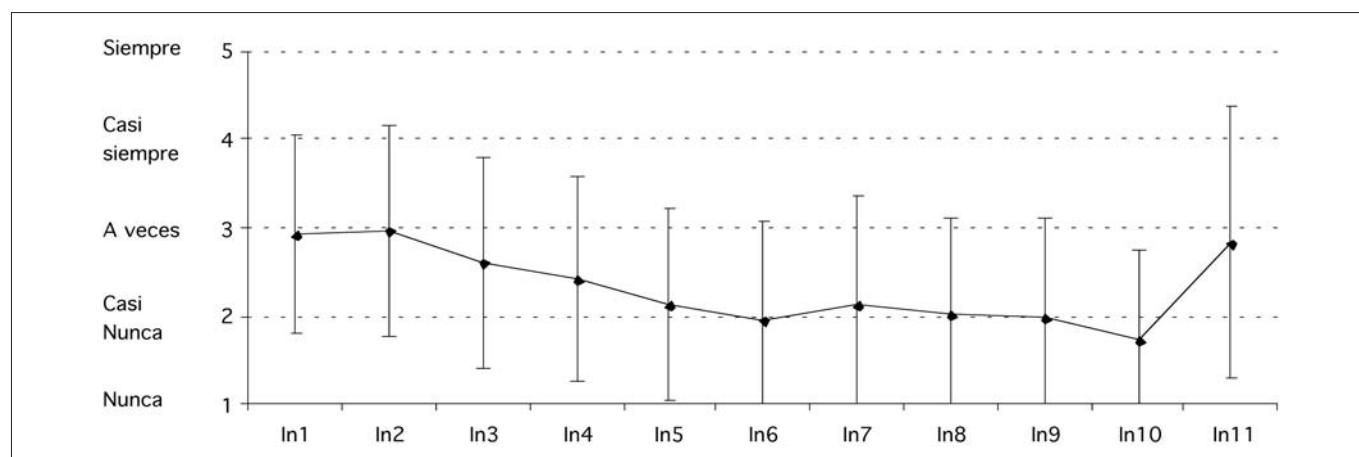
3. RESULTADOS

En los resultados se presenta, en primer lugar, como el profesorado integra las TIC en el diseño y desarrollo curricular. En segundo lugar, el uso que realiza el profesorado de los recursos tecnológicos a nivel profesional-personal. Seguidamente, se exponen los perfiles obtenidos en relación con la integración de los recursos tecnológicos, para relacionarlo, finalmente, con el uso personal-profesional que el profesorado realiza de ellos.

3.1. Integración de los recursos tecnológicos por parte del profesorado

La integración de los recursos tecnológicos que realiza el profesorado en el aula es baja. Como se observa en el gráfico 1, en la mayoría de los ítems el profesorado se sitúa en la categoría de “casi nunca”, no llegando a sobrepasar en ningún caso la categoría de “a veces”.

Gráfico 1.- Integración de los recursos tecnológicos por parte del profesorado



En general, en ciertas ocasiones el profesorado evalúa los recursos tecnológicos que pueden ser beneficiosos para su proceso de enseñanza, los tiene en cuenta en la selección de los materiales curriculares y los diseña en menor medida y casi nunca los utiliza para la evaluación del alumno, si bien en el empleo de éstos tiene en cuenta los problemas éticos y legales derivados de su uso. El profesorado no suele crear situaciones de aprendizaje ni entornos en el aula donde los recursos tecnológicos estén integrados, así como

no los considera en los alumnos con necesidades educativas diversas, ni los utiliza a menudo como forma de comunicación con la comunidad educativa. Finalmente, no son recursos que utilice a menudo en su formación y participación en proyectos de investigación e innovación.

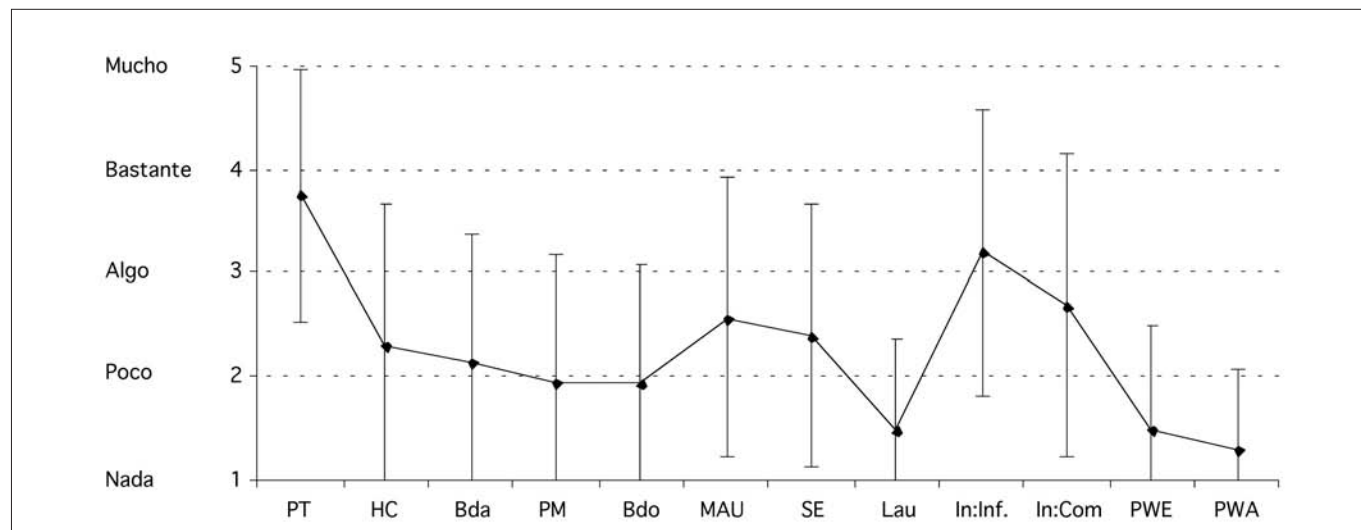
La variabilidad que presentan los ítems es elevada, produciéndose, por una parte, la amplitud de los ítems en dos categorías y, por otra parte, el efecto “suelo” en algunos ítems.

3.2. Uso de los recursos tecnológicos a nivel personal-profesional

El uso que realiza el profesorado de los recursos tecnológicos a nivel personal-profesional es, en conjunto, bajo, pues como se puede apreciar la mayoría de los recursos se encuentran entre las categorías de “poco” y “algo”.

En relación con los recursos, los más utilizados son el procesador de texto e Internet, tanto como forma de búsqueda de información como forma de comunicación, si bien se ha de resaltar que dicho uso no llega a emplearlo en casi todo, sino para algunas tareas. Los recursos menos utilizados son los lenguajes y sistemas de autor, el diseño de páginas Web, tanto con editores como un diseño avanzado, cuyo empleo es para unas pocas cosas, o casi para nada.

Gráfico 2.- Uso de los recursos tecnológicos por parte del profesorado



La variabilidad que presentan los distintos recursos es alta, pues en algunos de ellos la amplitud es de más de dos categorías. Esto indica la presencia de profesorado que realiza un uso de los recursos para gran parte de las tareas. También hay que indicar que en algunos recursos se produce un efecto “suelo”, lo que indica que no los emplean para nada en su mayoría.

3.3. Perfiles de integración de los recursos tecnológicos por parte del profesorado

En este apartado presentaremos los perfiles del profesorado obtenidos a partir de la integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular y en la planificación y organización educativa. Para ello se ha llevado a cabo un análisis de conglomerados utilizando el procedimiento de k-medias.

Se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde 3 hasta 6 grupos. Aquí describiremos el

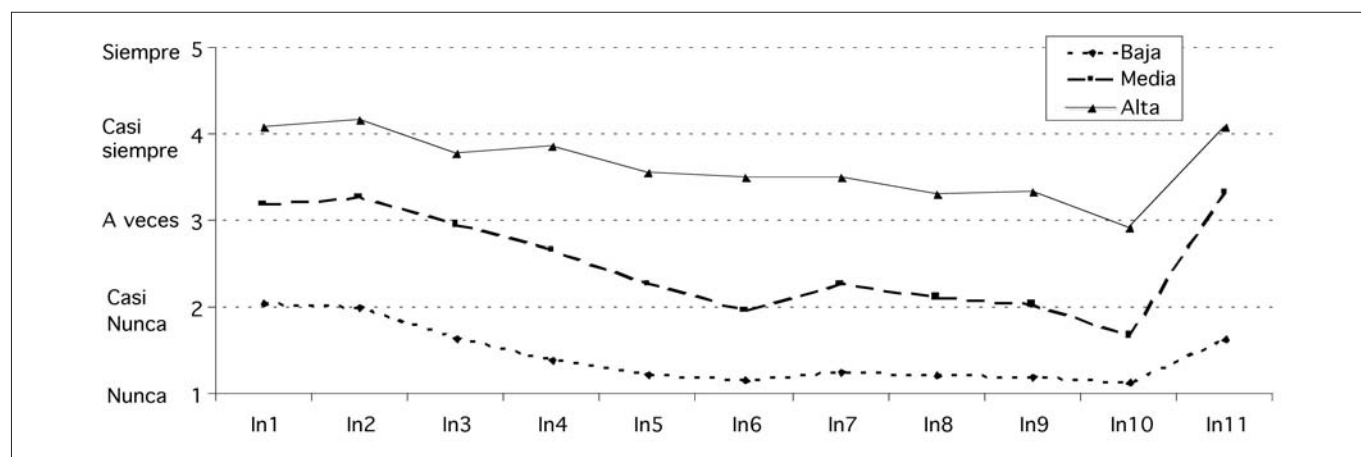
modelo de agrupación de 3 grupos por considerarlo un modelo básico que nos permite describir el perfil del profesorado en cuanto a su agrupación de manera parsimoniosa y consistente.

Tabla 1.- Porcentaje de sujetos en cada conglomerado.

Grupos	Porcentaje
Baja	38,63
Media	42,11
Alta	19,25

Como se aprecia en la tabla 1 el grupo más numeroso es el conglomerado de integración media, seguido de cerca por el grupo de integración baja, mientras que 1 grupo de integración alta representa casi un 20%.

Gráfico 3.- Perfiles de integración de los recursos tecnológicos por parte del profesorado



A partir del gráfico 3, podemos establecer las siguientes características de los grupos:

Tipo 1.- Este grupo, integración baja, se caracteriza por tener poco en cuenta la integración de los recursos tecnológicos en su práctica educativa, pues rara vez o nunca lo contempla. Únicamente, los considera esporádicamente en la selección de materiales curriculares y en la evaluación de los que pueden ser beneficiosos para el proceso de enseñanza.

Tipo 2.- Este segundo grupo, integración media, se caracteriza por mostrar un mayor interés por la integración de los recursos tecnológicos en su práctica educativa. De este modo, en ocasiones evalúa los recursos beneficiosos, los tiene en cuenta en la selección de materiales curriculares y los diseña, aunque no los utiliza como instrumento de evaluación del alumno, todo ello desde la perspectiva de los problemas éticos y legales de su uso. En cuanto al diseño de entornos y situaciones de aprendizaje, los tiene en menor consideración, así como para su utilización con alumnos con necesidades educativas diversas. Finalmente, en relación con su formación los utiliza en alguna ocasión en las actividades en que participa, si bien su intervención en proyectos de investigación e innovación es prácticamente nula.

Tipo 3.- Este grupo, integración alta, se caracteriza por contemplar de forma habitual los recursos tecnológicos en su práctica educativa, en todos los aspectos. En relación con la evaluación de los recursos, en la selección de materiales curriculares y el diseño de los mismos los considera de forma habitual, así como instrumento de evaluación del alumno. Todo ello desde la consideración ética y legal del uso de los recursos tecnológicos. Suele crear entornos en el aula y diseño de situaciones de aprendizaje de forma casi habitual, así como para el uso con alumnos con necesidades educativas diversas. En cuanto a su formación, los

utiliza en las diversas actividades, así como en ciertas ocasiones participa en proyectos de investigación e innovación a través de la utilización de diferentes recursos tecnológicos en el aula.

3.4. Relación entre el uso personal-profesional de los recursos tecnológicos y los perfiles de integración curricular de los mismos.

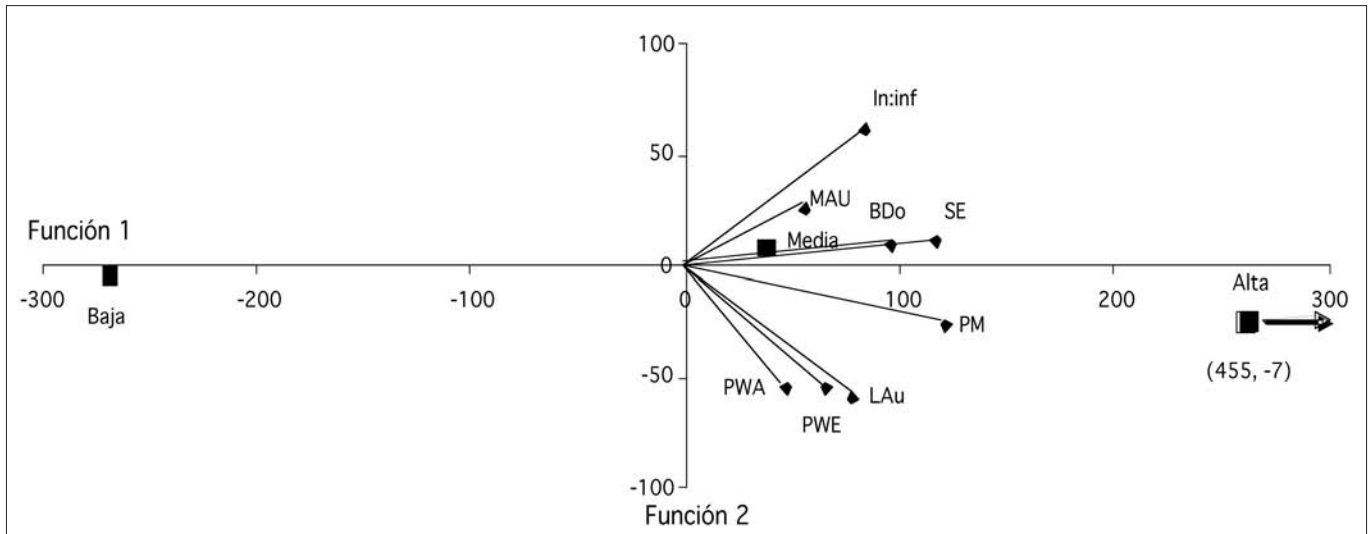
En este apartado presentaremos la relación existente entre los perfiles de integración de los recursos tecnológicos por parte del profesorado, constituyéndose en la variable dependiente, y el uso de los distintos recursos tecnológicos a nivel personal-profesional, que son las variables independientes. Para ello se ha utilizado un análisis discriminante con todas las variables simultáneamente, obteniéndose dos funciones, ambas significativas.

La primera función, que explica el 92,1% de la varianza, se convierte en la dimensión más relevante de cara a la discriminación entre los tres grupos. De esta forma, y como se observa en el gráfico 4, los centroides de los grupos se encuentran notoriamente distanciados unos de los otros, situándose de menor a mayor: integración baja, integración media e integración alta, estos dos últimos en la parte positiva de la función

La segunda función discriminante, que explica el 7,9% de la varianza, supone una matización de la primera, y por tanto una dimensión con menor relevancia, de cara a la discriminación entre grupos. Los centroides de los grupos se encuentran prácticamente juntos, separando el grupo de integración media de los otros dos grupos, alta y baja.

En principio todas las variables predictoras, aunque presentan diferencias significativas entre las medias de los grupos, no todas son relevantes en la discriminación de los grupos.

Gráfico 4.- Representación gráfica de las cargas discriminantes no rotadas y los centroides mediante el procedimiento de Dillon y Goldstein (1984) (citado en Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999)



De esta forma, en la primera función las que más contribuyen son las presentaciones multimedia y el software educativo, seguido por las bases documentales, Internet como de obtención de información y el lenguaje y sistemas de autor, encontrándose luego las restantes variables (medios audiovisuales, diseño de páginas Web con editores y diseño de páginas Web avanzado) con menor contribución. En la segunda función, Internet como forma obtención de información, el diseño de páginas Web avanzado y con editores, y el lenguaje y sistemas de autor son las que más aportan, presentando menor aportación las restantes variables.

Por consiguiente, tanto a partir de las dimensiones como de las variables más relevantes en ambas funciones discriminantes, se puede indicar que existe una relación entre los perfiles de integración de los recursos tecnológi-

cos y el uso personal-personal que el profesorado hace de los mismos. Esta relación supone que a mayor nivel de integración de los recursos tecnológicos existe un mayor uso de los mismos a nivel personal-profesional. Así, el grupo de integración alta presenta un mayor uso de los recursos tecnológicos y los utiliza todos, si bien se caracteriza por el empleo de recursos más avanzados (presentaciones multimedia, lenguajes y sistemas de autor, diseño de páginas Web, tanto avanzado como con editores). El grupo de integración media presenta un menor uso de los recursos caracterizándose por el empleo de un menor número de recursos y con un nivel de dificultad menor (Internet como obtención de información, medios audiovisuales, bases documentales y software educativo). El grupo de integración baja se caracteriza por su poco uso de los recursos tecnológicos, no caracterizándose por ninguno en concreto, pues presentan un uso muy bajo.

Tabla 2.- Porcentaje de clasificación del profesorado tras el análisis discriminante

Original	Perfil integración	Grupo de pertenencia pronosticado		
		Baja	Media	Alta
	Baja	76,8%	21,4%	1,8%
	Media	30,4%	51,4%	18,2%
	Alta	5,8%	29,9%	64,2%

En cuanto a la clasificación obtenida con el análisis discriminante, el 63,8% del profesorado se encuentra bien clasificado. El grupo que presenta mejor clasificación es el grupo de integración baja, seguido por el grupo de integración alta. El grupo de integración media es el que muestra una peor clasificación. Si consideramos los sujetos mal clasificados, en primer lugar, se puede indicar que éstos se encuentran situados en los grupos adyacentes, si

bien en el grupo de integración baja y en grupo de integración alta existe un pequeño porcentaje de sujetos mal clasificados entre ambos. En segundo lugar, el grupo con integración media es el que presenta una clasificación más inestable, situándose el profesorado mayoritariamente en el grupo de integración baja. Finalmente, dado el relativamente deficitario nivel de integración general, son las categorías más bajas las que producen mayor "atracción".

4. CONCLUSIONES

El conjunto del profesorado presenta un bajo nivel de integración de las TIC en su práctica educativa. Esto “denota que el profesorado dista todavía mucho de poder incorporar estos recursos a sus actividades docentes ordinarias” (Suárez et al. 2005, p. 36). La integración de las TIC se centra en la planificación de la enseñanza, produciéndose un déficit en la creación de entornos donde las TIC estén plenamente integradas.

Se ha establecido una tipología de la integración de los recursos tecnológicos, estableciéndose tres perfiles: baja, media y alta integración. Se ha observado que la mayoría del profesorado se sitúa en una integración baja y media, lo cual significa que la integración de las TIC se centran principalmente en la etapa de la planificación, como hemos indicado anteriormente.

En relación con el uso de los recursos tecnológicos el profesorado muestra un nivel bajo. Destaca en el empleo del procesador de texto e Internet, tanto como obtención de información como forma de comunicación. Estos recursos están más dirigidos hacia tareas de gestión o la búsqueda de material curricular que luego el profesorado utiliza en su explicación, en el aula. Sin embargo, se ha de resaltar que en algunos recursos (presentaciones multimedia, páginas Web o software educativo), que representan un potencial educativo alto, muestran bastantes carencias. Esto supone un serio inconveniente para la integración de las TIC para el profesorado, pues el profesorado no se siente como un productor sino más bien como un usuario de recursos.

Esto último se ve corroborado por el análisis discriminante realizado. Se ha hallado una relación entre el nivel de integración de las TIC por parte del profesorado y el uso de los distintos recursos tecnológicos a nivel personal-profesional. Esta relación indica que a mayor nivel de integración el uso de los recursos tecnológicos a nivel personal-profesional es también mayor. En definitiva, apoya la idea de que la confianza necesaria para la integración se asienta firmemente –aunque no sea la única dimensión a considerar– en la competencia y el uso del profesor (Scrimshaw, 2004).

Por consiguiente, uno de los factores que inciden en la implementación de las TIC por parte del profesorado es el dominio de los recursos tecnológicos. Por lo tanto, se han de planificar acciones formativas para el profesorado en las TIC en el que se incluyan dos aspectos: competencias tecnológicas y competencias pedagógicas. Particularmente estas últimas serán un elemento clave para la integración de mayor calidad, constituyendo uno de los mayores desafíos actualmente (BECTA, 2004). Estos planes de formación se han de traducir en diferentes niveles que respondan a las necesidades del profesorado y deberán ir acompañados de un conjunto de políticas más diversificado (Scrimshaw, 2004).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ACCE. Teacher Learning Technology Competencies. (ACCE-TLTC, 2000). Consultado el 24 de abril de 2006 en: <http://acce.edu.au/tltc> .
- Becker, H., Ravitz, J.L., & Wong, Y.T. (1999). Teacher and teacher-directed student use of computers and software. Center for Research on Information Technology and Organizations. University of California and University of Minnesota.
- BECTA (2004). *A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers*. Londres. UK: BECTA. Consultado el 20 de diciembre de 2006 en: <http://www.becta.org.uk>.
- Department of Education, Victoria. (1998). Learning Technology Teacher Capabilities. Consultado el 5 de Febrero de 2002 en : <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/tchcap>.
- Dillon, W.R., and Goldstein, M. (1984). *Multivariate analysis: Methods and Applications*. New York: Wiley.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- International Society for Technology in Education. Educational Computing and Technology Standards for Technology Facilitation, Technology Leadership and Secondary Computer Science Education. (Eugene, OR: ISTE, 2002). Consultado el 20 de diciembre de 2006 en: <http://www.iste.org> .
- Muir-Herzig, R.G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers and Education*, 42, pp. 111-131.
- North Caroline Department of Public Instruction (2000). Basic Technology Competencies for Educators. (North Caroline Department of Public Instruction, 2000). Consultado el 20 de diciembre de 2006 en: <http://www.dpi.state.nc.us/tap/tapetsi.htm>.
- Scrimshaw, P. (2004) Enabling Teachers to Make Successful Use of ICT. London, UK:BECTA. Consultado el 11 de enero de 2007 en: <http://www.becta.org.uk>
- Suárez, J., Almerich, G., Gastaldo, I., Belloch, C., Orellana, N., Tejedor, F.J., García-Valcarcel, A., Hernández, A., Quintero, A., Carballo, R. y Fernández, M.J. (2005). *Los profesores ante el proceso de integración de las TIC en la educación. Algunas dimensiones clave*. En Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa, Universidad de La Laguna septiembre 2005 (pp. 29-48).
- UNESCO (2002). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. Paris: UNESCO.

6. ANEXO

Tabla 3.- Ítems del apartado de uso de herramientas tecnológicas

PT	Procesador de texto	SE	Software educativo
HC	Hoja de Cálculo.	LAu	Lenguajes y sistemas de autor para el diseño de aplicaciones multimedia.
BDA	Bases de datos.	In:Inf.	Internet: obtención de información y recursos (navegador).
PM	Presentaciones multimedia.	In:Com	Internet: medio de comunicación (correo, listas de distribución, foros, chats,...).
BDo	Bases documentales.	PWE	Diseño de páginas web: editores.
MAU	Medios audiovisuales (videos, CD, ...)	PWA	Diseño avanzado de páginas web: lenguajes y programas de autoría.

Tabla 4.- Ítems del apartado de integración curricular de los recursos tecnológicos.

In 1	En la selección de materiales curriculares tengo en cuenta los recursos tecnológicos.
In 2	Evalúo los recursos tecnológicos que pueden ser beneficiosos para el proceso de enseñanza.
In 3	Diseño materiales curriculares mediante recursos tecnológicos.
In 4	Utilizo la tecnología como medio de realizar actividades de formación relativas a mi especialidad y a la utilización de las TIC en el aula.
In 5	Diseño situaciones de aprendizaje en las cuales puedo utilizar las TIC.
In 6	Creo un entorno en el aula donde las tecnologías son un componente totalmente integrado.
In 7	Utilizo las herramientas tecnológicas como instrumento de evaluación del alumno.
In 8	Utilizo diversas tecnologías de ayuda y/o software educativo apropiado para alumnos con necesidades educativas diversas.
In 9	Diseño, coordino y participo en el uso de la tecnología como forma de colaboración y comunicación entre toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres,...)
In 10	Participo en proyectos de investigación e innovación a través de la utilización de diferentes recursos tecnológicos en el aula.
In 11	Tengo en cuenta los problemas éticos y legales derivados del uso de los recursos tecnológicos.

‘LA INTEGRACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CANARIAS’

*Manuel Area Moreira (Dir.),
Víctor Hernández Rivero, Fátima Castro León,
Daida González Salamanca, Ana L. Sanabria Mesa,
Ana Vega Navarro
Universidad de La Laguna*

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos el diseño del proyecto de investigación titulado “La integración y uso de las tecnologías de la información y comunicación en los centros educativos de Canarias”. Este proyecto fue aprobado y financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (convocatoria 2005), y por el Programa Nacional I+D del Ministerio de Educación y Ciencia (convocatoria 2006). Describiremos, brevemente, la fundamentación teórica del estudio, la metodología de investigación y el plan de trabajo diseñado, y ofreceremos algunos datos provisionales recogidos en el primer cuatrimestre del curso 2006-07.

La integración de las tecnologías informáticas en los centros y aulas es un proceso que, con mayor o menor fortuna y con desigual ritmo, ha ido desarrollándose en las últimas décadas en todos los sistemas escolares de los países más avanzados. Las razones y justificaciones esgrimidas para incorporar las nuevas tecnologías a las prácticas educativas de los centros y aulas han sido explicadas en numerosas obras y estudios tanto nacionales como internacionales y son sobradamente conocidas: adecuación del sistema escolar a las características de la sociedad de la información; preparación de los niños y jóvenes ante las nuevas formas culturales digitales; incremento y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza; innovación de los métodos y materiales didácticos, entre otros. La investigación y análisis de este proceso ha sido abordado regularmente desde múltiples instancias y con distintas metodologías desde hace más de veinte años. En este sentido

podemos afirmar que el estudio de la integración de los ordenadores y/o tecnologías informáticas en el sistema escolar representa una línea de investigación altamente potente y fructífera en el panorama actual de la investigación educativa.

Sin embargo, los resultados y datos obtenidos en los distintos informes y evaluaciones realizadas sobre este particular no han sido tan halagüeñas como las expectativas creadas (Area, 2005; Pelgrum, 2001). En la mayor parte de los sistemas educativos analizados el uso de ordenadores con fines educativos sigue siendo bajo, y muchas de dichas prácticas no representan un avance, innovación o mejora respecto a las prácticas tradicionales de enseñanza. Los datos presentados en el último informe de la Comisión Europea (2006) indican una mejora en la dotación de recursos a las escuelas, pero aún no se ha generalizado el uso pedagógico de las TIC por el profesorado. Estos y otros resultados indican que, a pesar de casi dos décadas de esfuerzos continuados, de proyectos impulsados institucionalmente por las distintas administraciones educativas, la presencia y utilización pedagógica de los ordenadores (tanto en su dimensión de máquina personal, de multimedia o de red telemática) todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada en los centros escolares. Ciertamente estamos ante una problemática compleja en la que intervienen múltiples variables y factores de naturaleza muy diversa (Escudero, 1995; Zhao et al. 2002). Distintos autores han apuntado hipótesis que explican las dificultades de la utilización e integración del uso de TICs en la enseñanza. Cuban et al.

(2001) han identificado una serie de condiciones que influyen en la integración y uso de las nuevas tecnologías en las escuelas como son:

- La existencia de una planificación flexible durante períodos de clase más largos.
- El desarrollo profesional del profesorado distribuido en horas y lugares convenientes
- La formación de personal para el uso de tecnología adecuada a las necesidades del plan de estudios y el nivel de conocimientos tecnológicos del profesorado.
- Tiempo disponible a profesores para la colaboración entre ellos y el desarrollo programas de tecnología integrada.
- Personal técnico disponible para mantener los ordenadores y accesibilidad fácil a alta velocidad a Internet.
- Distribución de ordenadores en todas las aulas, más que en laboratorios o centros aislados.
- El empleo de software que ha sido experimentado y su la facilidad de uso.

En el contexto español el proceso de incorporar e integrar escolarmente las nuevas tecnologías se inició institucionalmente a mediados de los años ochenta con el Proyecto "Atenea" impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia. De forma paralela distintas comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa también crearon sus propios planes dirigidos a impulsar el uso de los ordenadores en el marco escolar. El proyecto "Abrente" en Galicia, el proyecto "Alhambra" en Andalucía o el Plan de Informática Educativa de Cataluña fueron algunas de las experiencias desarrolladas en aquel momento. Posteriormente el MEC impulsó el "Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación" (PNTIC) que sirvió de referencia o modelo para el resto de administraciones educativas españolas. Actualmente este programa ha desaparecido, creándose el denominado "Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa". En Canarias la primera iniciativa oficial destinada a este objetivo se materializó en el Proyecto "Ábaco" que a finales de la década de los ochenta supuso el punto de arranque de un conjunto de medidas, experiencias y acciones que, poco a poco, han ido expandiéndose por el conjunto del sistema escolar del Archipiélago. Este programa tuvo una corta duración, pero fue el germen a partir del cual se formó el denominado "Programa de Nuevas Tecnologías" que durante la década de los años noventa coordinó el conjunto de acciones vinculadas directamente con las aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Este Programa, a su vez, estaba complementado con la existencia de un equipo de asesores en nuevas tecnologías distribuidos en los Centros del Profesorado (CEPs) de la comunidad autónoma. Actualmente, la Consejería de Educación, Cultura y Deportes ha puesto en marcha el Proyecto Medusa destinado a dotar a todos los centros

educativos de Canarias de la infraestructura necesaria para el uso de las TICs, a formar al profesorado en el conocimiento de los recursos informáticos, a crear los materiales didácticos en formato digital, y a estimular y favorecer la integración y uso curricular de las nuevas tecnologías en todos los niveles y materias educativas.

De forma paralela en las universidades españolas han sido desarrolladas varias investigaciones sobre este particular. Una de las conclusiones comunes en estos estudios es que la integración y uso de las tecnologías informáticas en las escuelas está condicionado, además de otros factores de índole infraestructural y de recursos, por las actitudes, concepciones y destrezas del profesorado (Cope y Ward, 2002). En este sentido, el profesorado, y específicamente su formación tanto tecnológica como pedagógica, son un factor clave en el proceso de integración pedagógica de las nuevas tecnologías en los procesos educativos desarrollados en las aulas y centros escolares.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta iniciativa de investigación pueden formularse de la siguiente forma:

1. Realizar un seguimiento continuado, durante dos años, del proceso de integración y uso de las nuevas tecnologías en una muestra de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias participantes en el Proyecto Medusa (dos centros de educación infantil y primaria, y otros dos de educación secundaria).
2. Identificar, describir y analizar los cambios e innovaciones generados por el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en dichos centros en los ámbitos organizativo (tanto a nivel de centro, de seminario, y de aula); en el ámbito de enseñanza en el aula (en contenidos, actividades, metodología de enseñanza y de evaluación); y en el ámbito de profesionalidad docente (formas de trabajo y colaboración entre profesores).
3. Explorar y analizar los procesos de aprendizaje del alumnado que ocurren en situaciones de enseñanza apoyadas en el uso de ordenadores identificando su grado de motivación, expectativas y actitudes, así como describiendo las tareas realizadas y las interacciones comunicativas entre alumnos y docente.
4. Facilitar el proceso de uso pedagógico de dichas tecnologías e innovar las prácticas docentes desarrolladas en los centros estudiados, a través de la elaboración de informes periódicos en los que se describa la situación de implementación o puesta en práctica del proyecto Medusa en dichos centros, los problemas o dificultades más destacados que tienen lugar en las aulas y centros educativos con relación a las TIC, y se sugieran estrategias y acciones de mejora educativa.

Los supuestos o hipótesis básicas de partida en las que se fundamenta este proyecto de investigación son:

1. Desde hace años sabemos que sabemos que la dotación, sin más, de ordenadores (tanto hardware como software) a las escuelas no generan de forma automática procesos e mejora e innovación pedagógica. Es decir, la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza no redundará en mejora de la calidad de los procesos educativos y de aprendizaje si no van acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros, en las estructuras y modos de organización escolar, en los métodos de enseñanza, en el tipo de actividades y demandas de aprendizaje requeridos al alumnado, en los sistemas y exigencias evaluativos, en los modos de trabajo y relación entre el profesorado, en la utilización compartida de los espacios y recursos como pueden ser las salas de informática, en las formas de organización y agrupamiento de la clase con relación al trabajo apoyado en el uso de ordenadores ...
2. La innovación y mejora de las prácticas de enseñanza desarrolladas en las aulas apoyándose en el uso de los ordenadores no sólo dependen de variables individuales de los docentes (actitudes, experiencia, formación, concepción o teoría sobre la enseñanza), sino también de la cultura organizativa a nivel del centro y de los proyectos educativos impulsados por el colectivo del profesorado de dicho centro.
3. El alumnado, en cuanto agente social usuario habitual de las distintas tecnologías informáticas (videojuegos, Internet, telefonía móvil, presentaciones multimedia, ...) desarrollará actitudes positivas hacia la utilización de las mismas en la enseñanza y estará altamente motivado en el uso escolar de la tecnología.
4. La organización de actividades de aprendizaje en el aula basadas en el empleo de distintos tipos de tecnologías digitales facilitará el desarrollo en el alumnado de competencias y habilidades relacionadas con el uso inteligente de la información (búsquedas en bases de datos digitales, análisis y comparación de resultados, reelaboración de la información).
5. La evaluación continua de los fenómenos que están ocurriendo en el interior de los centros educativos y en las aulas con respecto a los procesos de uso de las nuevas tecnologías es una condición necesaria para fundamentar con mayor racionalidad la toma de decisiones futuras que mejoren el propio Proyecto Medusa y los procesos de integración de las nuevas tecnologías en el sistema educativo no universitario de nuestro archipiélago.

En función de todo ello, las preguntas o cuestiones que guían este proyecto de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué sucede cuándo un centro educativo es dotado de una cantidad relevante de recursos e infraestructura tecnológica? ¿Cuál es el proceso evolutivo que desarrollan determinados casos de centro con relación a la organización, distribución y uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación a lo largo de dos cursos escolares? ¿Cuáles son

los problemas organizativos que surgen en el centro y qué tipo de respuestas se articulan?

2. ¿En qué medida la disponibilidad de tecnología de la información y comunicación afecta y tiene impacto sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula?. ¿de qué modo la tecnología incide sobre lo que se enseña, sobre la metodología y actividades del aula, y sobre lo que se evalúa en las clases? ¿qué tipo de experiencias y proyectos educativos se planifican y desarrollan en el centro que implique la utilización de los recursos informáticos?
3. ¿En qué medida la tecnología incide sobre la organización, gestión y administración del centro escolar? ¿Qué modelo organizativo de distribución de los ordenadores se ha implementado en cada centro? ¿Cuáles son los motivos por los que se ha optado por dicho modelo? ¿Qué efectos tiene sobre la práctica docente con tecnología?
4. ¿De qué forma y cuántos docentes del centro se implican en la utilización de la tecnología? ¿Ha innovado la forma y modo de colaboración entre profesores? ¿Qué demandas de formación realizan? ¿Qué opinión y actitud manifiesta el profesorado con relación a la incorporación de las tecnologías digitales a su enseñanza? ¿cuál es el grado de uso de los ordenadores y para qué tareas profesionales de la docencia? ¿en qué medida el profesorado del centro ha innovado sus prácticas de planificación, desarrollo y evaluación de su enseñanza?
5. ¿Qué impacto tiene la tecnología sobre el alumnado: motivación, implicación en actividades, opinión sobre la tecnología, aprendizaje, formas de trabajo e interacción comunicativa en el aula?

El diseño metodológico utilizado consiste en un estudio etnográfico de 4 casos (centros educativos) participantes en el Proyecto Medusa de las Islas Canarias. Han sido seleccionados dos centros correspondientes a la etapa de educación infantil y primaria y otros dos a la etapa de educación secundaria. La selección de dichos casos se ha realizado en común acuerdo con el equipo de asesores del CEP (Centro del Profesorado) de las zonas a las que pertenecen dichos centros. Además de la etapa educativa, otra variable importante es el tiempo de pertenencia o participación en el Proyecto Medusa. Esta variable es relevante, ya que el primer año de participación en dicho Proyecto implica una importante dotación de recursos informáticos e infraestructura de telecomunicaciones, acompañada de un plan de cursos de formación del profesorado en el uso de dicha tecnología. Hemos comprobado en estudios anteriores que dicha variable influye en el grado de uso de la tecnología informática. Es decir, en aquellos centros con más de dos años de experiencia en el Proyecto Medusa tendían a desarrollar más experiencias de utilización pedagógica de las TIC que aquellos centros novatos. De este modo, contemplando este otro criterio los casos seleccionados se caractericen por ser dos centros educativos de Educación Infantil y Primaria que inician por vez primera su participación en el

Proyecto Medusa; y dos centros educativos de Educación Secundaria que tienen dos o más cursos de experiencia de participación en el Proyecto Medusa.

El tiempo de duración del estudio de cada caso es de dos años (cursos 06-07 y 07-08), realizando durante este periodo de tiempo una serie de recogida de datos periódicos,

como se muestra en la Tabla 1, empleando para ello técnicas de naturaleza cualitativa como son las entrevistas individuales, las entrevistas grupales, las observaciones de situaciones de trabajo y de espacios, el análisis documental, y otras que se consideren oportunas como pueden ser los cuestionarios y otro tipo de protocolos (ver Tabla 2).

Tabla 1: Plan de trabajo

TAREAS	TEMPORALIZACIÓN
Diseño de la investigación y negociación con equipos de Centros del Profesorado (CEPs) y selección de los centros educativos	Septiembre-octubre 2005
Toma de contacto con los centros, presentación del proyecto y	noviembre-diciembre 2005
<p>1ª visita al centro para recogida de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> - entrevista equipo directivo del centro - entrevista al coordinador de Medusa - observación de distribución espacial de los ordenadores - recogida de documentos: PEC, PCC, Plan actividades Medusa - - observaciones de aula 	Enero-marzo 06
Análisis de los datos	abril-junio 06
Elaboración y negociación con el centro del primer informe de progreso	septiembre 06
<p>2ª visita al centro para recogida de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> - entrevista al coordinador de Medusa - observación uso aula Medusa y otros espacios - entrevistas a profesores 	octubre-diciembre 06
Análisis de los datos	Enero-marzo 07
<p>3ª visita al centro para recogida de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> - entrevista al coordinador de Medusa - estudio de casos de experiencias de aula (observaciones de clase, entrevista profesor, entrevista grupal alumnos) - entrevista equipo directivo 	abril-junio 2007
Análisis de los datos	Septiembre-octubre 07
Elaboración segundo informe de progreso	Noviembre-diciembre 07
Negociación del informe con el profesorado de los centros	Enero-febrero 2008
Elaboración informe final	abril-junio 08

Tabla 2: Dimensiones, indicadores e

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	<p>Nivel centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribución ordenadores en los espacios del centro • cantidad y tipo de software disponible • normas de uso salas de los ordenadores • coordinación del Proyecto Medusa • utilización ordenadores en la gestión y administración del centro <p>Nivel aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • número y ubicación ordenadores • formas de uso ordenadores y agrupamiento • software utilizado 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas equipo directivo - Entrevista coordinador Medusa - Recogida y análisis documental - Observaciones - Diario investigador
DIMENSIÓN ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> • incorporación NNTT en el PEC y PCC • áreas o materias en las que se utilizan las NNTT • planificación didáctica de las experiencias o actividades con ordenadores • tipos de actividades desarrolladas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas docentes - Entrevista coordinador Medusa - Observación de aula - Recogida y análisis documental
DIMENSIÓN APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • motivación y actitudes alumnado • interacciones comunicativas prof-alumnos • entorno de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista grupal alumnado - Entrevista profesorado - Observación clases
DIMENSIÓN PROFESIONAL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • formación realizada • innovaciones metodológicas • formas colaboración y trabajo entre docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista grupal profesado - Entrevistas individuales docentes - Entrevista coordinador Medusa

ALGUNOS RESULTADOS PROVISIONALES

Todavía estamos en la fase inicial de la investigación por lo que a continuación presentaremos brevemente algunos resultados que hemos obtenido en la primera fase de recogida de datos. Durante el primer cuatrimestre de este curso 06-07 ya han sido realizadas y analizadas las entrevistas a los directores y a los coordinadores del Proyecto Medusa en cada uno de los cuatro centros objeto de estudio de este Proyecto: CEIP “Matías Llabrés” (Llano del Moro), CEIP “El Cardonal” (El Cardonal), CEIP “Melchor Núñez” (Pedro Álvarez) e IES “Tegueste” (Tegueste), todos ellos en la isla de Tenerife. Las entrevistas fueron realizadas con el objetivo general de conocer la situación actual de dichos centros en relación al desarrollo del Proyecto Medusa.

Los resultados de esta fase inicial del desarrollo del Proyecto apuntan a que uno de los aspectos clave para entender la mayor o menor consolidación del proyecto en los centros, durante los primeros meses del curso 2006/07, es la implicación personal del coordinador en su planificación y la situación de las infraestructuras (aulas de informática, ordenadores, conexiones a red, etc.). En nuestro caso, podemos afirmar que el perfil de formación de los coordinadores de los centros no es un elemento decisivo a la hora de impulsar el proyecto en los mismos dado que, en tres de los cuatro casos, se trata de docentes con una formación básicamente autodidacta y con unos conocimientos de usuario de ordenador. En todos ellos, las limitaciones formativas son superadas por la curiosidad y el deseo personal por explorar las posibilidades didácticas del ordenador.

El tipo de actividades de aprendizaje que se desarrollan o se prevé desarrollar difiere en cada uno de los centros objeto de estudio. En los centros donde se están poniendo en práctica, el objetivo de dichas actividades es apoyar o reforzar los contenidos que se están impartiendo en las tutorías o en las distintas áreas de conocimiento. En los centros donde no están en marcha sólo se plantea que en el horario de las tutorías se acceda al aula Medusa, pero no se especifica qué tipo de actividades se piensa desarrollar, lo que es indicador de una escasa planificación.

En general, el profesorado se muestra interesado en el proyecto, siendo fundamental, como ya hemos resaltado, la figura del coordinador para consolidar e impulsar ese interés por llevar al alumnado al aula Medusa. Sólo en casos muy puntuales se advierte una reacción negativa o ciertas reticencias, debido a la ausencia de experiencia con los ordenadores. Desde nuestro punto de vista, éste es uno de los aspectos positivos que hay que fomentar para el desarrollo del proyecto en los centros. La combinación entre dicho tipo de actitudes y una figura del coordinador altamente implicada, motivada y asesorada en el uso del aula Medusa puede ser una de las claves del “crecimiento” del proyecto; de hecho, allí donde el coordinador ha impulsado el proyecto, los profesores han comenzado a ser, hasta cierto punto, autónomos, a utilizar por su cuenta el aula y a interesarse cada vez más por sus posibilidades. Decimos que es una de las claves porque se necesita igualmente disponer de unas instalaciones y un asesoramiento adecuados.

De la misma manera que el profesorado, el alumnado de los centros parece interesarse por el uso del Aula Medusa a medida que los tutores desarrollan con ellos experiencias de aprendizaje, que favorecen una mayor autonomía, o que les anuncian la pronta utilización de la misma. A ello no es ajeno el hecho de que una parte importante de los alumnos ya tengan conocimientos de informática al disponer en sus hogares de ordenador. Este es un hecho que se debe tener en cuenta a la hora de impulsar o consolidar el proyecto. Por el contrario, los padres permanecen ajenos al mismo ya que sólo en algunos casos se ha informado del inicio del proyecto, y ni siquiera a la totalidad de ellos, sin tener previsto a corto o medio plazo un mayor nivel de implicación.

Por último destacar también que la valoración de los coordinadores es en líneas generales positiva, independientemente de la fase de desarrollo en que se encuentra el proyecto en sus centros, ya que creen que constituye un elemento motivador para el alumnado, además de permitirles el acceso a nuevas tecnologías. Así como constituye para el profesorado una herramienta útil que le permita desarrollar nuevas experiencias de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 1.
- Cope, CH y Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Educational Technology & Society* 5 (1) 2002 (Consultado 17 enero 2003 en http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/cope.pdf)
- Cuban, L. et al (2001): *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. London: Harvard University.
- Escudero, J.M. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el curriculum y en el sistema escolar. En J.L. Pelgrum, W. J. (2001). *Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide education assessment*. *Computers & Education* 37: 163-178.
- European Commission (2006): *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*. Information Society and Media Directorate General. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf. Consultado 21/02/2007
- http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. Consultado en 21/02/2007.
- Rodríguez Diéguez y O. Sáez Barrio (eds): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy, Marfil.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., Y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations: Executive summary, en *Teachers College Record*, 104 (3) 482-515.

LAS ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO HACIA EL USO DE LAS TICS E INTERNET

*Eduardo R. Rodríguez Machado.
Eduardo Abalde Paz.
Jesús Miguel Muñoz Cantero
Universidad de A Coruña*

Resumen:

Nos parece ineludible comenzar este resumen explicando las motivaciones subyacentes de esta investigación que, a su vez, se hacen eco de nuestras inquietudes respecto a las actitudes y expectativas ante la utilización del ordenador y de Internet en los centros docentes no universitarios del Municipio de A Coruña.

Tal y como nos comenta Cebrián de la Serna (2005), la formación inicial, las actitudes y el desarrollo profesional del profesorado es uno de los factores claves que hay que tener en cuenta, ya que un uso adecuado de estas tecnologías y en este caso de Internet multiplica las posibilidades de enseñar los contenidos. Otro de los puntos claves para que Internet sea la herramienta innovadora en las aulas es dotar a los profesores de unas actitudes, de unos conocimientos técnicos mínimos y de unas habilidades profesionales suficientes que les permitan aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen las aulas informatizadas en la práctica de la enseñanza.

En esta comunicación nos referimos a las actitudes y expectativas ante el uso de Internet por parte de una muestra de 624 profesores/as del Municipio de A Coruña de centros educativos no universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

En 1998, el Excmo. Ayuntamiento de La Coruña tomó la iniciativa de establecer el Programa Descubrir la Informática: “*Internet Municipal*” para que la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres...) tuviera acceso a la utilización habitual de los recursos que la informática ofrece. Este programa tiene como objetivo poner al alcance de todos los centros las nuevas tecnologías de enseñanza más avanzadas, con el fin de que cada profesor en su aula pueda disponer eficazmente de ellas.

El Ayuntamiento ha finalizado la implantación de aulas-net en todos los centros de enseñanza primaria y secundaria de la ciudad, a través de un proyecto diseñado

y dirigido por la Facultad de Informática de la Universidad de A Coruña.

Nuestras motivaciones e inquietudes se concretaron en analizar las competencias las TIC por parte del profesorado de los centros educativos no universitarios y más concretamente en el uso de “*Internet Municipal*” y de las TICS instalado en los centros por el Ayuntamiento de La Coruña.

Queríamos determinar el nivel de infraestructuras disponibles en los centros, el uso del Aula-Net, el uso que se hace de Internet a nivel educativo, el grado de formación del profesor, las actitudes ante el uso de Internet, las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la

educación y todo ello desde la perspectiva tanto del profesor como del alumno. Para abordar estos objetivos la recogida de datos cuantitativos, se ha articulado a través de dos cuestionarios. Hemos abordado el análisis desde una perspectiva multivariada, lo que confiere singularidad al estudio. Aquí reflejamos una de las secciones analizadas que hace referencia a las actitudes de las TIC e Internet por parte del profesorado en el Ayuntamiento de La Coruña.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos, en primer lugar, la necesidad de disponer de un instrumento de medida, el cuestionario, que justificaremos más adelante, que nos resulte útil para averiguar la implicación del profesorado y el alumnado en la utilización de las TIC.

Durante el curso 2001-2002 elaboramos varios cuestionarios orientados a los alumnos y profesores del municipio sobre el uso de las TIC. Son pruebas experimentales que nos ofrecen la posibilidad de conocer las impresiones de nuestros alumnos y de los profesores acerca de esta materia y para familiarizarnos con la práctica de elaborarlos.

En el curso 2002-2003, después de varios ensayos, experiencias y correcciones, los perfeccionamos y construimos los instrumentos finales.

A principios del el curso 2003-2004 realizamos las modificaciones más importantes como consecuencia de los resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad y validez de las pruebas piloto. Conseguimos así el *cuestionario final* formado por 90 ítems en total, después de ser evaluados por el método de opinión de expertos.

3. OBJETIVOS

En la presente investigación referida a la *“Internet Municipal de A Coruña”*, se intenta descubrir en primer lugar una serie de datos de corte general como son: datos generales del centro, datos personales del profesorado; en segundo lugar, conocer la realidad en la que desempeña su labor docente del profesorado con respecto a una serie de ítems que hace referencia a Internet con relación a las dinámicas y procesos que, a nivel individual y colectivo se generan en un centro a través del uso de Internet y desvelar las necesidades y los posibles problemas que pueden surgir.

Por ello el objetivo principal que se persigue con esta investigación es analizar la opinión sobre las TIC, desarrolladas dentro del programa Internet Municipal, en diversas secciones (uso, formación, actitudes,...), e intentar profundizar en las características que presentan en los profesores en relación al conocimiento de Internet.

Para lograr el objetivo general es necesario obtener un instrumento valido y fiable que permita analizar también cómo determinadas variables pueden influir o no en los resultados finales. En este caso, nos detendremos en uno de los objetivos específicos, como es el de determinar los niveles de uso de las TIC e Internet Municipal por parte del profesorado.

4. METODOLOGÍA

Planteados los objetivos a continuación se explica la metodología a utilizar en el desarrollo del mismo.

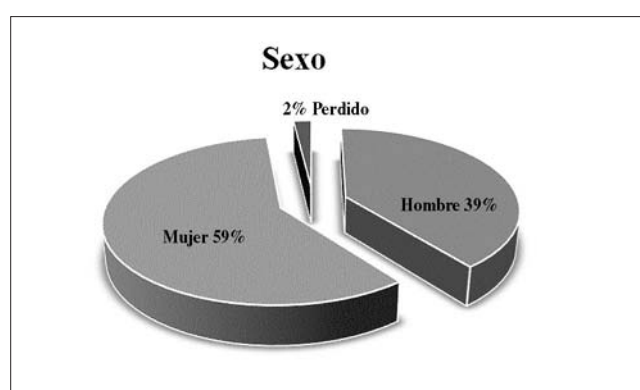
Muestra: Centros integrados durante el curso 2003-2004: 64 centros en total.

Participaron N=624 profesores pertenecientes a los niveles educativos de Ed. Infantil y Primaria, E.S.O., Bachillerato y F.P. del Ayuntamiento de La Coruña.

La distribución definitiva de la muestra por sexo, tipo de profesorado, edad, tipo de centro y nivel de enseñanza que imparte el profesorado y curso en el que se encuentra el alumnado es la siguiente:

• Sexo del profesorado.

De los 624 sujetos participantes de la investigación, el 58,7% son mujeres y el 39,4% son hombres.



• Tipo de profesorado.

La distribución en porcentajes del tipo de profesorado, en relación a si es profesor coordinador del aula-net o no, determina que tenemos una muestra de coordinadores de 9,1% (respondieron 57 coordinadores de un total de 64).

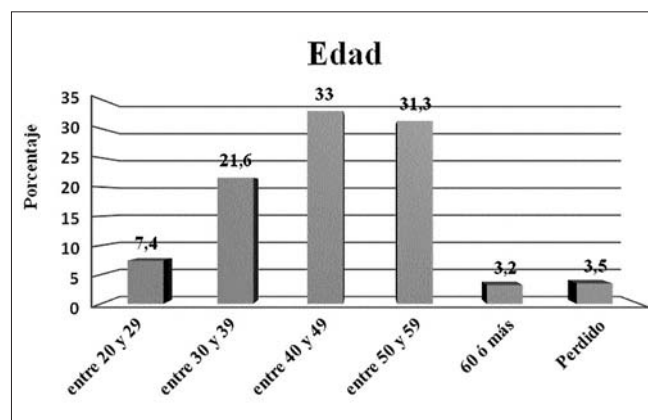
En cada uno de los centros que tiene el programa Internet Municipal existe un coordinador (ése era uno de los requisitos para su implantación).



• Edad del profesorado.

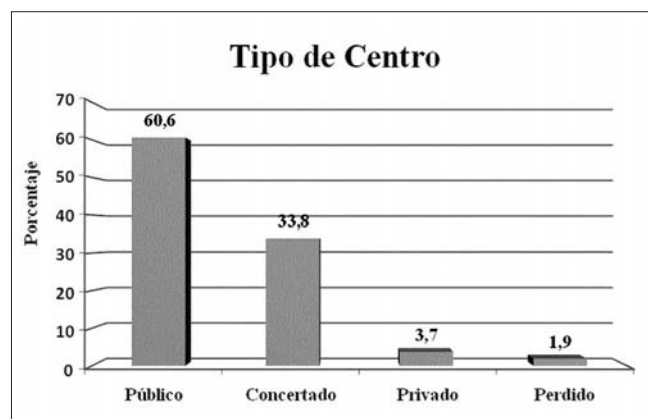
En cuanto a la edad del profesorado podemos decir que se encuentra entre los 20 y 29 años el 7,4%, entre 30 y 39 años el 21,6%, entre 40 y 49 años el 33%, entre 50 y 59 años el 37,6%.

años el 31,3% y más de 60 años un 3,5%. El mayor número se encuentra entre las edades comprendidas entre 40-60 años con el 64,3% de la población.



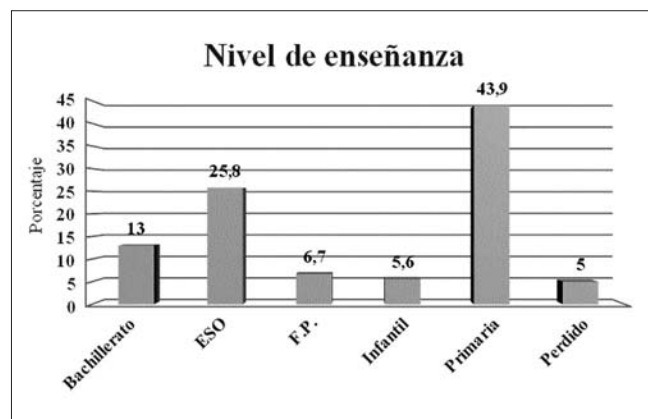
• Tipo de centro del profesorado.

El porcentaje de centros públicos es ligeramente superior (60,6%), lo que es coherente con la realidad del Municipio de A Coruña en la que, sin embargo, la presencia de enseñanza no pública (especialmente concertada) es importantísima.



• Nivel de enseñanza que imparte el profesorado.

Con relación al nivel de enseñanza que imparten, tenemos un 43,9% de docentes en Primaria, seguido de un 25,8% en la E.S.O. El porcentaje más bajo se registra en la etapa de la educación Infantil con un 5,6%.



Instrumento de recogida de información y procedimiento

El cuestionario del profesorado estaban divididos en dos grandes apartados, la primera referida a datos de identificación personal, y la segunda que se recogían datos referidos a varias secciones interrelacionadas referidas a Internet sobre acceso, infraestructura, formación, usos, actitudes...

El cuestionario fue entregado en todos los centros (64 en total) que disponen de aula de informática "Internet Municipal" a los responsables del aula de informática junto a una carta de presentación de la investigación que se está realizando, acompañada de información más específica dirigida al profesorado de cómo cubrir los cuestionarios, y un teléfono de contacto en caso de que sugiera cualquier duda o se requiera más información, la entrega se realizó a principios del curso 2003-04 y la recogida se produce en el tercer trimestre.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 14.0. para Windows.

Técnicas utilizadas:

Los principales análisis estadísticos utilizados para trabajar los datos se concretan en:

- Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, lo que nos proporciona un índice de consistencia interna.
- Para analizar el comportamiento de los ítems se calculó la correlación de cada ítem con el resto (correlación ítem-total corregida) y el coeficiente r de la escala. Las correlaciones de cada ítem con todos los demás (correlación ítem-total corregida).
- Para calcular la validez de constructo se realizó un análisis factorial. Se analizó su identidad a través del test de Barlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).
- Para analizar las diferencias y contrastes entre las diferentes variables utilizamos las pruebas de U de Mann-Whitney y la de Kruskal-Wallis.

• Análisis de fiabilidad.

Para el análisis de la fiabilidad se contó con una muestra de 584 sujetos.

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de los 14 ítems de la sección "Actitudes" de .7205, lo que nos indica un buen índice de fiabilidad.

El comportamiento de los ítems ha sido bueno, en general, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor.

• Análisis factorial.

El valor del determinante de la matriz de correlaciones (0,051) indica la existencia de intercorrelaciones entre las variables.

A partir de los valores muy altos obtenidos en el test de esfericidad de Barlett, con un Chi Cuadrado de 1721,158 y $p = .000$, rechazamos la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, indicando la existencia de intercorrelaciones significativas entre los ítems para el cuestionario.

El índice KMO es aceptable según el baremo de interpretación (.779) lo que nos indica que podemos continuar con el análisis factorial.

Se realizó análisis factorial con rotación varimax. El procedimiento seguido en la obtención de factores es el de componentes principales, donde no se especifican las cargas factoriales con peso menor a .30. Se obtiene una matriz de 4 componentes en el cuestionario una vez rotada la matriz con procedimiento varimax.

La varianza total explicada, de los cuatro factores explica un 55,890 de la variabilidad total.

A continuación analizaremos los factores individualmente sobre la sección actitudes en el profesorado, con la finalidad de contribuir a su correcta interpretación.

El factor I (ítems 3, 2, 4, 1 y 5) que denominamos “*Internet como facilitador de una actitud colaborativa*”, recoge información sobre si Internet facilita la relación de trabajos cooperativos, requiere cooperación entre los docentes, potencia la relación entre centros y motiva a los alumnos.

El factor II (ítems 11, 12, 10 y 14), que denominamos “*Disposición a la hora de implicarse en el uso de las TIC*”, recoge información sobre si se estimula a los alumnos para que utilicen las TIC, si incrementa su productividad y si son un recurso poco rentable para implicarse en su uso.

El factor III (ítems 7, 6 y 8), que denominamos “*Sentirse superado y desbordado por Internet*”, recoge información sobre si al profesorado le da miedo perder el control de la clase cuando utiliza Internet, si considera que nunca llegará a dominarlo y si exige mucho más esfuerzo al profesorado.

El factor IV (ítems 9 y 13), que denominamos “*Valoración de sus habilidades en el uso de las TIC*”, recoge información sobre si navegar pone a prueba sus habilidades y si exige unas competencias específicas.

Seguidamente utilizamos las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y la de Kruskal-Wallis) para contrastar los resultados a fin de determinar la existencia o no de diferencias significativas en cuanto a las actitudes y expectativas del profesorado con respecto a las variables independientes.

• Prueba de U de Mann-Whitney en función del sexo.

Comenzamos en primer lugar con el género y comprobamos que existen diferencias significativas en función del sexo en los siguientes factores “*Internet como facilita-*

dor de una actitud colaborativa, $p < .01$ ” y en “*Sentirse superado y desbordado por Internet*, $p < .01$ ”. Las mujeres presentan rangos promedios más altos en relación a estos dos factores.

• Prueba de U de Mann-Whitney en función del tipo de profesor.

Los datos obtenidos a través de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney muestran que no existen diferencias significativas en función del tipo de profesor.

• Prueba de Kruskal-Wallis en función de la edad.

No existen diferencias significativas con relación a la edad en las actitudes del profesorado.

• Prueba de Kruskal-Wallis en función del tipo de centro.

Los datos obtenidos a través de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis muestran que existen diferencias significativas en función del tipo de centro tanto en la “*Valoración de sus habilidades en el uso de las TIC*, $p < .05$ ” donde se observan valoraciones más altas en los centros públicos.

6. CONCLUSIÓN

El profesorado manifiesta una actitud colaborativa, participativa y cooperativa a la hora de utilizar Internet. Además considera que Internet favorece la socialización.

A la hora de *implicarse el profesorado* en el uso de las TIC, consideran que tener un ordenador a su disposición les permitiría incrementar su labor. Otro factor importante es el *sentimiento de superación* que le puede ocasionar Internet al profesorado pudiendo ser debido a diferentes causas como son: mayor esfuerzo y dedicación, la pérdida de control de la clase o no llegar a dominarlo.

Con respecto a la *valoración de sus habilidades* al utilizar las TIC consideran que Internet pone a prueba sus habilidades y exige unas competencias específicas al profesorado.

De esta muestra encuestada podemos resaltar la consideración del aspecto socializador de Internet. Dato importante a tener en cuenta por su relación directa con el rendimiento escolar, así como hacer emerger las percepciones del profesorado (tanto positivas y negativas) de su uso escolar y su incidencia en la motivación en el alumnado, considerar que puede facilitar la ampliación de conocimientos, no tanto como suplantedores del material impreso como el libro de texto, sino como recursos materiales alternativos y complementarios.

Hemos contrastado en el profesorado unas actitudes positivas en la colaboración y participación, dado el convencimiento de su utilidad y de la capacidad de innovación de estas herramientas. Está extendida la conciencia de su valor social y de su importancia para vivir en la sociedad actual y futura. Donde las actitudes positivas están más generalizadas hay una mayor utilización de las TIC en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Abalde Paz, E. y Rodríguez Machado, E. (2004). El uso de Internet como recurso educativo: nuevos retos para una enseñanza de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía y Educación*, 11, (9), pp.255-271.
- Abalde Paz, E. y Rodríguez Machado, E. (2005). La red educativa del Municipio de A Coruña: un estudio con el alumnado de centros educativos no universitarios. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. AIDIPE. Tenerife. Universidad de La Laguna, pp.189-195.
- Abalde Paz, E. y Rodríguez Machado, E. (2005). La red educativa del Municipio de A Coruña: un análisis del uso de las aulas net. Tenerife. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. AIDIPE. Tenerife. Universidad de La Laguna, pp.195-203.
- Aguaded, J.; Salinas, J. y Cabero, J. (Coord.). (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amar Rodríguez, V. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Area Moreira, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11, (1).
- Area Moreira, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro.
- Blázquez, F. y Otros. (2000). Las actitudes del profesorado ante la informática. Un estudio comparativo entre Extremadura y el Alentejo. *Revista de Educación*, 322, pp. 455-473.
- Cebrián de la Serna, M. (Coord.) (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Raposo Rivas, M. y Sarceda Gorgoso, M. (Coords.). (2005). *Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías*. Orense: Edita: a.i.c.a. ediciones.
- Silva Salinas, S. (2006). *Usos educativos de Internet: Aplicaciones básicas para el aula*. Vigo: Editorial Ideas Propias.
- Toruñán López, J. (Dir.) (2005). *Educación Electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Xunta de Galicia. Plana Artes Gráficas S.L.

LOS CURSOS EN LÍNEA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES

Carmen Pérez Fragoso, Guadalupe López Bonilla
Guadalupe Tinajero
Universidad Autónoma de Baja California

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reporta algunos resultados parciales de un estudio cualitativo que analiza el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) desde el enfoque de la sociología de los usos. Partimos del supuesto de que los contenidos culturales sobre la tecnología, en su forma de imaginarios, representaciones, preconcepciones, juegan un papel importante en las aulas que utilizan las TIC e influyen en la manera en que los estudiantes se apropian de las tecnologías como herramientas de aprendizaje. De acuerdo a dicho enfoque, las tecnologías son analizadas como construcciones sociales cuyo significado varía de acuerdo a los contextos (Proulx, 2000). El contexto comprende dos dimensiones: una instrumental (contexto de uso, de diseño, de reparación, etcétera), y otra simbólica (contexto social, cultural, geográfico, temporal) (Perriault, 1989; Flichy, 1995). Las investigaciones sobre la apropiación de las TIC muestran que los discursos e imaginarios dominantes ejercen variados grados de influencia en los usuarios; por lo tanto, se puede decir que el nivel de aceptación o rechazo de las tecnologías por parte de estudiantes y maestros de una determinada institución responde en una primera instancia a su grado de identificación con dichos imaginarios, así como a la función (instrumental y simbólica) que le asignan a las tecnologías. Además, señala Proulx (1988), la voluntad de los sujetos para apropiarse de las tecnologías no debe ser subestimada, ni la importancia de considerar los procesos de apropiación, sobre todo en un primer momento, con relación al contexto en que estas herramientas serán utilizadas.

Si consideramos la cultura informática como “la adquisición, por los individuos y los grupos, de un mínimo necesario y suficiente de conocimientos técnicos, teó-

ricos y críticos, y de saber-hacer que les permita tener un control relativo sobre la utilización de las tecnologías informáticas que se implantan en su ambiente social inmediato” (Proulx, 1988: 151), podemos pensar que los estudiantes mostrarán un grado de interés y voluntad diferente para apropiarse de las TIC, de acuerdo a como éstos las conciben, así como al papel significativo o no que les otorguen en la realización de sus actividades cotidianas. Así, las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cuál es el significado y el valor que los estudiantes le otorgan a los cursos en línea? ¿Cómo se apropian los estudiantes de las tecnologías al realizar sus actividades académicas?

MÉTODO

Este es un estudio interpretativo; la metodología utilizada comprende el análisis de entrevistas grupales y la aplicación de un pequeño cuestionario para caracterizar a los participantes, como parte de un seguimiento a profundidad de doce cursos en línea impartidos durante un semestre en la Universidad Autónoma de Baja California. Las entrevistas grupales (*focus group*) se definen de diversas maneras; para este estudio retomamos la de Williams y Katz (2001), que las conciben como una técnica de investigación que consiste en reunir individuos con características o intereses comunes alrededor de un moderador que moviliza al grupo y sus interacciones para obtener información sobre un tópico específico. Las entrevistas se analizaron utilizando técnicas de análisis de contenido.

Participantes: Veinticinco estudiantes aceptaron la invitación para participar en el estudio. Los voluntarios fueron catorce mujeres y once hombres. Se formaron cinco grupos de discusión. Los estudiantes estaban ins-

critos en seis diferentes cursos, tres optativos y tres obligatorios: Bioestadística (1 estudiante), Desarrollo de habilidades de lectura y redacción (1 estudiante), Metodología avanzada de las ciencias sociales (8 estudiantes), Seminario de administración (3 estudiantes), Seminario de ingeniería de software (8 estudiantes) y Sistemas de información gerencial (4 estudiantes). El número de estudiantes por curso varió entre 5 y 39. Los cursos fueron impartidos en tres diferentes plataformas: VirtualU (comercial); UABCVirtual (desarrollo propio); y a través de páginas de red para acceder a los materiales de trabajo y BSCW (*Basic Support for Cooperative Work*) para el manejo de los foros de discusión (plataforma libre, gratuita).

Instrumentos: El protocolo de la entrevista constó de siete preguntas sobre sus motivos para llevar el curso en línea; sus percepciones sobre el papel de las TIC en su formación; los roles de maestros y estudiantes en línea; y las diferencias entre los cursos presenciales y en línea. Adicionalmente se aplicó un pequeño cuestionario anónimo con siete preguntas cerradas (género, nombre del curso, capacitación técnica previa al ingreso a los cursos, evaluación del propio nivel de participación, evaluación del nivel de participación de los compañeros, frecuencia de acceso al correo electrónico, frecuencia de acceso a los foros de discusión).

Procedimiento: Se invitó a participar en las entrevistas grupales al total de los estudiantes de 9 de los 12 cursos observados. Al finalizar el semestre, antes de los exámenes finales, se envió a cada estudiante un mensaje electrónico personalizado, donde se presentaban opciones de horarios para participar. La invitación incluía el objetivo de la investigación y el protocolo de la entrevista. No hubo incentivos externos (pago o puntos académicos). Las entrevistas duraron un promedio de 50 minutos y se realizaron en el edificio administrativo de la universidad. Al inicio de cada entrevista se aplicó un pequeño cuestionario para caracterizar a los estudiantes. Las entre-

vistas fueron transcritas en su totalidad. La primera etapa del análisis consistió en hacer una lectura a profundidad de todas las entrevistas para determinar si se podían identificar temas compartidos. Los temas e ideas expresados se fueron enlistando de manera independiente conforme fueron surgiendo. En esta primera ronda de trabajo se utilizaron diferentes colores para diferenciar las categorías emergentes; de esta manera los comentarios permanecieron en su contexto, facilitándonos visualizar si las categorías elegidas permitían clasificar toda la información o emergía alguna otra. Desde el punto de vista de la metodología, este proceso permite observar si las categorías cumplen con la regla de ser independientes y mutuamente excluyentes (Holsti, 1966). La segunda etapa consistió en analizar por separado los enunciados de cada categoría con la intención de agruparlos e identificar las subcategorías.

Resultados: Las categorías que emergieron fueron las siguientes:

1. Medio instruccional – referencias a sus percepciones y sentimientos sobre las características del medio instruccional.
2. Cursos en línea – alusiones a las dinámicas y problemas percibidos en los cursos en línea en general, en el presente, y con relación a su futuro.
3. Relación entre los actores – referencias a la (in)flexibilidad del medio para establecer relaciones sociales entre los actores: estudiante-maestro y entre estudiantes.
4. Competencias o habilidades – enunciados que describen las apreciaciones de los estudiantes sobre los beneficios percibidos con relación a su desarrollo personal y a su formación académica.

En la segunda etapa, se identificaron las siguientes subcategorías. El siguiente cuadro presenta las categorías y subcategorías de todas las entrevistas grupales

Cuadro 1: Categorías y subcategorías de las entrevistas grupales.

Categorías de análisis				
	Medio instruccional	Cursos en línea	Relación entre actores	Competencias
Subcategorías	<p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libertad de expresión - Privacidad para preparar sus participaciones - Facilidad para recibir las críticas - Confianza para plantear dudas <p>Debilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos angustiantes - Experiencias deficientes 	<p>Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eficiencia - Mayor participación - Horizontalidad - Distancia crítica <p>Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de la cultura de cursos en línea - Necesidad de capacitación - Retraso en la respuesta <p>Futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Más capacitados tecnológicamente - Facilidad para actualizarse - Crecimiento profesional [M] <p>Riesgos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dependencia del ordenador - Información indiscriminada / descontextualizada - Deshumanización 	<p>Estudiante/maestro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de contacto humano - Información incompleta - Distanciamiento del maestro <ul style="list-style-type: none"> - Maestro como instrumento - Dificultad para establecer una relación estrecha <p>Entre estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para conocerse - Relación netamente académica - Aprendizaje de los pares 	<p>Tecnológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la plataforma - Uso de internet - Uso del ordenador - Uso de otras herramientas <p>Lectura</p> <p>Redacción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructuración / concreción de ideas <p>Autodidactismo</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Capacidad de fragmentación / análisis</p> <p>Capacidad para manejar información</p> <p>Aprendizajes colaterales</p>

Este trabajo describe algunos de los aspectos más relevantes relacionados con las tres primeras categorías. Antes de presentar los resultados de las entrevistas, queremos destacar que, en general, en el cuestionario, los estudiantes calificaron como regular tanto su nivel de participación como el de sus compañeros de los cursos en línea; sólo cuatro estudiantes calificaron el nivel de participación de sus compañeros como alto, mientras que siete calificaron así su propio nivel de participación. A continuación presentamos

algunos resultados de las entrevistas, ilustrando con pasajes literales la voz de los estudiantes (entre comillas).

El discurso de los estudiantes señala que éstos se inscriben en los cursos en línea por razones diversas, pero sobre todo, por “la facilidad de no estar presente en el aula”. La flexibilidad de sus horarios, dice un estudiante, “se me hace una buena alternativa para nosotros, para que no esté tan cargado el día con clases tan seguidas o tener varios horarios de clases”, sobre todo los que cursan semes-

tres avanzados: “Necesitaba llevar una materia más sin que se me traslapara con mis otras materias”. Los estudiantes que trabajan o que tienen hijos aprecian, sobre todo, la facilidad para realizar los trabajos del curso y poder acomodar las actividades familiares de manera más eficiente.

La mayoría de los estudiantes indica haber tenido problemas con la modalidad al inicio, aunque casi todos comentan haberse apropiado pronto de los procedimientos. Sin embargo, algunos manifiestan que nunca se sintieron seguros y les hubiera gustado contar con mayor capacitación y conocimiento de lo que es un curso en línea antes de inscribirse. En su discurso, los estudiantes manifiestan sentimientos encontrados hacia la introducción súbita de la plataforma y el cambio en la dinámica pedagógica del curso: “el programa está diseñado para que los alumnos interactúen y todo, pero nos hace falta una cultura de este tipo de clases”. De acuerdo a Paul y Perriault (2004), para poder servirse de las tecnologías el usuario debe conocer y respetar los formatos de participación impuestos. Las competencias tecnológicas, mínimas al inicio, le son indispensables para desenvolverse en un curso en línea. Un estudiante explica: “...si tomas una materia virtual, y nunca has tomado una, es medio impactante, ¿no? yo creo que debería haber un curso para que te enseñen a usar esas herramientas [...] o quizá en las demás clases podría haber ciertas cosas que se podrían hacer para irte acostumbrando paulatinamente”.

Encontramos que para algunos estudiantes, la adquisición de esas habilidades mínimas representa un gran esfuerzo. El aprendizaje de los pasos a seguir para poder cumplir con lo que se les pide como estudiantes (usar los buzones para el envío de las tareas, usar los foros de discusión de manera continua para opinar y comentar las aportaciones de sus pares, usar el *chat* para las sesiones sincrónicas, la pizarra electrónica cuando se le solicita, etcétera) puede ser, como comentan algunos, una experiencia estresante. Sin embargo, no encontramos comentarios sobre la imposibilidad de rebasar esas dificultades; aparentemente todos, al final del curso, dominan esos procedimientos, aunque algunos manifiestan su disgusto por el trabajo en línea y consideran que aprenden mejor en el medio presencial. En general, el discurso de los estudiantes indica que éstos prefieren ser introducidos de manera paulatina al uso de las diversas tecnologías que utilizan en los cursos en línea; 22 de los 25 participantes de las entrevistas indicaron que consideran necesaria una preparación previa para aprovechar mejor los cursos en línea.

Los estudiantes consideran como fortalezas del medio instruccional la privacidad para preparar sus participaciones y la transparencia de los procesos de enseñanza aprendizaje; desde su punto de vista, esta característica promueve mayor participación que el aula presencial: “Tomar cursos en línea te permite participar más [...]. Es más fácil que aportes cuando lo estás haciendo por escrito y que no te están viendo”. Aparentemente los estudiantes se muestran más satisfechos de sus participaciones en línea que de las del salón de clases. A pesar de que las aportaciones y trabajos quedan registrados y a la vista de todos durante el

semestre, no hubo ninguna mención negativa hacia este hecho. Al contrario, varios estudiantes manifestaron que sienten que este medio instruccional les ayuda a recibir mejor las críticas que el medio presencial: “es más fácil recibir las críticas por escrito [...]; no es que no te corrijan, porque es muy probable que te equivoques en un [curso] presencial y en uno en línea, pero es más fácil que aportes simple y sencillamente, aunque después te corrijan”. Otro estudiante añadió: “...puedes opinar y estar en contacto con tus compañeros, con el profesor, y poco a poco, ir aprendiendo primero de los errores y de los aciertos de los demás”.

Por otro lado, también hay quienes encuentran angustiantes los procedimientos para trabajar en línea: “...te creas una responsabilidad mayor porque sabes que tienes que mandarlo tal día, tal fecha y no hay excusas [...]; tienes que controlar tu estrés porque a veces es estresante que algo no sale”; así como quienes consideran que las desventajas del trabajo en línea no compensan las experiencias de un curso presencial: “...se pierde la relación interpersonal y, además, cuando es presencial participan mucho los estudiantes en mesas de trabajo, en equipos, en exposiciones, que también son sistemas muy buenos que por algo han sobrevivido y se han llevado a cabo durante décadas...”.

Desde una perspectiva social, varios entrevistados consideran que la comunicación a través de las herramientas utilizadas en los cursos en línea no es suficiente para establecer relaciones personales. Algunos estudiantes manifiestan que necesitan otro tipo de encuentros para intimar; para uno de los entrevistados, “trabajar en línea es como navegar solo y en silencio...”. Otros manifiestan sentir que no conocen a sus compañeros a pesar de estar en continuo contacto con ellos: “no interactúas con las personas [...]. Yo en este curso que llevo, de mis compañeros que son como veinte conozco como a cinco, los demás no sé ni quienes son; los conozco por su nombre y sus aportaciones, y digo: ‘ah! esta persona da aportaciones muy interesantes; a ésta le faltó un poquito’, pero no sé como son en persona”. Los comentarios de un estudiante resumen el sentir de la mayoría: “creo que el trabajar en línea hace que las relaciones humanas sean más frías, o dicho de otra manera, sean más distantes”. Los entrevistados hicieron alusión a la falta de información sobre el autor o autora de las comunicaciones para establecer una relación más personal; consideran insuficientes los intercambios permitidos por el medio para conocer y formarse una opinión, colegimos sobre las cualidades y personalidad de los participantes, y aseveran que no los conocen. Más bien, pensamos que este hecho se relaciona con la forma de telepresencia o “presencia a distancia” (Weissberg, 1998) que los dispositivos de comunicación electrónica imponen a los estudiantes; para ellos, aparentemente este tipo de comunicación mediatizada no es suficiente para establecer relaciones sociales más estrechas.

Por otro lado, los comentarios demuestran que las relaciones entre los estudiantes en línea son más formales; extrañan el componente social, pero también aprecian lo que aporta este tipo de relación, que podríamos denominar

como de acompañamiento académico: “Yo sí estoy contento con el sistema de trabajo en línea; [...] me ha ayudado a crear una habilidad [para] tomar la idea de un compañero del grupo, modificarla o agregarle un poquito, y ya saco una idea complementaria a la que el compañero dijo, pero el trabajar solo, individualmente, es sólo tu idea y es apegado sólo a tus decisiones”. Este comentario evidencia, además, una de las fortalezas del trabajo en línea, el aprendizaje con y de los pares.

Otro aspecto que resalta en las entrevistas es la abundancia de referencias al futuro, a la modernidad, a las expectativas profesionales. El ordenador, como símbolo de formación moderna, se manifiesta en comentarios como: “aprovechar una herramienta tan indispensable hoy en día, la computadora con internet... te hace una mejor persona y un mejor estudiante, y esto te lleva de la mano a ser un profesionista con éxito”. Un estudiante explica: “hacer uso de las tecnologías nos permitirá estar al nivel y ritmo que estos tiempos exigen...”.

Sus opiniones sobre el papel de la tecnología en su futuro próximo están relacionadas con su desempeño laboral como profesionistas: “También ahorita en las empresas está entrando la modalidad de mandar a capacitar a sus trabajadores con *software*; entonces, es importante que nosotros vayamos preparados para poder utilizar todo este tipo de programas, pues tiene su grado de dificultad saber usar la plataforma, cómo subir información, todo esto, entonces desarrollando habilidades desde ahorita, se nos puede facilitar”. Otro estudiante evoca implícitamente la ventaja de conocer la modalidad para su formación continua: “en principio, uno no sabe si en el futuro uno nada más vaya a tomar las clases de esa forma; como ahorita, que [los cursos] son cincuenta por ciento de práctica y cincuenta por ciento de teoría, posiblemente en un futuro sean cincuenta por ciento virtual y cincuenta por ciento presencial”.

CONCLUSIONES:

El discurso de los estudiantes evidencia una gama de opiniones sobre la educación en línea que va desde quienes la perciben como una experiencia más formativa que la educación presencial hasta quienes la consideran una formación incompleta que no es comparable con la recibida cara a cara. La mayoría de los estudiantes, sin embargo, considera beneficiosa una combinación de ambos tipos de cursos en su formación académica: “son dos opciones de las cuales no se puede descartar ninguna...”. Sin embargo, es importante recordar que la mayoría de los estudiantes entrevistados tuvieron la opción de llevar el curso presencial o en línea, por lo que podemos pensar que tienen preferencias por el estudio independiente. Entre otros, Jones y Martínez (2001) reportan que los estudiantes que deciden tomar cursos en línea tienen orientaciones hacia el aprendizaje autodirigido, y eligen la posibilidad de estudiar de manera eficiente y más autónoma que ofrece este tipo de cursos. En ese sentido, Arnaud (2003) identifica asimismo diferentes perfiles de participantes en tres promociones de un programa de posgrado. El análisis de las prácticas de colaboración,

comenta el autor, “muestra un abanico de comportamientos de los estudiantes que van desde quienes se adhieren a la colaboración, quienes prefieren la cooperación, y quienes prefieren el trabajo individual”. El autor centra su análisis en el nivel de compromiso mostrado por los participantes, y encuentra que los más comprometidos consideran prioritario el trabajo del grupo y siempre disponen de tiempo, haciendo lo que sea necesario para cumplir. Investigaciones recientes sobre el nivel de compromiso cognitivo de los estudiantes en línea evidencian la relación entre la experiencia y el desarrollo de la autonomía. Los resultados de Richardson y Newby (2006) indican que mientras más experiencia en el trabajo en línea tienen los estudiantes, más se hacen responsables de su propio aprendizaje.

Los resultados indican que los estudiantes prefieren ser introducidos de manera paulatina al uso de las diversas tecnologías que utilizan en los cursos en línea; casi todos los entrevistados indicaron que consideran necesaria una preparación previa para aprovechar mejor dichos cursos, lo que sugiere que la apropiación de las TIC no puede ser forzada, sino que requiere de procesos de exposición y práctica individuales y colectivos de manera continua.

En general, los estudiantes aprecian la transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que todas las interacciones sean por escrito y estén accesibles en todo momento. Sin embargo, perciben esta característica del medio instruccional como insuficiente para establecer relaciones sociales estrechas.

El valor instrumental asignado a los cursos -llevar y aprobar una materia- cumple con sus expectativas. Es decir, consideran los cursos en línea como equivalentes a los cursos presenciales de sus licenciaturas; piensan que son eficientes, sienten que aprenden, y, en general, los aprueban. Sin embargo, algunos encuentran la falta de presencia física y explicaciones verbales sobre los temas por parte del maestro como una limitante que hace que no sean comparables los aprendizajes entre cursos presenciales y en línea, en detrimento de estos últimos. Por otro lado, la función simbólica asignada a los cursos por los estudiantes es más diversa y compleja; algunos manifiestan que llevar cursos en línea enriquece su formación y les ayuda a su desarrollo personal, y significa una mejor preparación para su futuro como profesionistas, considerando el hecho de tomar cursos en línea como un beneficio extra. Para otros, el hecho de tomar cursos en línea significa simplemente haber aprendido a utilizar las herramientas electrónicas requeridas para llevarlos. Un punto de coincidencia evidenciado en el discurso de los estudiantes es su imaginario sobre el papel que juega la tecnología en la sociedad, tanto en la sociedad actual como en la futura. En todos los grupos hubo alusiones sobre un futuro laboral y educativo cada vez más tecnologizado, considerando los cursos en línea como una experiencia preparatoria que les ayudará, por un lado, a desempeñarse mejor en sus futuras actividades laborales, y por el otro, a seguirse actualizando a través de programas de educación continua ofrecidos a través de las tecnologías.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Revue STICEF (Sciences de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 10. Disponible : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef_2003_arnaud_04s.htm
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique: Récents développements en sciences sociales / Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris, Fr.: Éditions La Découverte.
- Holsti, O. (1966). *Content Analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Jones, E. & M. Martínez (2001). Learning orientations in university web-based courses. In W. Lawrence-Fowler & J. Hasebrook (Eds.), *Proceedings of WebNet 2001*, Norfolk, Va: AACE.
- Paul, V. & J. Perriault (2004). Les TIC dans une université. Offre homogène, résultats contrastés. *Hermès*, 39, 43-49.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage: Essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion.
- Proulx, S. (1988). L'appropriation de la culture informatique dans une société d'information. In S. Proulx (Ed.), *Vivre avec l'ordinateur: Les usagers de la micro-informatique* (pp. 149-160). Boucherville, Ca: Éditions G. Vermette.
- Proulx, S. (2000). La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages. Conférence à l'Atelier Internet, École Normale Supérieure, Paris, 14 février 2000. <http://barthes.ens.fr/atelier/articles/proulx2000.html>
- Richardson, J. & T. Newby (2006). The Role of Student's Cognitive Engagement in Online Learning. *American Journal of Distance Education*, 20, 23-37.
- Weissberg, J.L. (1998). *Présences à distance*. Mémoire présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches: Université Paris VIII
- Williams, A. & L. Katz (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 5.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LOS OBSTÁCULOS PRESENTES EN LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LAS DIFERENTES UNIVERSIDADES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

*Rosa M^a Bo, Abelardo Sáez, Francisco Aliaga,
Irene Gastaldo*
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Dada la importancia que han adquirido las TIC para la docencia en todos los niveles educativos a lo largo de los últimos años; las universidades, que actualmente están intentando superar el reto del “Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, se han visto inmersas en un proceso añadido de innovación en el que las TIC desempeñan un papel primordial en el desarrollo presente y futuro de la docencia.

“El fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior. El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que elimina barreras geográficas sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos...” (MEC, 2003, p. 3).

La universidad también está influenciada por las nuevas tecnologías, con los consiguientes cambios tanto académicos como organizativos. Así, en el informe del proyecto HECTIC (Higher Education Consultation in Technologies of Information and Communication) del grupo Coimbra de Universidades (2002) se señala que probablemente las universidades no estuvieron nunca sujetas a cambios tan rápidos como los que actualmente supone la adaptación a la creación de economías basadas en el conocimiento operando globalmente. Aún así, parece que las universidades no realizarán cambios revolucio-

narios en relación con el uso de las TIC, aunque estén continuamente adaptándose a las nuevas situaciones, y estos cambios serán llevados desde dentro (Collins y van der Wende, 2002).

El impacto de las TICs en la Educación Superior ha sido considerable, pero también muy diversa en sus efectos con variaciones considerables entre instituciones individuales en el uso de la tecnología. Así, los cambios que se producen son graduales y normalmente lentos, relacionados con las percepciones que las instituciones perciben a partir de sus necesidades y demandas (Collins y van der Wende, 2002).

De esta forma y relacionados con la formación, rara vez las instituciones han desarrollado una estrategia coherente y global de las TICs en la enseñanza y en el aprendizaje. Mucha de la actividad procede de la base, del esfuerzo de un grupo de entusiastas. Son procesos de innovación de la base hacia arriba, sobre todo en las universidades más tradicionales.

Los profesores se ven afectados directamente por el impacto de las TICs. En la enseñanza tradicional el papel del profesor era principalmente el de transmisor de los conocimientos, con la integración de las TIC, este papel cambia al de facilitador, guía y tutor de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, propiciando la adquisición de hábitos y destrezas para la búsqueda, selección y tratamiento de la información. De este modo, el profesor deberá diseñar situaciones instruccionales que den respuesta a las necesidades de sus alumnos, implementando sistemas

de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje. (Cabero, 1996).

Las tendencias evolutivas para el profesorado universitario, efectivamente afectan a sus roles, formación, contratación estable como plantilla y actitudes. No obstante, parecen claves diferentes percepciones del profesorado como elementos clave que actúan como inhibidores –obstáculos- o facilitadores –impulsores- del proceso de integración de las TIC.

Entre los elementos facilitadores para el profesorado universitario del proceso de integración, podemos resumir los siguientes (Jacobsen, 2000; McKenzie, 2000; Schifter, 2000; Kinley, 2002; Crumpacker, 2003; Howell et al., 2004):

- Interés personal por usar las tecnologías.
- Interés por la innovación.
- Implicar a los estudiantes en el uso de las tecnologías.
- Facilita los proyectos cooperativos.
- Posibilita el crear ambientes de aprendizaje que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Posibilidad de atender las necesidades de los estudiantes a distancia y de un modo más flexible.
- Ampliar el mercado a otros ámbitos (universidad a distancia; especialmente los jefes de departamento y gestores).
- Incremento de la financiación específica, particularmente en lo referente a la promoción y estabilidad en el empleo.

Por lo que respecta a los obstáculos o inhibidores del proceso de integración, podemos resaltar como más relevantes (Schifter, 2000; O'Quinn y Corry, 2002; Cabero et al, 2003; Howell et al., 2004):

- Carga de trabajo total del profesor.
- Falta de financiación.
- Falta de las instalaciones adecuadas (aulas de informática, conexiones en las aulas, software, etc.).
- Problemas con la calidad de la formación basada o apoyada en la tecnología (malas experiencias previas).
- Falta de soporte técnico adecuado.
- Falta del tiempo necesario para el desarrollo e implementación.
- Falta de reconocimiento por parte de la administración (evaluación) del tiempo y esfuerzo que implica la innovación e integración de las TICs en la docencia. Es mucho más rentable investigar y publicar.
- Presión de las tareas administrativas (especialmente los jefes de departamento y gestores)..
- La educación basada en tecnología no reduce precisamente los costes (especialmente los jefes de departamento y gestores).

- La educación basada en tecnología no mejora la calidad del producto (especialmente los jefes de departamento y gestores).

Rockwell et al. (2002) resume la situación en el sentido de que la mayoría de las demandas que incentivarían la implicación del profesorado en la integración de las TIC son de tipo intrínseco, mientras que los obstáculos pertenecen a diferentes aspectos del contexto organizacional. Cuestiones como el tiempo necesario en su sistema de trabajo, la carga global o, especialmente, el soporte externo (Lee, 2001; Crumpacker, 2003; Cabero et al, 2003), son responsabilidades institucionales de las universidades y se refieren a los necesarios cambios que conlleva el impacto de las tecnologías y la Sociedad de la Información en las mismas.

En definitiva, diferentes autores (Berge y Muilenburg, 2001; Lindner et al. 2002) plantean que los principales obstáculos para la integración de las TIC en la universidad no son pedagógicos o tecnológicos, más bien tienen que ver con el cambio organizacional, la modificación de roles del profesorado y los cambios en las estructuras administrativas. También se ha reflejado con claridad la resistencia de las instituciones a abordar los cambios necesarios o, incluso, a modificar sustancialmente las condiciones de trabajo en una dirección mucho más precaria (Wolcott, 1997; Markel, 1999; LaCost, Iserhagen y Dlugosh, 2000; NEA, 2000; Winsboro, 2002; Paulson, 2002).

Existe, adicionalmente un conjunto de factores en la relación del profesor con los estudiantes en la educación basada en tecnología que pueden afectar decisivamente al conjunto del proceso y al propio profesorado:

- La **necesidad de un mayor conocimiento de las características de los estudiantes**, especialmente las relacionadas con sus preferencias en el proceso de aprendizaje y los modos de presentación y soporte que se emplean (Oblinger y Kidwell, 2000). Esto afecta tanto a diferentes aspectos en cuanto a los interfaces asumidos como soportes de la docencia y su interacción con las características de los estudiantes (Kariya, 2001), como a los soportes y sistemas de comunicación que estos incluyen (Anderson, 2002; Jones y Pritchard, 2000), entre otros factores relevantes.
- La **falta de experiencia y competencia** de los profesores en el diseño e implementación en estas situaciones docentes causa importantes limitaciones en la calidad de las mismas (Anderson, 2001; O'Quinn y Corry, 2002, Cabero et al 2003), junto a frustración y posicionamientos contradictorios que pueden interferir tanto a corto como a medio plazo en el proceso de integración (Otton, 2003).
- La **percepción de aislamiento** por parte de los profesores en este tipo de situaciones –y también de los estudiantes- que puede afectar decisivamente en la satisfacción de los mismos, motivación y potencial implicación en el proceso de integración (Childers y Berner, 2000).

Como esta problemática nos preocupa, desde nuestra unidad hemos llevado a cabo el proyecto UNITIC¹, dirigido al análisis de la integración de las TIC en la docencia universitaria de la Comunidad Valenciana y en uno de los apartados se pretende analizar particularmente los obstáculos que el profesorado universitario destaca como más importantes a la hora de dicha integración.

2. MÉTODO

Muestra

Hemos seleccionado la muestra utilizando el muestreo aleatorio estratificado, que se realizó teniendo en cuenta las siguientes variables marcadoras: universidad, sexo, situación laboral y área de especialización. El total de profesores que componen la muestra es de 240, de ellos 151

son hombres y 82 son mujeres. En cuanto a la universidad de procedencia, 21 son de la UJI (Universitat Jaume I de Castellón), 102 de la UV (Universitat de València), 74 de la UPV (Universitat Politècnica de València) y 73 de UA (Universitat d'Alacant). Las características globales de la muestra son: Edad media 43 años con una experiencia docente de 14 años; la mayoría son doctores (69%), sólo el 4% son diplomados o ingenieros técnicos.

Instrumento

El cuestionario utilizado consta de 42 ítems divididos en cinco dimensiones: Infraestructura y acceso con 14 ítems, Competencia/interés con 6 ítems, Organizativas y curriculares con 6 ítems, Soportes de apoyo (personal y formación) con 5 ítems y Políticas con 4 ítems. En la siguiente tabla aparecen todos los ítems y la dimensión a la que pertenecen cada uno de ellos.

Tabla 1. Ítems, divididos por dimensiones, que forman el cuestionario de obstáculos

Dimensión	Ítem
Infraestructura y Acceso	1.- La ratio de alumnos/ordenador en las aulas informáticas es inadecuada.
	2.- La dotación de aulas informáticas (plazas y número de aulas) es insuficiente para las necesidades docentes.
	3.- Las plazas de ordenadores en los servicios de libre acceso para alumnos (aulas informáticas, bibliotecas, etc.) son insuficientes.
	4.- La disponibilidad de ordenadores en las aulas de docencia ordinarias es muy reducida.
	5.- Insuficientes periféricos y aparatos específicos en las aulas informáticas.
	6.- Baja calidad de la conexión a Internet de la universidad.
	7.- Baja calidad de la red local (Internet, servicios de comunicación entre ordenadores, etc.) del centro.
	8.- El software para apoyo a la docencia ofertado al profesorado no es apropiado.
	9.- Materiales curriculares en formato electrónico inapropiados para la enseñanza.
	10.- Inadecuación de los soportes institucionales -sistemas virtuales- para la docencia.
	11.- Insuficiencia de acceso inalámbrico a la red de la universidad (WIFI).
	12.- Insuficiencia de dotación de ordenadores portátiles para profesores.
	13.- Insuficiencia en las dotaciones de alta calidad en las aulas (p.e. pizarra electrónica).
	14.- Ciclo inadecuado de renovación de los equipamientos destinados a la docencia.
Competencia / Interés	15.- Poco interés por parte de los responsables de la universidad en la integración de los nuevos recursos tecnológicos.
	16.- Poco interés en las nuevas tecnologías por parte de los responsables del centro.
	17.- Falta de interés por parte de los estudiantes.
	18.- Falta de interés por parte de los profesores.
	19.- Falta de conocimientos y destrezas en los profesores.
	20.- Falta de conocimientos y destrezas en los estudiantes.
Organizativas y Curriculares	21.- La gestión de los recursos disponibles en cuanto a aulas informáticas no satisface las necesidades docentes de las asignaturas.
	22.- La gestión de los recursos disponibles en cuanto a aulas de libre acceso no satisface las necesidades docentes de las asignaturas.
	23.- El profesor no dispone de tiempo suficiente para la integración de las TIC en la docencia (búsqueda, selección y elaboración de materiales).
	24.- Poca flexibilidad en el currículo.
	25.- Falta de experiencias de calidad que sirvan como modelo para la integración de las TIC en la práctica de la enseñanza.
	26.- Dificultad para integrar las TIC en la instrucción.

¹ Proyecto subvencionado por la Generalitat Valenciana. Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència (GV2004-B-293) dentro de las ayudas I+D 2004: El profesorado universitario en el proceso de integración de las TICs. Necesidades, Indicadores y Modelos de Integración

Soportes de Apoyo (Personal y Formación)	27.- Insuficiente personal de apoyo por parte de la universidad (especialistas tecnológicos y pedagógicos en TIC).
	28.- Insuficiente preparación del personal de apoyo por parte de la universidad (especialistas tecnológicos y pedagógicos en TIC).
	29.- Inadecuación de programas específicos de formación.
	30.- Insuficiente flexibilidad en la formación sobre las TIC (formación on-line, formación ajustada para unidades específicas -materias, grupos de innovación,...-, etc.).
	31.- Insuficiente asesoramiento para las actividades relacionadas con las TIC por parte de personal especializado.
	32.- Mantenimiento inadecuado de los equipamientos destinados a la docencia.
	33.- Coordinación inadecuada entre los servicios técnicos de apoyo y el profesorado.
Soportes de apoyo (Servicios Estructurales)	34.- Inadecuación del portal/web docente de la universidad destinado al apoyo de las actividades del profesorado (gestión, docencia, investigación,...).
	35.- Inadecuación del portal/web docente de la universidad en cuanto al apoyo/soporte para el desarrollo de experiencias de innovación.
	36.- Inadecuación del portal/web docente de la universidad en cuanto al apoyo/soporte para la difusión de experiencias de innovación (buenas prácticas, materiales curriculares, etc).
	37.- Inadecuación del portal/web docente de la universidad en cuanto al apoyo/soporte de experiencias de docencia semipresencial (tanto para las actividades presenciales como no presenciales).
	38.- Inadecuación del portal/web docente de la universidad en cuanto al apoyo/soporte de experiencias de docencia enteramente on-line.
Políticas	39.- Inadecuación del proyecto global de la universidad para la integración de las TIC para la docencia (objetivos, planes concretos, financiación,...).
	40.- Inadecuación del programa de incentivos de la universidad para el desarrollo de innovaciones en la integración de las TIC en la docencia (financiación de las mismas, reducción de otras obligaciones,...).
	41.- Inadecuación de la participación del profesorado en el proyecto global de universidad respecto a la integración de las TIC y su desarrollo (tanto el profesorado ya implicado con las TIC como todo el conjunto restante).
	42.- Inadecuación de financiación de los diferentes apartados del proyecto global de la universidad respecto a la integración de las TIC.

Procedimiento

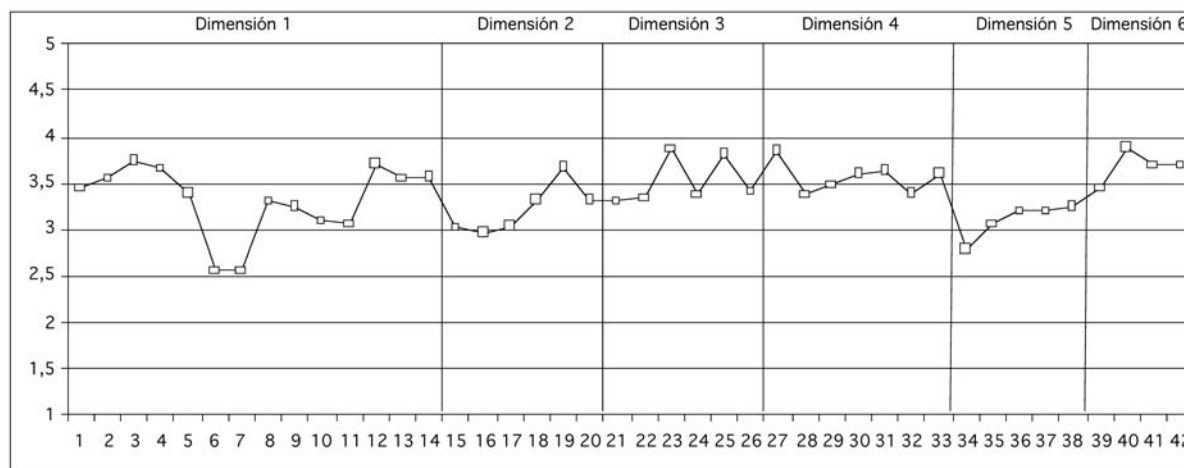
La recogida de datos se realizó de dos maneras: el cuestionario se realizó on line, conectándose a la página <http://metodos/unitic>, los profesores rellenaban el cuestionario introduciendo el código que se le mandaba en la carta de presentación. La otra opción, por si tenían problemas con la conexión, consistía en mandar el cuestionario en papel y luego lo devolvían rellenado.

Una vez recogidos los datos se han realizado análisis cuantitativos con el paquete estadístico SPSS.

3. RESULTADOS

En los resultados obtenidos podemos ver que todos los ítems, indistintamente de la dimensión a la que pertenecan, obtienen una media comprendida entre 2,5 y 4.

Gráfico 1. Medias de los 42 ítems que constituyen el cuestionario sobre obstáculos.

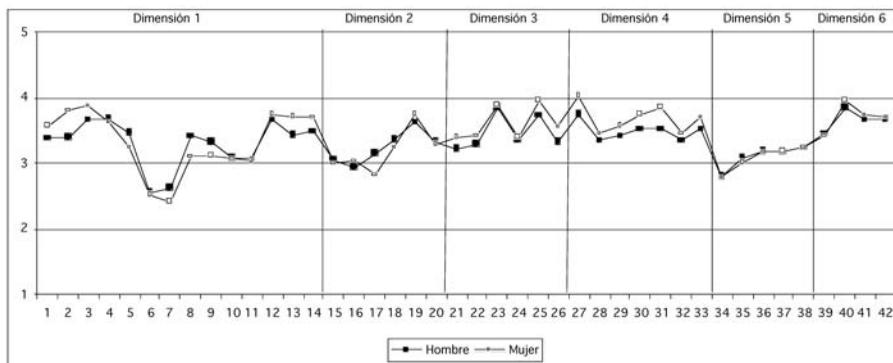


Como se puede observar en el gráfico 1, los ítems que mayor media obtienen, es decir los que son percibidos como un obstáculo mayor son la falta de tiempo para integrar las TICs en la docencia, falta de experiencias de calidad que sirvan como modelo para la integración de las TIC en la práctica de la enseñanza, falta de personal de apoyo y la inadecuación del programa de incentivos de la universidad para el desarrollo de innovaciones en la integración de las TIC en la docencia. Sin embargo, la baja calidad de la conexión a Internet de la universidad y la baja

calidad de la red local (Internet, servicios de comunicación entre ordenadores, etc.) del centro son dos de los ítems que menos ven como obstáculo a la hora de la integración, aunque aún así superan el 2,5 de media.

Si nos fijamos en las dimensiones, parece que las causas organizativas y curriculares (dimensión 3) y las causas políticas (dimensión 6) son las que mayores impedimentos crean a la hora de la integración de las TICs en la universidad.

Gráfico 2. Comparación de las medias por sexo

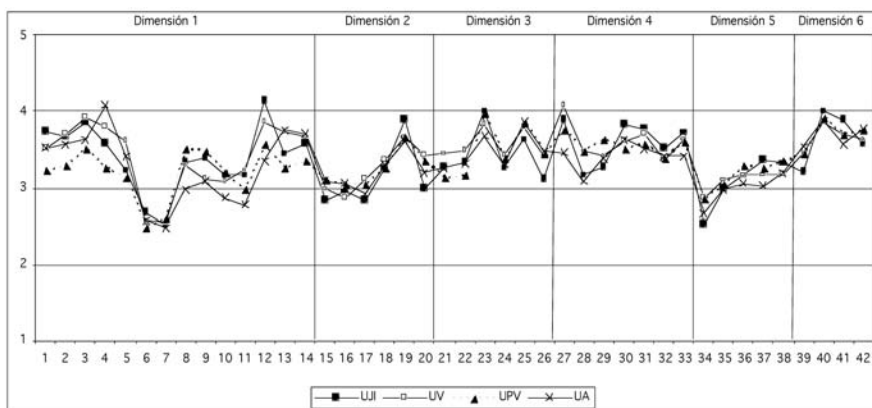


Hemos comparado si había diferencias en cuanto a la percepción de los obstáculos según el sexo de los profesores. Como se puede observar en el gráfico 2, ambos sexos presentan un perfil muy parecido, aunque son las mujeres, las que más acentúan los problemas en algunos ítems, caso de los ítems 2, 27 y 31, donde las diferencias resultan significativas. Sólo en el ítem 17, los hombres perciben mayor problema que las mujeres. Curiosamente las mujeres se quejan de la falta de ordenadores en el aula, de fal-

ta de apoyo, etc. y los hombres se quejan de la falta de interés de los estudiantes.

Si comparamos entre las diferentes universidades, la situación es similar, sólo aparecen ciertas diferencias en unos pocos ítems, pero en general los perfiles son muy similares entre ellas, aunque siempre parece ser la UPV, la que presenta una media ligeramente inferior al resto de las demás universidades, como se puede ver en el gráfico 3.

Gráfico 3. Comparación de las medias según la Universidad de procedencia



4. CONCLUSIONES

Nuestros resultados no hacen más que ratificar los obtenidos en muchos otros estudios (Fabry e Higgs en 1997, Chiero en 1997, Van Braak en 2001). No es posible que los profesores puedan usar las TIC en el aula de forma óptima si no disponen del tiempo y apoyo necesarios. Si además añadimos el hecho de que la administración no incentiva el esfuerzo individual que requiere la integración de las TICs en la docencia, es normal que los profesores no pongan todo el interés que deberían. No es que los profesores no tengan interés en integrar las TICs en su docencia o en su investigación, sino que son las propias universidades las que ponen las trabas y hacen que esa integración sea más lenta de lo debido. Como hemos visto todos los profesores, ya sean de distinto sexo, o de diferente universidad, todos tienen la misma percepción de los impedimentos; y casualmente hacen hincapié en los impedimentos organizacionales y políticos, ambos dependientes de las universidades.

Creemos que estos resultados deberían ser tenidos en cuenta por las universidades a la hora de planificar su política de formación, apoyo técnico e incentivos si no desean que sus planes de innovación e integración fracasen.

5. BIBLIOGRAFÍA

Anderson, T. (2001). The hidden curriculum in distance education: An updated view. *Change*, 33(6), 28–35.

Anderson, T. (2002). *An updated and theoretical rationale for interaction* (IT Forum Paper No. 63). Athabasca University, Alberta, Canadá.

Berge, Z. L., & Muilenburg, L. y. (2001). Obstacles faced at various stages of capability regarding distance education in institutions of higher learning. *Tech Trends*, 46(4), 40–45.

Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EduTec*, 1. Documento electrónico: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>

Cabero, J. (Dir.); Castaño, C.; Cebreiro, B.; Gisbert, M.; Martínez Sánchez, F.; Morales, J.A.; Prendes, M.E.; Romero, R. y Salinas, J.. (2003) Las Nuevas Tecnologías en la Actividad Universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y educación*, 20, 81-100 <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2008.htm>

Childers, J. L., & Berner, R. T. (2000). General education issues, distance education practices: Building community and classroom interaction through the integration of curriculum, instructional design, and technology. *The Journal of General Education*, 49(1), 53–65.

Collins, B. & Wende, M. van der (Eds.) (2002). Models of technology and change in higher education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in higher education. Enschede, the Netherlands: CHEPS.

Crumpacker, N. (2003). Faculty pedagogical approach, skill, and motivation in today's distance education milieu (Online). Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/crumpacker44.html>.

Howell, S.L.; Saba, F.; Linsay, N.K., & Williams, P.B. (2004) Seven strategies for enabling faculty success in distance education. *Internet and Higher Education*, 7, 33-49.

Jacobsen, D. M. (2000). *Examining Technology Adoption Patterns by Faculty in Higher Education*. Proceedings of ACEC2000: Learning Technologies, Teaching and the Future of Schools, July 6 to 9, Melbourne, Australia. <http://www.ucalgary.ca/~dmjacobs/acec/index.html>

Jones, D. R., & Pritchard, A. L. (2000, November/December). The distance education debate: An Australian view. *Change*, 32–33.

Kariya, S. (2003). Online education expands and evolves. *IEEE Spectrum*, 40(5), 49–51.

Kinley, E. R. (2002). Survey: How department chairs lead distance ed programs. *Distance Education Report*, 6(21), 8.

LaCost, B. y., Iserhagen, J., & Dlugosh, L. (2000). Collaborating on web-based instruction in higher education: Benefits and risks. *Educational Considerations*, 28(1), 61–64.

Lee, J. (2001). Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 153–160.

Lindner, J. R., Murphy, T. H., Dooley, K. E., & Jones, E. T. (2002). The faculty mind and how to read it. *Distance Education Report*, 6(14), 5.

Markel, M. (1999). Distance education and the myth of the new pedagogy. *Journal of Business and Technical Communication*, 13(2), 208–222.

McKenzie, B.K. (2000). Needs, concerns and practices of online instructors. *Online Journal of Distant Education Administration*, 3(3) (Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall33/mckenzie33.html>)

MEC (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco*. Madrid: MEC.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (NEA). (2000). A survey of traditional and distance learning higher education members. Disponible en: <http://www.nea.org/he/abouthe/dlstudy.pdf>.

O'Quinn, L., & Corry, M. (2002). Factors that determine faculty from participating in distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(4).

Oblinger, D., & Kidwell, J. (2000). Distance learning: Are we being realistic? *Educause*, May-June, 31–39.

Otton, D. H. (2003). Book review—Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. *Journal of Instruction Delivery Systems*, 17(1), 27–29.

Paulson, K. (2002). Reconfiguring faculty roles for virtual settings. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 123–140.

Rockwell, K., Schauer, J., Fritz, S. M., & Marx, D. B. (1999). Incentives and obstacles influencing higher education faculty and administrators to teach via distance. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(3). Available at: <http://www.westga.edu/~distance/rockwell24.html>

Schifter, C. C. (2000). Faculty motivators and inhibitors for participation in distance education. *Educational Technology*, 43–46.

Winsboro, I.D.S. (2002). Technology and distance learning lessons from the nation's newest university: Perceptions and reality. *The Educational Forum*, 66(3), 247–252.

Wolcott, L.L. (1997). Tenure, promotion, distance education: Examining the culture of faculty rewards. *American Journal of Distance Education*, 11(2), 3–18.

PROCESOS DE APROPIACIÓN E INNOVACIÓN: LA TECNOLOGÍA HIPERMEDIA EN LAS ESCUELAS

Dra. Diana Sagástegui Rodríguez
Universidad de Guadalajara

Resumen:

Enciclomedia constituye el proyecto estelar del Estado mexicano para ingresar la educación básica a “la sociedad del conocimiento”; consiste en la digitalización de los libros de texto empleados para la enseñanza de las diversas materias de estudio en 5° y 6° grados de la educación primaria. Los contenidos de los libros se muestran con recursos diversos -audio, video, fotos, diagramas, esquemas, visitas virtuales- se ligan a temas relacionados de la enciclopedia electrónica Encarta®, así como con un conjunto de herramientas virtuales, simulaciones y juegos interactivos. Para este efecto, se equiparon las aulas de primaria de todas las escuelas primarias públicas del país con computadora, proyector, bocina e impresora; en algunos casos, se dispuso también la conexión a Internet. En la presente comunicación se presentan resultados obtenidos del estudio sobre el programa Enciclomedia, desde la perspectiva de la apropiación social de la tecnología. Bajo la hipótesis de que el uso de la tecnología es en gran medida dependiente del contexto, este estudio reconstruye la significación del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las aulas de enseñanza primaria, a través de una metodología mixta que combina: a) un acercamiento etnográfico a las prácticas educativas con Enciclomedia en diferentes tipos de escuelas públicas –urbanas y rurales- y; b) la aplicación de encuestas en una muestra representativa de profesores que utilizan Enciclomedia en el estado de Jalisco, a fin de identificar sus expectativas y representaciones, las cuales modelan al menos en parte, el uso de este programa tecnológico. El análisis de los datos obtenidos aporta a la comprensión de las múltiples lógicas presentes en las iniciativas de innovación educativa basadas en el uso de TIC en las aulas.

Palabras clave:

Apropiación; tecnologías de información y comunicación; innovación educativa, cultura informática.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se reportan resultados del proyecto de investigación iniciado en enero de 2006, actualmente en su fase final, cuyo objetivo es conocer las formas de apropiación de los recursos informáticos en las escuelas de educación básica (educación primaria) en México, utilizados

a partir de la implementación del programa denominado *Enciclomedia*¹. Técnicamente, *Enciclomedia* consiste en la digitalización de los libros de texto de la enseñanza básica, empleados ahora en las prácticas educativas cotidianas mediante el uso de soportes informáticos². Como política pública, *Enciclomedia* representa la estrategia

¹ En esta investigación participan además Francisco Morfin Otero y Eduardo Arias, investigadores del Instituto de Estudios Superiores de Occidente.

² Se digitalizaron los libros de texto de las materias de ciencias naturales, historia, español y matemáticas, del mismo modo que un Atlas de México, un Atlas de Geografía Universal y el libro “Conoce nuestra Constitución”; el libro del profesor se encuentra también en soporte digital.

emprendida por el Estado Mexicano para ubicar la educación básica “al interior de la sociedad del conocimiento” mediante el equipamiento de las escuelas primarias con tecnologías de información y comunicación (TIC). Este programa es una evolución mayor en la educación pública, en tanto transforma lo que ha sido un puntal del sistema de enseñanza básica: el libro de texto escolar; por esta razón, resulta importante analizar cómo estas tecnologías se insertan en las prácticas educativas cotidianas y cuál es la significación social atribuida a su uso.

En el diseño de *Enciclomedia* participaron principalmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). La empresa Microsoft participó también a través de un convenio gubernamental denominado “Alianza para la Educación” en donde adquiere compromisos para desarrollar *Enciclomedia*, esencialmente con apoyos puntuales para equipamiento de aulas, con lo que asegura al mismo tiempo la utilización de sus sistemas operativos en todas las escuelas primarias de México. El producto logrado de esta cooperación interinstitucional consiste en un software que se registra en discos compactos y se instala por las autoridades educativas en el disco duro de una computadora, ubicada invariablemente al frente de las aulas escolares, al lado de donde se sitúa el escritorio del profesor. El equipamiento requerido para desplegar este sistema en las escuelas es básico: consiste en una computadora, un proyector de imagen, un pizarrón interactivo, bocinas e impresora. Con el uso de *Enciclomedia* se dispone actualmente de un universo ampliado de información en fotografías, pinturas, mapas, ilustraciones y grabados; música, efectos sonoros y productos audiovisuales (video y películas); animaciones y juegos interactivos. A través de enlaces de hipertexto, se puede acceder desde el libro digital hacia otras fuentes de información, tales como la enciclopedia virtual *Encarta*®, la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), la *RedEscolar*, *Sepiensa*, *Biblioteca Digital*, *Secundaria Siglo XXI (SEC21)*, los programas *Enseñanza de la Física con Tecnología* y *Enseñanza de las Matemáticas con Tecnología*, por lo que *Enciclomedia* funciona como tecnología hipermedia. Se prevé que *Enciclomedia* será utilizado en combinación con Internet, una vez que las escuelas sean progresivamente conectadas a las redes informáticas.³

De acuerdo a los documentos oficiales, *Enciclomedia* pretende fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias comunicativas en los alumnos y los maestros, al igual que disminuir los desequilibrios en los logros educativos asociados a las fuertes disimetrías sociales. Adicionalmente, *Enciclomedia* deberá fomentar la construcción un sistema de inteligencia docente distribuida,

capaz de tejer redes sociales entre profesores para el intercambio de experiencias y dinámicas autónomas de participación y desarrollo profesional. Dada la extraordinaria diversidad cultural y lingüística que existe en México⁴, se trata de aprovechar la potencialidad de las TIC para fomentar conocimientos, habilidades, valores y aptitudes que permitan a los alumnos de escuelas urbanas, al igual que a los niños de entornos rurales e indígenas, valorar su cultura local. Para este efecto, en *Enciclomedia* se diseñaron materiales en lenguas náhuatl y hñahñu; se trabaja actualmente en la realización de versiones orientadas específicamente a niños que sufren problemas de la vista y auditivos.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los ambiciosos objetivos que el Estado Mexicano se propuso alcanzar con el programa *Enciclomedia* se fundaron en una serie de supuestos que merecen ser analizados cuidadosamente. Por una parte, una visión instrumental sostenida por las autoridades gubernamentales y sus asesores científicos, atribuye a la tecnología informática el poder de provocar cambios en las prácticas educativas, cuestión que ha sido puesta en cuestión por la investigación empírica. Para poder relacionar la tecnología con un mayor o mejor aprendizaje, o de mejor calidad, es necesario considerar la coherencia entre los medios que utilizan, los fines a los que responde, los procesos que facilita y los aspectos comprensivos a los que apoya. (Alba 2001) Cabe subrayar que una diversidad de cuestiones modelan los efectos del aprendizaje realizado con apoyo de TIC, entre las cuales destaca la capacitación docente (Poole 1999; Silva, Gros et al. 2006). Se ha señalado asimismo que en las escuelas primarias se utiliza frecuentemente la computadora para desarrollar habilidades aisladas o para jugar (Laffey, Espinosa et al. 2003). Finalmente, se ha reportado una tendencia a caer en “viejos métodos” con “nuevas tecnologías”. (Carrier 2002). Puede afirmarse fundamentadamente que con la introducción de TIC en las prácticas educativas, la innovación depende no sólo de que los profesores aprendan a usar los artefactos tecnológicos, sino a promover aprendizajes por medio de ellos, a fin de construir colectivamente significado a partir de los contenidos educativos con que se trabaja tecnológicamente (Reyes, M. et al. 2003; Kiridis, Drossos et al. 2006).

Ahora bien, se ha detectado por otra parte que la introducción de TIC a las aulas ayuda en sí misma a reducir la disyunción que enfrentan los niños, situados frente a dos tipos de “alfabetización”, la que aprenden en su vida diaria y la de antaño que deben adquirir en la escuela (Gewerc 2001). Es un hecho que los niños se enfrentan a dos realidades muy diferentes en la escuela respecto a la vida real; en la primera todo es eterno, lento, aburrido y obligatorio, mientras que en la segunda abundan los estímulos e las

³ El antecedente inmediato del programa *Enciclomedia*, es el proyecto llamado “SEC21” o *Secundaria del Siglo XXI*, primer modelo pedagógico de uso de TIC y conexión a Internet que en 1999 fue puesto en marcha en un grupo de escuelas secundarias. Fue realmente con esta iniciativa que se inició en México el uso de elementos videográficos, televisivos, informáticos, calculadoras gráficas e impresos en las aulas escolares, aunque no de manera extensiva³.

⁴ En México se hablan 52 lenguas indígenas, además del idioma oficial, que es el español.

imágenes que se suceden con velocidad creciente. Este contraste provoca actitudes estudiantiles de desinterés en la escuela, ya que ésta no brinda una correspondencia con los ritmos, los dilemas y apremios que se viven fuera de ella. (Alonso 2001).

El empleo de TIC en las aulas escolares resulta cada vez más frecuente; y mientras la literatura científica consigna la potencialidad de estas tecnologías para crear ambientes más propicios para el aprendizaje, al mismo tiempo demuestra que el logro de innovaciones propiamente educativas asociadas al uso de dichos dispositivos no es un proceso mecánico, que derive sin la participación de mediaciones sociales y culturales. Por esta razón, sostenemos que los resultados aparentemente contrapuestos que resultan de la inclusión de TIC en las aulas, obedecen a que son posibles múltiples formas de apropiación de un mismo tipo de equipamiento tecnológico. Entendemos la apropiación como el uso de las tecnologías en contexto; contra una muy difundida visión de la necesaria “difusión tecnológica” sostenida por toda suerte de discursos oficiales como condición de mejoramiento en la calidad de la educación, resulta más que nunca necesario reconocer el papel activo de los usuarios en las prácticas educativas. Los dispositivos técnicos se usan no sólo en concordancia con un modo de empleo uniforme y prescrito, sino que son prácticas inventivas y creativas de los usuarios (De Certeau, 1990). El uso de las tecnologías no se realiza en el vacío, sino en un contexto social específico, en donde las tecnologías –de todo tipo- se inscriben en un espacio social, se combinan con otras prácticas y relaciones sociales, pudiendo llegar a reconformarlas. Esta perspectiva nos lleva a interesarnos menos en el efecto tienen las tecnologías en las personas –como se hace en los discursos oficiales- y a interesarnos más sobre lo hacen las personas con las tecnologías en un contexto determinado. En este cuadro analítico de apropiación, se busca identificar la forma en que las actividades individuales conforman un sentido compartido en función de las condiciones estructurales así como de las expectativas de los sujetos, sus intereses, de sus creencias sobre la utilidad que adjudiquen a una determinada tecnología (Vitalis 1994). Desde este enfoque teórico, nos propusimos analizar la apropiación social del programa *Enciclomedia*. Ante la imposibilidad de realizar un estudio de alcance nacional, establecimos como encuadre espacial las escuelas primarias del Estado de Jalisco.

3. MÉTODO

Para el logro de nuestro objetivo, se siguió un proceso combinado, con empleo de estrategias metodológicas tanto de corte cuantitativo como cualitativo. De acuerdo a los datos proporcionados por la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, el universo de las escuelas primarias donde se utilizaba *Enciclomedia* al inicio de la presente investigación, consistía en 353 planteles. Sobre esta base,

se realizó un muestreo combinado delimitando dos clusters con asignación proporcional en primera etapa y muestreo aleatorio simple en la segunda etapa. Considerando un margen de error de 10%, la muestra resultó de 74 escuelas en Cluster I (zonas urbanas) y 47 escuelas en Cluster II (zonas rurales), donde se aplicaron 348 cuestionarios a los maestros de 5° y 6° grados. Adicionalmente, se realizó observación participante y entrevistas en profundidad en 18 escuelas primarias públicas, nueve de ellas ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de Guadalajara⁵, tres en otras ciudades y seis en regiones rurales del estado de Jalisco.

4. RESULTADOS

Desde 1959, en México se distribuyen de manera gratuita, los libros de texto para la educación primaria en todas las escuelas del territorio nacional; éstos constituyen –quizá junto a la Biblia- el único bagaje bibliográfico existente en numerosos hogares del país. *Enciclomedia* no sustituye la distribución del libro impreso, pero conforma un ecosistema comunicativo distinto, basado en el logro de una alfabetización informática que alcanzará a todas las escuelas del país. Ahora bien, este ecosistema comunicativo se produce bajo la impronta de la privatización de lo que es público: hasta hoy, la versión digital de los libros de texto no puede distribuirse de manera libre y gratuita, como las versiones impresas, debido a la propiedad intelectual de la Enciclopedia *Encarta*® de Microsoft. Por ende, *Enciclomedia* sólo puede ser utilizado dentro de las escuelas públicas; ni los profesores ni los alumnos pueden tener o consultar *Enciclomedia* en sus casas; este programa no está disponible para planeación de clases o para elaboración de tareas escolares; tampoco está accesible en las escuelas primarias privadas. Aparece claramente una contradicción mayor entre la intención de desarrollar en los alumnos un conjunto de competencias en el manejo de información por una parte y, por otra, las estrategias de control estatal sobre los contenidos y las modalidades de manejo de información en las escuelas.

Aún así, se produce un imaginario social en el que el uso extensivo de dispositivos tecnológicos en el aula se considera como necesario y benéfico; por un lado, se fortalece la creencia de sus alcances en desarrollar procesos cognitivos superiores, no sólo por la retórica oficial, sino por los hallazgos realizados en investigaciones empíricas. Hasta hoy, los estudios de seguimiento muestran evaluaciones excelentes de este programa: desde el caso de SEC21, el antecedente de *Enciclomedia*, se reportó la elevación considerable en la motivación de los estudiantes, una mejoría en la interacción entre alumnos, profesores y autoridades en el desarrollo de las actividades educativas (Santillán and Gallardo 2000). Otro tanto sucede con las evaluaciones de *Enciclomedia*; en 2006 se presentó una evaluación dirigida por la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, la misma que arrojó resultados bas-

⁵ La Ciudad de Guadalajara es la capital del Estado de Jalisco, cuya área conurbada alcanza una población que llega a 5 millones 400 habitantes de acuerdo al Instituto de Geografía e Informática (2005).

tante positivos. Los investigadores encontraron un alto nivel de usabilidad y de interactividad del programa, un elevado potencial para lograr aprendizajes significativos y un desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en los alumnos. Se indica que *Enciclomedia* va por buen camino, salvo por algunas cuestiones que pueden mejorarse, tales como la infraestructura física en las aulas y la capacitación de los docentes (Holland et al, 2006)⁶. Otra evaluación realizada al programa *Enciclomedia* por investigadores de la Universidad Anáhuac concluyeron que *Enciclomedia* establece mejores condiciones para el aprendizaje y la motivación entre los estudiantes (SEP, 2006).

En la investigación que aquí se reporta, se encontraron resultados que pueden complementar los hallazgos arriba mencionados. Señalaremos los hallazgos obtenidos sobre tres cuestiones cruciales referidos a la problemática de apropiación social de la tecnología abordada: a) perfil de los profesores que emplean *Enciclomedia*; b) características del entorno escolar; c) percepción de los profesores sobre la utilidad de *Enciclomedia*.

Sobre el perfil de los profesores, encontramos que quienes fueron asignados para trabajar en los grupos de 5° y 6° con *Enciclomedia* son mayores de 36 años de edad, lo que refleja que son los profesores con más experiencia quienes fueron considerados ideales para promover procesos de innovación. Puede entenderse también que son los miembros del plantel más antiguos o de mayor reconocimiento quienes, con mayor capital social y político al interior del “campo”, devinieron los actores de este proceso, logrando así otro elemento de distinción social entre sus pares (Bourdieu, 1988). Puede interpretarse asimismo que el mejor uso de *Enciclomedia* depende de una mayor experiencia docente. En contraste, los profesores pueden ser cambiados de grupo en cada ciclo escolar; ninguno de ellos tiene asegurado seguir trabajando con *Enciclomedia*, lo que indica que su posición laboral depende más de decisiones y factores ya sea políticos o coyunturales que de la experiencia o del prestigio. Por otra parte, sólo un 25% de los docentes reportó que antes de trabajar con *Enciclomedia*, utilizaba habitualmente una computadora. Sin embargo, el 100% de los maestros encuestados afirma que utilizaban diferentes recursos didácticos, no sólo pizarrón y gis (tiza), sino revistas, periódicos y recursos audiovisuales. Es clara la alta valoración que los profesores asignan al empleo de estos apoyos; las buenas prácticas educativas están vinculadas con el manejo de información diversificada. .

Sobre el entorno escolar, cabe destacar que la introducción de TIC en la enseñanza era un proceso ya experimentado previamente por el 48% de las escuelas, que contaban con un salón de cómputo. *Enciclomedia* vino a trastocar en dos sentidos una práctica emergente de empleo de las computadoras orientado a lograr una “alfa-

betización informática”. En primer lugar, esta práctica de “alfabetización” estuvo centrada en aprender a usar la computadora; esta práctica de alfabetización era regularmente independiente de los contenidos del plan de estudios de la escuela primaria y de la acción del docente de carrera. En segundo lugar, la alfabetización informática implicaba una actividad activa por parte de los alumnos, situación que cambia con *Enciclomedia*, cuya arquitectura técnica está más orientado a la enseñanza que al aprendizaje, ya que es utilizado en su mayoría por el profesor, con excepción de los juegos interactivos, en donde generalmente se les cede a los alumnos el uso de la computadora. Reducir la intervención de los alumnos a una práctica lúdica con la computadora imprime sin duda un sentido de apropiación de los dispositivos tecnológicos en el aula, ya no se diga el uso estrictamente individual que se promueve. Por otra parte, todo el procedimiento de uso de *Enciclomedia* resulta una adaptación del uso de TIC a las prácticas tradicionales de enseñanza: el espacio y la disposición del tiempo y la interacción no cambian. Y si por lo general, los alumnos que asisten a las escuelas públicas en México son de estratos socioeconómicos que se ubican en la escala general de ingreso en los niveles medios y bajos, lo que podría definirse como una base de homogeneidad, aún así, resulta notable la diferencia entre la infraestructura escolar y las formas de vida más limitadas de la población rural, que se enfrenta a graves dificultades tanto económicas como culturales. Sin embargo, sorprende la similitud de una “cultura escolar” perceptible en los planteles escolares, independientemente de su ubicación geográfica, que se refleja en el funcionamiento general de las escuelas, las formas de organizar sus prácticas, sus formas de gestión y el desarrollo de las situaciones educativas, lo que puede atribuirse a la gran centralización que priva en sector educativo mexicano, gracias a la cual, el uso de *Enciclomedia* se encuentra gobernado por el factor tiempo, puesto que las exigencias de avance de los programas escolares, se encuentra fuertemente estructurados y controlados en tiempo a través de las hojas de planeación del profesor. No hay posibilidades reales de flexibilizar el uso de este programa por el simple hecho que no hay tiempo para hacerlo.

Sobre las percepciones de los profesores, priva entre ellos el entusiasmo en utilizar esta “herramienta”. Se expresan experiencias invariablemente positivas relacionadas con el uso de este recurso, sin considerar los problemas técnicos relacionados con el equipo, de los cuales los maestros hacen numerosas quejas. Existe un porcentaje de 76.2% de los profesores en cuanto que *Enciclomedia* mejora el aprendizaje en cualquier materia, y en modos en que otros recursos no habían podido lograr. Relacionado a lo anterior es el hecho que, para un 86% de los profesores, al utilizar *Enciclomedia* la escuela “se integra” con la vida cotidiana de los alumnos. Por su parte, un 82% de los docentes no visualiza riesgo alguno en su uso. Mientras

⁶ Lo anterior hacía prever una mayor inversión pública en el programa a fin de garantizar su ampliación y continuidad, toda vez que en él se ha gastado ya la considerable cantidad de 25 mil millones de pesos (cerca de 250 000 0000 USD). Sin embargo, el nuevo gobierno federal que inició su gestión en diciembre de 2006 parece haber perdido el entusiasmo que caracterizó la administración anterior, orientando su atención al nivel de enseñanza medio superior.

tanto, a la pregunta sobre el tipo de habilidades que Enciclomedia ayuda a promover en los alumnos, sólo un 22% considera que propicia habilidades en aprendizaje de la lectura o en matemáticas (competencias básicas de la escuela primaria). Un aspecto especialmente relevante, dadas las características técnicas del programa, es el que se refiere a posibles mutaciones en los hábitos de lectura. Ésta dimensión educativa no se identifica como problema ni se pone en cuestión por parte de profesores ni de autoridades. En la observación participante, se encuentra que con *Enciclomedia*, los alumnos tienen que leer una cantidad equivalente de textos, en el pizarrón y también en el libro de texto gratuito impreso. La lectura en el pizarrón es de textos cortos y acompañados de imágenes; (gran parte de ella aparece como “libre”, para usar el término de Chartier (2004), es decir, no estipulada como “obligatoria” para el curso escolar. Lo anterior puede interpretarse de manera positiva en forma que con *Enciclomedia* se tiende en clase a la acción comunicativa, más que a la tradicional racionalidad instrumental propia de la escuela (tendencia señalada por Flecha y Tortajada, 1999). Ahora bien, si se considera la lectura en términos de su multiplicidad, la interfaz de *Enciclomedia* establece un universo simbólico que se construye a partir de soportes audiovisuales y de juegos interactivos, lo que amplía el proceso de lectura de manera exponencial y de manera colectiva (Cope y Kalanzis, 2000).

En su conjunto, los tres planos de apropiación aquí expuestos de manera sucinta, nos permiten visualizar formas de apropiación de las TIC en las escuelas primarias de Jalisco, en donde se pone en relieve que el uso de TIC en las aulas de las escuelas públicas no parece transformar –a pesar de su supuesto potencial – las modalidades habituales del currículo escolar, ni del espacio áulico, ni de las formas relacionar la escuela con otros espacios de la vida cotidiana de sus profesores y alumnos. Indudablemente, la experiencia escolar se vuelve una vivencia cada vez más amplia en términos simbólicos y mayormente “mediática”. *Enciclomedia*, presentado como el artífice de una gran innovación educativa, es en realidad una estrategia de uso de tecnología, desde una perspectiva empresarial de propiedad privada, estructurada en un contenido informativo diversificado pero constreñido de antemano, para el control de las actividades de profesores y alumnos, cuyos logros pueden preverse más en la dirección de un ajuste o adaptación del entorno escolar al entorno mediático que priva hoy día en la vida de la niñez, sin llegar a ser ni siquiera una “alfabetización para los medios” tan en boga antes de que se diera la irrupción de los dispositivos informáticos en las aulas escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2001) “Educación y diversidad en una sociedad tecnológica” en M. Área, (coord.) *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Augé, M. (1995) *Por una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Alonso, C. (2001) “Encerrados con un solo juguete. Infancia y adolescencia en el siglo XXI” en M. Área (coord.) *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas dichas*. Barcelona : Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid : Taurus.
- Carrier, J.P. (2002) *Escuela y multimedia*. México: Siglo XXI.
- Castells, Manuel. (1998a). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I *La sociedad red*. (Vol. 1). México: Siglo XXI.
- Cope, B ; Kalanzis, M (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of the Social Future*. London: Routledge.
- De los Reyes E. y Ruíz-Gutiérrez M. (2003) *Educación, tecnología y sociedad*. Santo Domingo: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- De Certeau, M (1990) *L'invention du quotidien*. Vol I *Arts de faire*. Paris : Folio.
- Gewerc, A. (2001) “Las entidades culturales en la era de la escuela digital” en M. Área, (coord.) *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Holland, Ilona; Honan, James; Garduño, Eugenia.; Flores, Maribel. (2006). “Informe de evaluación de Enciclomedia” en : F. Reimers (Coord.) *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: FCE/ ILCE/ SEP/ Harvard Graduate School of Education.
- Kiridis, A., V. Drossos, et al. (2006). "Teachers Facing Information and Communication Technology (ICT): The Case of Greece." *Journal of Technology and Teacher Education* Vol. 14(1): (75-96).
- Laffey, J., L. Espinosa, et al. (2003). "Supporting learning and behavior of at-risk young children: Computers in urban education." *Journal of Research on Technology in Education* Vol.35 (4): 423
- Poole, B. (1999). *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. (2° Ed.). Madrid, McGraw Hill.
- Silva, J., B. Gros, et al. (2006). "Estándares en tecnológicas de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno." *Revista Iberoamericana de Educación* 38(3).
- Vitalis, A (1994) (1994) *Médias et nouvelles technologies: Pour une socio-politique des usages*. Rennes : Apogée.

REGULACIÓN DEL “TERCER ESPACIO” EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DESARROLLO E INVESTIGACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN UN CENTRO TICS

Manuel Jesús Espigares Pinazo y Rafael García Pérez
Universidad de Sevilla // Grupo DIME¹

El Grupo de Investigación DIME presenta una línea de investigación que implica introducir cambios muy innovadores en los métodos de enseñanza y evaluación, así como sobre la base de un cambio revolucionario acerca del rol del alumnado (y del profesorado) en los procesos formativos. Se trata de valorar un modelo particular de desarrollo de la Educación Musical en un centro TICS de Andalucía (Dos Hermanas –Sevilla–) con el objeto de propiciar, desde las asignaturas de música, elementos positivos al ambiente de educación intercultural que la enseñanza secundaria actual requiere en Andalucía. Presentamos una iniciativa práctica y de investigación real, que combina elementos teóricos desde el enfoque sociocultural, la tecnología educativa propia de la Sociedad del Conocimiento y una visión teórico-práctica de *la educación musical como construcción intercultural* en las escuelas multiculturales de la comunidad autónoma andaluza (aplicable en centros con dotación TIC²).

Los procesos educativos se desarrollan bajo la idea ya muy extendida de la combinación de elementos de la enseñanza virtual y presencial (Blended-Learning), articulado mediante un sistema de gestión de los procesos educativos basado en el entorno virtual MOODLE. Se aplica un rediseño específico de los contenidos de E. Musical creando una comunidad de aprendizaje conjunta para todo el centro

(los cuatro niveles de secundaria). Ello, con el objeto de propiciar un “Tercer Espacio” (García y Rodríguez, 2006; Gutiérrez, Baquedano-López y Tejada, 1999; Bhabha, 1994) híbrido (intercultural), regulado emocionalmente, de respeto e interés por las diferencias percibidas como factor de enriquecimiento colectivo y de apoyo mutuo entre el propio alumnado. Ello implica, un espacio regulado para propiciar “acción orientada al entendimiento” o “acción comunicativa” (Habermas, 2001: 572) al modo de la *metafora*³ representada por Baremboim y Said (2002).

En concreto se presenta una experiencia “real” de aprendizaje musical en un centro TIC. En dicha experiencia, hemos diseñado un modelo pedagógico de educación musical con TIC’s, que denominamos Modelo Bordón, el cual está basado en una reorganización de la enseñanza y el aprendizaje de la música en centros con dotación TIC y pensado para la comunidad autónoma de Andalucía, dentro de la Teoría constructivista sociocultural de la educación y desde el concepto intercultural de Tercer Espacio. La teoría sociocultural (Cole, 1999; Daniels, 2003) destaca la importancia de la mediación social en la educación; y en nuestro caso particular, aplicamos esta idea al aprendizaje musical en escuelas formales. La otra idea, la del Tercer Espacio (García y Rodríguez, 2006; Espigares y García, 2006), se refiere al lugar de entendimiento y

¹ Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación).

² Dentro del plan educativo de impulso a la Sociedad del Conocimiento y dotación tecnológica escolar. Ver en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/red_averroes/datos.php3, dentro de la Red Telemática AVERROES.

³ Premios Príncipe de Asturias 2002 a la Concordia (www.fpa.es).

armonía, a la conciliación de ideas opuestas no como déficit sino como enriquecimiento colectivo. Desde este marco teórico nos proponemos la evaluación del diseño, el proceso y el impacto del modelo pedagógico aplicado.

Con este sentido, planteamos como problema de investigación la “Evaluación de un modelo de aprendizaje en las asignaturas de Música en Secundaria basado en las TIC”. Cuyos objetivos se resumen básicamente en tres: 1) Evaluar el diseño del modelo planteado mediante una plataforma a modo de comunidad virtual de aprendizaje musical; 2) Evaluar su proceso de aplicación en las cuatro asignaturas de Música (concebidas unitariamente y con interacciones internivel entre el alumnado del conjunto del centro escolar); y, 3) Evaluar el impacto de este modelo de aprendizaje cuando se implanta (a modo de innovación circunstancial, no generalizada) en dicho tipo de centro. En esta comunicación nos centramos, concretamente, en indicadores de evaluación del proceso y del impacto; dado que, en este momento estamos en proceso de evaluar el diseño, por lo que todavía no tenemos resultados concluyentes al respecto de dicho objetivo. Pero, antes de entrar en detalles metodológicos de la evaluación, conviene presentar en alguna medida las directrices principales del modelo a que nos estamos refiriendo.



“Bordón” musical

Estos hilos suponen, en nuestra metáfora educativa musical, las 10 claves didácticas del Modelo Bordón: 1) Aprendizaje constructivo orientado didácticamente por la indagación y el descubrimiento. 2) Aprendizaje activo fundamentado en la teoría de la actividad. 3) Mediación sociocultural a través de artefactos ideales/materiales (TICs del aprendizaje digital y del proceso creativo musical). 4) División y organización grupal del trabajo, autonomía de aprendizaje y autogestión. 5) Resolución de problemas y conflictos híbridos planteados como oportunidad de aprendizaje. 6) Interacciones sociales orientadas al entendimiento y al trabajo colaborativo en el aprendizaje. 7) Enseñanza y evaluación recíprocas entre el propio alumnado, tomando roles de apoyo, tutorización y seguimiento de los aprendizajes colaborativos de los/as compañeros/as para su evaluación formal (con la intervención del profesorado y mediación de la plataforma). 8) Aproximación e hibridación entre el entorno vital cotidiano y el entorno escolar formal. 9) Comunicación, discurso y argumentación con distintas modalidades del lenguaje implicadas en las actividades: cara a cara, textual formal, chats, foros... 10) Integración sociocultural e interacción didáctica

1. DATOS DE UNA EXPERIENCIA: EL MODELO BORDÓN DE APRENDIZAJE MUSICAL CON TICs

A continuación, presentamos un modelo pedagógico constructivista que hemos denominado “Modelo Bordón”. La actividad es el centro de este modelo sociocultural de aprendizaje musical, que pone especial atención a la mediación instrumental de las TICs en la misma; esto es, presta especial atención a las acciones de aprendizaje musical mediadas por Internet que componen la actividad. La acción conjunta y orquestada, apoyada en las TICs para desarrollar las experiencias de aprendizaje musical por los/as adolescentes de secundaria, implica un enriquecimiento mutuo y un contexto de aprendizaje comunitario y reciprocidad del conocimiento. En este marco conceptual, hemos dado en llamar a nuestro modelo de aprendizaje “Bordón”, denominación que recrea una metáfora a partir de la cuerda grave, del mismo nombre, que pertenece a un instrumento musical y que presenta dos niveles; el nivel externo, de acero inoxidable y que recubre en su interior a la cuerda. Dicha parte externa representa en nuestra metáfora al Enfoque Sociocultural, que envuelve, entreteteje e impregna desde el exterior hasta el interior mismo de la cuerda. El nivel interno, se compone (como nuestro modelo) de una serie de finos hilos que se entrecruzan y entrelazan dando coherencia y utilidad al modelo educativo musical.

de todos los grupos de alumnado (de los 4 niveles de secundaria) en la plataforma de teleformación como comunidad de aprendizaje global e inclusiva para todos/as los/as miembros del centro escolar.

Dados los resultados positivos que hemos obtenido, y que presentamos en parte en este trabajo, proponemos la adaptación curricular intercultural del “Modelo Bordón” y su uso para el aprendizaje musical con TICs del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo que hemos experimentado gratamente durante el curso 2005/2006 en el Centro Público Jesús del Gran Poder de Dos Hermanas (Sevilla). Lógicamente, su traslación hacia centros multiculturales especialmente diversificados debe realizarse con la debida prudencia, adaptando sus características, pero que nos parecen idóneas para el trabajo en el contexto más amplio y diverso de escuelas multiculturales; aunque, con el inconveniente de que han de estar bien dotados en cuanto a tecnologías en el aula, especialmente Internet para el trabajo colaborativo del alumnado y de uso cotidiano. En nuestro modelo pedagógico el alumnado conecta a través de sus ordenadores en el centro TIC y sus trabajos van siendo enviados al sistema de manera que

todos/as sus compañeros/as pueden ver lo que hacen y compartir sus conocimientos y experiencias en colectividad, genera todo tipo de materiales con software de diversa índole en el sistema operativo Guadalinux (también de libre distribución), el trabajo se articula más globalmente por la participación del alumnado en un proyecto de creación de una orquesta escolar, en la que no sólo intervienen ellos sino también músicos profesionales, colaboradores y el propio profesorado. Además de la música elegida e interpretada conjuntamente, en este modelo pedagógico ellos/as crean sus propias coreografías. En general, podemos calificar la experiencia con el modelo Bordón como muy positiva y en los siguientes apartados presentamos algunos indicadores de evaluación del modelo. Se aportan datos acerca de la experiencia así como de la metodología de evaluación y de los resultados positivos constatados empíricamente, junto a comentarios sobre mejoras en los rendimientos, la disminución y mejor resolución de conflictos y la satisfacción del profesorado participante.

2. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE LA INNOVACIÓN

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.

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. Además, utilizamos un sistema de categorías “abductivo” para analizar la entrevista, grabada en video, realizada a un informante clave (a modo de control), perteneciente a un grupo escolar en el que no se ha aplicado el modelo pedagógico Bordón. También estudiamos 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. Esto, junto a los datos cuantitativos de rendimiento en el sistema online, nos permite valorar el impacto de la aplicación del modelo pedagógico con TIC sobre esta muestra de alumnado.

En cuanto a la fiabilidad y validez de las escalas likert para la recogida de información cuantitativa, se ha realizado un estudio piloto de las medidas respecto de trabajo en la plataforma, actitudes y aprendizajes en el sistema de teleformación. Como consta a continuación, presentan altos niveles de fiabilidad (consistencia interna –Alpha de Cronbach-) y muestran la unidimensionalidad de las mismas, lo que asegura la calidad de las medidas, tal y como se observa en las siguientes tablas obtenidas con SPSS (procedimiento CATPCA) donde se muestran coeficientes alpha elevados y saturaciones de todos los ítems, en único componente principal para cada escala, con correlaciones muy superiores a 0,300 en general.

ACTITUD			APRENDIZAJE		TRABAJO		
	Varianza explicada		Alfa de Cronbach	Varianza explicada		Varianza explicada	
Alfa de Cronbach	Total (Autov.)	% de la varianza		Total (Autovalores)	Alfa de Cronbach	Total (Autov.)	% de la varianza
,896	5,600	46,663	,935	7,859	,822	4,064	33,867
	D1			D1		D1	
comportamiento	,774		gusto	,803	foros	,681	
charlar	,682		hibridación	,661	chat	,377	
respeto compañeros	,721		internet	,847	lecciones	,763	
respeto profesor	,819		investigación	,795	reciproca	,560	
ritmo	,722		comodidad	,703	clase lecciones	,702	
orden	,552		comunicacion	,815	clase foros	,667	
positividad	,697		chat	,605	casa lecciones	,431	
constancia	,708		foros	,725	casa foros	,359	
trabajo plataforma	,613		multimedia	,813	corrección	,665	
comportamiento clase	,823		constructivismo	,666	copiar/pegar	,379	
trabajo en casa	,461		respuesta	,634	colaborativo	,636	
interes	,515		motivación colabora	,829	reflexion	,566	
			video	,568			
			audio	,486			
			multimedia	,789			

Respecto a otras herramientas de recogida de información usadas, se emplea (pero no se presenta en este trabajo) una escala para juicios de expertos sobre el diseño pedagógico y sobretodo, los elementos evaluativos desarrollados por el alumnado en la plataforma Moodle y el análisis de contenido de los mensajes y trabajos del alumnado sobre dicha plataforma.

3. RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL ESTUDIO

En primer lugar, en relación con la evaluación del proceso recogemos algunas categorías aplicadas al estudio del trabajo realizado sobre la plataforma por el alumnado:

CATEGORÍAS DE LA EVALUACIÓN	RESUMEN DE RESULTADOS HALLADOS EN EL ANÁLISIS DE CONTENIDO
Presentación y normas de uso de la plataforma. Bienvenida al curso y explicación sobre la plataforma, describiendo sus normas de uso básicas.	El alumnado en su mayoría ha consultado la presentación de la plataforma y sus normas de uso. Consideramos esta cuestión básica debido a que para el correcto uso y trabajo con la plataforma es fundamental que conozcamos cómo hemos de utilizarla para sacarle el máximo provecho.
Foro de Noticias. En este foro de noticias iremos informando de todo aquello que sea de interés para el alumnado de cada curso.	En cuanto a los análisis afirmamos que en general no ha tenido mucho éxito el foro de noticias y que había un reducido grupo dentro del alumnado que participaba activamente en el mismo. Esto puede ser debido a que el alumnado no disponía de suficiente tiempo durante las clases para participar en el mismo y en sus casas el uso de la plataforma no ha sido el deseado.
Evaluación inicial. Este examen va a servir para medir el nivel de conocimientos musicales del alumno. Consiste en un cuestionario que el alumno deberá responder	En general el alumnado ha mostrado una actitud positiva ante los cuestionarios propuestos en la plataforma. La mayoría de ellos han realizado la evaluación inicial de la asignatura, e incluso, algunos de ellos la han repetido varias veces.
Enlaces webs interesantes. En este lugar el alumno va a disponer de una serie de direcciones webs que van a ser relevantes en su trabajo, para la búsqueda de la información solicitada en las actividades.	La mayoría del alumnado no ha hecho uso de los enlaces webs interesantes de la asignatura. Planteamos como posible hipótesis "bastante probable" el hecho de que hayan hecho uso de los enlaces de manera externa a la plataforma y por ello el Moodle Musical no los ha contabilizado mucho de ellos.
Herramientas para la comunicación que va a estar formada por foros de alumnos, profesores y alumnos y padres profesores y alumnos, así como un chat.	La participación en los foros ha sido bastante intensa. Los trabajos enviados se han realizado haciendo uso de las diferentes herramientas informáticas con que cuenta Guadalinx. La participación en los chats en general no ha sido la esperada, debido a que la considera más una herramienta "para jugar" que "para aprender". Por otro lado, las tutorías virtuales han sido una experiencia positiva.
Lección. Contiene las actividades que debemos desarrollar a lo largo de cada unidad. Estas van a estar divididas en: introducción, desarrollo, audición, informática musical, práctica vocal e instrumental, refuerzo y ampliación.	En general, la gran mayoría del alumnado ha enviado sus trabajos, en mayor o menor medida a los foros, han aprendido a subir sus trabajos a la red y han hecho un uso correcto de la plataforma educativa del Modelo Bordón. La segunda parte del trabajo del alumnado después de haber realizado las actividades de las lecciones y haberlas enviado a la red serían las evaluaciones recíprocas, las cuales han tenido lugar de forma satisfactoria promoviendo en todo momento un modelo de aprendizaje colaborativo.
Examen de la unidad y examen final	El alumnado ha realizado los cuestionarios de las lecciones y finales en su mayoría. Además en las entrevistas realizadas a los mismos observamos que se han sentido motivados y con actitudes positivas de cara al aprendizaje mediante este tipo de exámenes. En este apartado los resultados han sido satisfactorios en cuanto a la actitud y la motivación general del alumnado de cara a las TIC, aunque observamos una cierta dificultad de implicar a los alumnos en un modelo de aprendizaje que les posibilite trabajar desde casa y hacer uso de la plataforma educativa desde sus hogares.

Nuestra interpretación básica, sobre el seguimiento realizado al trabajo del alumnado en la plataforma educativa, es que éste ha sido una experiencia altamente positiva y ha implicado al alumnado en el proceso de aprendizaje, mejorando su motivación, actitud y, como es nuestro principal objetivo, ha propiciado los aprendizajes musicales planificados.

También presentamos un resumen en relación con los datos de diversas fuentes sobre los que se ha realizado un análisis cualitativo, identificando algunas categorías útiles para organizar la reflexión sobre aspectos relativos al impacto causado en el centro, sobre participantes y no participantes de la experiencia didáctica; dicho resumen se recoge sobre la tabla siguiente:

Fuente de información	CATEGORIAS			Descripción básica	Valoración
	Motivación	Actitud	Aprendizaje		
Grupo de discusión	<p>Una de las cuestiones con las que el alumnado se siente más motivado es con las posibilidades de comunicación que ofrece la plataforma. Según ellos "la relación entre los alumnos". De todas las herramientas de comunicación de la plataforma con la que se sienten mejor es con el chat.</p> <p>Dentro del grupo de discusión hay una alguna que presenta desmotivación ante el Modelo Bordón, pero reconoce que se puede aprender: "bueno, la verdad es que aprender se aprende"</p> <p>Se sienten motivados ante el trabajo colaborativo: "si tienes una idea la compartes".</p>	<p>El hecho de tener la libertad de gestionar el tiempo de trabajo de la asignatura genera actitudes positivas en el alumnado. "Puedes trabajar en tu tiempo libre, podemos planificarnos".</p> <p>Reconocen que la actitud desde la utilización del Modelo Bordón es más positiva. "Me parece mejor esta forma de trabajar que la anterior".</p> <p>El alumnado tiene una actitud positiva de cara al aprendizaje colaborativo. "Es mejor que entre nosotros podamos hacer trabajos". "Por ejemplo I no piensa, piensan 4 ó 5 a la vez".</p> <p>Ha habido una mejora significativa de la actitud de alumnado. El número de partes de disciplina (medidas correctivas ha disminuido). "Hombre, menos partes [de disciplina] hay, porque podemos hablar entre nosotros en clase, a la hora de trabajar".</p>	<p>El alumnado piensa que la plataforma posibilita llevar un control completo de la asignatura.</p> <p>El alumnado, en su mayoría, prefiere trabajar con la plataforma que siguiendo el modelo clásico de clases con libro de texto y ejercicios.</p> <p>En cuanto a los exámenes, en su mayoría opinan que hacer los exámenes siguiendo su ritmo de aprendizaje y de trabajo es bueno.</p> <p>El aprendizaje colaborativo y grupal les atrae.</p>	<p>Se sienten más motivados con la nueva forma de trabajar con la plataforma. Les atrae el trabajo colaborativo y grupal.</p> <p>Destacan la importancia de las herramientas de comunicación sobre todo chat. Piensan que es posible aprender a través de la plataforma utilizada en el Modelo Bordón.</p> <p>Están de acuerdo en la reducción del número de medidas correctivas en la asignatura desde la implantación del Modelo Bordón</p>	<p>La valoración del alumnado de la experiencia con el uso de la plataforma educativa en el Modelo Bordón es en su mayoría bastante positiva. Reconocen que realmente se puede aprender con este modelo pedagógico</p>
Entrevista al informante clave del grupo control (no participante)	<p>El alumno se siente motivado hacia la música porque estudia grado medio de piano en el conservatorio</p> <p>No presenta motivación en la asignatura de música con el otro profesor y el resto de sus compañeros tampoco</p> <p>La desmotivación en música se repite en otras asignaturas. Hay un grupo que se siente sistemáticamente desmotivado en todas las áreas</p>	<p>La actitud de la clase es negativa ante la asignatura impartida por el otro profesor según él "decían que esta asignatura no les llama mucho la atención, que no es importante"</p> <p>La actitud es negativa debido a "la forma de dar clases, se aburren"</p> <p>"Hay muchos niños que interrumpen a los profesores, entonces se mosquean...dicen que así no se puede dar clase, entonces los pone a hacer actividades...entonces el profesor los hecha de clase"</p>	<p>Empleaban el libro de texto y hacían resúmenes</p> <p>Algunas veces se metían en Internet y buscaban información sobre cantantes o compositores</p> <p>Según él el aprendizaje podría haber sido mucho mejor, se "podría haber aprovechado más". A pesar de los conflictos el profesor no cambia su forma de impartir clases.</p>	<p>Los problemas de disciplina se repiten en todas las áreas</p> <p>El profesor no toma medidas para acabar con los problemas de actitud del alumnado. No realiza cambios en la metodología de las clases</p> <p>El alumnado no se siente atraído por la asignatura</p>	<p>La metodología de las clases no genera actitudes positivas y aprendizajes significativos en el alumnado</p>
Simulaciones, aprendizajes musicales (conciertos y actuaciones ofrecidas por el alumnado)	<p>Creación de una orquesta escolar: bailan y tocan instrumentos musicales, el alumnado crea sus propias coreografías para el baile.</p> <p>Alumnado elige las obras del repertorio conforme a sus gustos: moderna, clásico, flamenco...El Alumnado interpreta obras musicales a otros lugares.</p> <p>Se potencia la zona de desarrollo próximo con el alumnado. Interpretación conjunta en conciertos de profesorado y alumnado</p> <p>Motivamos al alumnado hacia la asignatura a través de simulaciones musicales.</p>	<p>Alumnado ensaya el repertorio de la orquesta escolar y la autonomía en el aprendizaje</p> <p>Desarrollamos una actitud positiva hacia la creatividad artística</p> <p>Actitud positiva del alumnado ante el repertorio elegido por él mismo</p> <p>Actitud positiva ante las interpretaciones en público. El alumnado mejora su actitud ante la música debido a la potenciación de la zona de desarrollo próximo.</p>	<p>Alumnado aprende a participar en una orquesta escolar</p> <p>Alumnado aprende creando sus propias coreografías</p> <p>Alumnado aprende a interpretar obras en distintos estilos</p> <p>Alumnado aprende a actuar ante un público (control emocional)</p> <p>Alumnado aprende de sus compañeros más capacitados y del profesorado.</p>	<p>Orquesta escolar: Creación musical y de coreografías</p> <p>Interpretación en público</p> <p>Potenciación de la zona de desarrollo próximo mediante interacciones recíprocas</p> <p>Grabación y edición de las propias producciones musicales.</p>	<p>Valoración positiva.</p> <p>Con este tipo de actividades del Modelo Bordón el alumnado está más motivado, generamos mejores actitudes, aprendizajes y competencias musicales enraizadas en la actual cultura del ciber-conocimiento (manejo de recursos musicales digitales, ...).</p>

Como puede observarse sobre los contenidos de la tabla, parece que el impacto cualitativo del modelo sobre el clima de aprendizaje es muy significativo y a considerar.

A continuación, y para finalizar la presentación de resultados resaltamos los obtenidos mediante las variables

de medida cuantitativa (ordinal) desarrollado con las escalas likert, que suponen una información algo más objetiva y valorable sobre el conjunto de la muestra. Se muestran tan sólo los estadísticos descriptivos básicos y los diagramas de barra expresivos de los mismos para las tres variables consideradas en la valoración de impacto del modelo.

APRENDIZAJE			ACTITUD			TRABAJO		
N	Válidos	169	N	Válidos	186	N	Válidos	152
	Perdidos	2		Perdidos	0		Perdidos	0
Media		57,80	Media		47,09	Media		45,03
Mediana		61,00	Mediana		49,00	Mediana		45,00
Moda		65	Moda		55	Moda		51
Desv. tip.		11,833	Desv. tip.		9,161	Desv. tip.		7,473
Mínimo		19	Mínimo		14	Mínimo		12
Máximo		75	Máximo		60	Máximo		60
Suma		9769	Suma		8758	Suma		6845

Las medidas encontradas nos muestran unos resultados altamente satisfactorios. Las medias ofrecen unos valores muy altos (media de 57,8 en la escala de aprendizaje que supone un valor alto para una escala con puntuación de 15-75 puntos; una media 47,09 en la escala de actitudes con un rango entre 12-60; al igual que en el nivel de trabajo en la plataforma, que obtiene una media de 45,03 puntos sobre una escala de rango entre 12-60), que manifiestan la satisfacción y desarrollo del alumnado implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a trabajo, motivación y actitud con el modelo Bordón. Sin embargo, hay que reconocer que hay variedad de alumnado en cuanto a la consideración del impacto del modelo, pues así lo muestran las (escasas pero existentes) personas que representan la zona izquierda de cada uno de los diagramas de barras expuestos. La investigación comparada de los grupos que denotan mayor impacto y los que señalan valores más bajos supone una prospectiva de este trabajo de investigación aún en curso.

4. CONCLUSIONES PRELIMINARES PARA DEBATE

Aunque consideramos es todavía insuficiente el proceso de evaluación a que hemos sometido el modelo de aprendizaje musical con TICs, que estamos desarrollando en la enseñanza secundaria, creemos que se aportan ya algunos datos de interés que apuntan hacia un reconocimiento de las virtudes del planteamiento innovador realizado. Parece que incide claramente sobre el clima escolar y la consideración y autoconciencia de rol aprendiz en el

alumnado implicado en la comunidad de aprendizaje musical. En este sentido, será necesario reconocer todavía las opiniones de los expertos sobre el diseño y abundar en el conocimiento del impacto en cuanto a procesos de enseñanza recíproca entre iguales y sobre la base de pequeñas asimetrías que el sistema permite en base al trabajo unitario con todos los niveles de alumnado (1º, 2º, 3º y 4º). Igualmente, se hace necesario reconocer algunas virtudes planteadas en sentido teórico, en cuanto a la inclusión de género e intercultural del alumnado, para poder visualizar mejor las oportunidades que nos ofrece un modelo de aprendizaje tal como el que hemos denominado “bordón”. Pero, en cualquier caso, los primeros datos son muy alentadores respecto del conjunto de la innovación que se consigue en el centro escolar.

Tratando de resumir en pocas palabras lo más fundamental, podemos decir que las virtudes del modelo de aprendizaje con TICs ensayado se van vislumbrando a través de: 1) el aumento de la motivación escolar del conjunto del alumnado, 2) la mejora significativa de la actitud escolar del conjunto del alumnado, disminuyendo la necesidad de medidas correctivas y provocando una mayor autorregulación y disminución de los conflictos escolares, 3) el mayor rendimiento en cuanto a los resultados académicos del alumnado y 4) satisfacción del profesorado implicado en la innovación de la actividad docente. Esperamos poder informar pronto de nuevos y satisfactorios resultados de este tipo de aplicaciones, así como reconocer nuevos problemas que nos planteen esta dinámica formativa novedosa y de interés escolar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barenboim, D. (2002a): Discurso pronunciado por Daniel Barenboim en la recepción del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002. Fundación Príncipe de Asturias. Consultado 1/4/2003 (www.fpa.es).
- Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. London: Routledge.
- García Pérez, R. y Rodríguez López, M. (2006): Educando en el “Tercer Espacio”: Microanálisis de la comunicación intercultural en la resolución de problemas educativos. En M. A. Rebollo (Coord.). *Género e Interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. 267-287
- Cole, M. (1999): *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Daniels, H. (2003): *Vygotski y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Espigares Pinazo, M. J. y García Pérez, R. (2006): Educación musical con TICs en Escuelas Multiculturales. *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).
- Gutiérrez, C. D., Baquedano-López, P. y Tejeda, C. (1999): Rethinking diversity: Hybridity and Irbid language practices in the third space. *Mind, Culture and Activity*, 6(4), 286-303.
- Habermas, J. (2001): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. II. Madrid: Taurus.
- Said, E. (2002): Discurso pronunciado por Edward Said en la recepción del Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2002. Fundación Príncipe de Asturias. Consultado 1/4/2003 (www.fpa.es).

ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS DE ROL DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ana M^a Porto Castro, M^a Josefa Mosteiro García¹
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A través del proceso de socialización cada persona incorpora el contenido de las normas y reglas que socialmente son la más adecuadas para su sexo. “Estas creencias que los individuos poseemos acerca de los roles y conductas que hombres y mujeres deberían desempeñar y acerca de las relaciones que ambos sexos han de mantener entre sí”, son lo que se denominan estereotipos de rol de género (Moya, Navas y Gómez, 1991: 554).

De este modo a través de los estereotipos de rol de género, se prescribe como debe comportarse un hombre y una mujer en la sociedad, en la familia, con respecto a su propio sexo, al sexo contrario, ante los hijos, incluyendo en ello determinadas particularidades psicológicas atribuidas y aceptadas, así como los límites en cuanto al modo de desarrollar, comprender y ejercer la sexualidad, emanando de aquí lo que resulta valioso para definir la masculinidad o la feminidad.

Los roles de género se presentan así como una construcción histórica que se nutre de los significados establecidos desde cada cultura o contexto y con el sustrato sobre el que se configuran los diversos significados otorgados a los sexos (Pastor, 1998). Desde las diferentes culturas se encasillan a hombres y mujeres en arquetipos que según los estudios sobre el tema (Deaux, 1985; Maccoby, 1988...) varían en función de la cultura y las épocas históricas. No obstante parece ser que una vez formados tienden a resistirse al cambio y mantenerse en el tiempo, ya que a pesar de los avances en materia de igualdad, los estudios mas

recientes (Lameiras y otros, 2002, Rocha-Sanchez y Diaz-Loving, 2005) siguen confirmando la persistencia de los estereotipos de rol de género en la sociedad actual.

En este trabajo tratamos de confirmar en qué medida todavía las creencias acerca de las conductas asignadas a mujeres y hombres persisten y en qué grado entre estudiantes universitarios.

1. METODOLOGÍA

Objetivo

Nuestro propósito es realizar una aproximación a la realidad de los roles de género a través de una investigación empírica que nos permita conocer la presencia de estereotipia de rol de género en estudiantes universitarios.

Muestra

La muestra está compuesta por 1092 estudiantes, 683 mujeres (62,5%) y 409 hombres (37,5%) que cursan primer año de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Relaciones Laborales, Filosofía, Farmacia, Ingeniería Química, Maestro, Derecho, Economía, Física, Enfermería, Geografía e Historia, Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Explotaciones Forestales, Mecanización y Construcciones Rurales, Ingeniería de Hortofruticultura y Jardinería y Ciencias Empresariales en la Universidad de Santiago de Compostela.

Instrumento

Para medir los estereotipos de género seleccionamos 20 de los 39 ítems que constituyen la *Escala de Ideología*

¹ Dirección electrónica: mtanpc@usc.es/ pepamosteiro@yahoo.es

del Rol sexual (Moya, 1991), ítems que expresan una concepción tradicional y feminista de los roles de género y son representativos de las siguientes áreas: roles laborales de mujeres y hombres, responsabilidades parentales, reparto de tareas y responsabilidades en la esfera doméstica y maternidad. La puntuación de cada ítem es de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: moderadamente de acuerdo; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo). La fiabilidad obtenida a través del coeficiente Alpha de Cronbach es igual a 0,624.

Análisis de datos

Utilizando el paquete estadístico SPSS/PC+ llevamos a cabo un análisis descriptivo de la muestra total, calculando frecuencias y porcentajes. Aplicamos también la prueba t de Student para comprobar la influencia del género en la estereotipia de rol de género.

Resultados

Los resultados recogidos en la tabla nº 1 sobre las puntuaciones otorgadas a cada ítem por los sujetos de la muestra revelan la existencia de una posición claramente en contra de los ítems que expresan una concepción tradicional de los roles de género y a favor de los que nos muestran una visión más feminista. Así, la mayoría de los estudiantes encuestados se muestra totalmente en desacuerdo con los ítems: *El lugar de una mujer es el hogar* (83,04%); *Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia* (70,56%); *Contratar a una mujer sólo trae problemas a los empresarios* (73,70%); *Los estudiantes varones se toman más en serio sus estudios que las mujeres* (65,84%); *Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción* (59,39%); *Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera* (40,34%); *La mujer debería reconocer que*

igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas (36,44%); *Sería una mala cosa para la sociedad que los roles del hombre y de la mujer se vieran radicalmente alterados* (33,77%); *Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas* (30,64%).

En el otro extremo de la escala se sitúan los estudiantes que se muestran totalmente de acuerdo con los ítems: *Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre* (81,89%); *Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar* (74,38%); *Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres* (77,02%); *Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer* (73,66%); *Me parece bien que una mujer mantenga económicamente a su familia* (53,93%); *El matrimonio y los niños no tienen por qué interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre* (51,90%); *Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aún cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia* (48,65%); *Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja* (37,26%); *Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las empresas* (33,68%).

La muestra tan sólo se manifiesta moderadamente de acuerdo en el ítem *Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos* (36,88%) y en desacuerdo con la afirmación *Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo* (34,07%), hecho que revela como a los estudiantes de la muestra todavía les cuesta aceptar que la maternidad y el cuidado de los hijos no es un rol a asumir de manera exclusiva por las mujeres.

Tabla nº 1. Grado de acuerdo de la muestra total sobre los estereotipos de rol de género

Roles	1	2	3	4	5
Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia	70,56	16,02	8,24	2,22	2,96
El lugar de una mujer es el hogar	83,04	10,05	3,59	0,74	2,58
Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas	30,64	23,58	20,52	10,68	14,58
Sería una mala cosa para la sociedad que los roles del hombre y de la mujer se vieran radicalmente alterados	33,77	30,84	19,21	9,56	6,62
Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aún cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia	6,98	5,58	10,60	28,19	48,65
Los estudiantes varones se toman más en serio sus estudios que las mujeres	65,84	25,21	5,26	1,20	2,49
Me parece bien que una mujer mantenga económicamente a su familia	5,55	5,00	13,23	22,29	53,93
El matrimonio y los niños no tienen por qué interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre	4,46	7,52	13,46	22,66	51,90
Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre	1,85	1,20	4,07	11,00	81,89
Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar	2,40	1,66	6,54	15,02	74,38

Contratar a una mujer sólo trae problemas a los empresarios	73,70	15,71	4,28	2,42	3,90
Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos	9,06	15,87	36,88	21,29	16,90
Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo	33,06	34,07	21,20	6,76	4,91
Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera	40,34	28,88	17,05	7,39	6,34
Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres	2,33	1,67	5,58	13,40	77,02
Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las empresas	5,08	8,00	26,15	27,09	33,68
Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja	5,38	12,33	20,33	24,75	37,26
La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas	36,44	22,93	19,85	11,00	9,79
Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción	59,39	22,29	8,70	3,15	6,48
Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer	2,77	2,59	6,38	14,60	73,66

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

El análisis realizado para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres refleja un rechazo de ambos hacia los ítems más tradicionales y la aceptación de aquellos que expresan una visión contraria a la concepción tradicional de los roles de género. Así, comprobamos como mujeres y hombres se muestran totalmente en desacuerdo con los ítems: *Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia* (57,11% hombres/78,72% mujeres); *El lugar de una mujer es el hogar* (64,29% hombres/92,26% mujeres); *Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas* (24,00% de hombres/34,56% mujeres); *Los estudiantes varones se toman más en serio sus estudios que las mujeres* (54,21% hombres/72,75% mujeres); *Contratar a una mujer solo trae problemas a los empresarios* (51,38% hombres/86,85% mujeres); *La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas* (27,00% hombres/42,05% mujeres); *Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción* (39,05% hombres/ 71,53% mujeres).

A pesar de la coincidencia en la valoración de estos ítems, encontramos un mayor porcentaje de mujeres que de hombres que muestran un rechazo a esta concepción tradicional de los roles de género, siendo en los ítems *Contratar a una mujer solo trae problemas a los empresarios*; *Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción* y *El lugar de una mujer es el hogar* donde la diferencia porcentual entre ambos es especialmente relevante.

Existen además tres ítems en los que las mujeres se manifiestan totalmente en desacuerdo, mientras los hombres se posicionan simplemente en desacuerdo: *Sería una mala cosa para la sociedad que los roles del hombre y de la mujer se vieran radicalmente alterados* (39,30% mujeres/28,39% hombres); *Si un niño está enfermo y ambos*

padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo (36,63% mujeres/31,76% hombres); *Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera* (47,36% mujeres/29,52% hombres).

En el otro extremo de la escala, tanto mujeres como hombres se muestran totalmente de acuerdo con los ítems que reflejan una visión más feminista de los roles, si bien son ellas quienes se posicionan más a favor en su valoración: *Me parece bien que una mujer mantenga económicamente a su familia* (44,53% hombres/59,50% mujeres); *El matrimonio y los niños no tienen porque interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre* (40,15% hombres/58,88% mujeres); *Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre* (62,96% hombres/69,23% mujeres); *Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar* (51,35% hombres/88,20% mujeres); *Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres* (56,08% hombres/89,58% mujeres); *Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer* (52,74% hombres/86,03% mujeres).

Es curioso como los ítems referidos al reparto de tareas y responsabilidades en la esfera doméstica, *Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar* y *Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer* son en los que existe una mayor diferencia entre el número de hombres y mujeres que se posicionan totalmente de acuerdo. Lo mismo ocurre con el ítem *Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres*, donde tan solo un 56,08% de hombres se muestra totalmente de acuerdo frente a un 89,58% de mujeres.

Pero no siempre existe coincidencia entre las opiniones de hombres y mujeres en la valoración dada a cada uno de

los ítems. Prueba de ello es que mientras las mujeres se posicionan totalmente de acuerdo en relación a los ítems *Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aun cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia; Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las empresas y Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja*, la opinión de los hombres se encuentra entre los valores de acuerdo en el primer ítem y moderadamente de acuerdo en los dos últimos. Esta diferencia revela como hay ciertos roles y conductas que todavía están muy afianzados en la sociedad como propios de las mujeres tales como la maternidad y la dualidad trabajo dentro y fuera del hogar, mientras que el acceso a puestos de responsabilidad sigue siendo asumido como algo más propio del hombre.

No se posicionan sin embargo mujeres y hombres en el ítem *Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos*, donde a pesar de que ambos están moderadamente de acuerdo, curiosamente existe un mayor porcentaje de hombres (37,09%) que se posicionan en este sentido (36,76% de mujeres), lo que puede ser un indicio de que a la mujer le cuesta liberarse de esa parcela de poder que es el cuidado de los hijos.

Finalmente, señalar que en la valoración dada por hombres y mujeres se ve claramente como ellas se posicionan o bien como totalmente en desacuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que la opinión de los hombres es más variada ya que sus respuestas fluctúan entre los distintos valores de la escala desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

Tabla nº 2. Grado de acuerdo sobre los estereotipos de rol de género

Roles	1		2		3		4		5	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia	57,11	78,72	22,55	12,05	12,01	5,95	2,94	1,79	5,39	1,49
El lugar de una mujer es el hogar	64,29	92,26	20,69	3,68	8,37	0,74	1,72	0,15	4,93	1,18
Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas	24,00	34,56	22,00	24,52	21,00	20,24	14,00	8,71	19,00	11,96
Sería una mala cosa para la sociedad que los roles del hombre y de la mujer se vieran radicalmente alterados	24,62	39,30	28,39	32,32	22,61	17,15	14,07	6,83	10,30	4,40
Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aun cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia	8,79	5,91	6,53	5,02	17,59	6,50	34,67	24,37	32,41	58,20
Los estudiantes varones se toman más en serio sus estudios que las mujeres	54,21	72,75	32,18	21,06	9,41	2,80	1,49	1,03	2,72	2,36
Me parece bien que una mujer mantenga económicamente a su familia	8,71	3,68	9,45	2,36	14,43	12,52	22,89	21,94	44,53	59,50
El matrimonio y los niños no tienen por qué interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre	6,98	2,96	11,47	5,18	19,45	9,91	21,95	23,08	40,15	58,88
Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre	3,95	11,54	2,72	7,69	9,88	3,86	20,49	7,69	62,96	69,23
Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar	4,42	1,18	4,42	1,62	14,74	0,00	25,06	9,00	51,35	88,20
Contratar a una mujer sólo trae problemas a los empresarios	51,38	86,85	27,57	8,71	9,02	1,48	5,26	0,74	6,77	2,22
Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos	13,78	6,25	17,79	14,73	37,09	36,76	17,54	23,51	13,78	18,75
Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo	27,05	36,63	31,76	35,45	22,83	20,24	9,68	5,02	8,68	2,66
Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera.	28,50	47,36	29,52	28,51	25,45	12,07	8,65	6,64	7,89	5,43
Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres	4,96	0,74	3,47	0,60	11,66	1,93	23,82	7,14	56,08	89,58
Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las empresas	12,72	0,60	16,54	2,99	44,78	15,22	16,79	33,13	9,16	48,06
Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja	11,88	1,48	22,03	6,52	23,51	18,37	19,31	28,00	23,27	45,63
La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas	27,00	42,05	22,00	23,48	19,50	20,06	15,00	8,62	16,50	5,79
Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción	39,05	71,53	28,86	18,44	15,92	4,42	6,47	1,18	9,70	4,42
Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer	4,73	1,62	5,47	0,88	14,43	1,62	22,64	9,85	52,74	86,03

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

Las respuestas de hombres y mujeres a los ítems de la escala fueron sometidas a un contraste de medias con la prueba t de Student, encontrando diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems. Al comparar las medias de uno y otro grupo comprobamos como los hombres manifiestan un mayor grado de acuerdo respecto a los ítems que expresan una concepción tradicional de los roles de género: *Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia; El lugar de una mujer es el hogar; Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas; Sería una mala cosa para la sociedad que los roles del hombre y de la mujer se vieran radicalmente alterados; Los estudiantes varones se toman más en serio sus estudios que las mujeres; Contratar a una mujer sólo trae problemas a los empresarios; Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo; Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera; La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus*

características psicológicas y Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción.

Por el contrario, son las mujeres las que muestran una mayor aceptación hacia los roles *Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aún cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia; Me parece bien que una mujer mantenga económicamente a su familia; El matrimonio y los niños no tienen porqué interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre; Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre; Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar; Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos; Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres; Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las empresas; Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja y Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer,* que expresan una concepción más igualitaria.

Tabla n° 3. Diferencias en el grado de acuerdo de los estereotipos de rol de género

Roles	H	M	t	p
	\bar{x}	\bar{x}		
Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia	1,77	1,35	7,145	0,000
El lugar de una mujer es el hogar	1,61	1,10	10,802	0,000
Es natural que hombres y mujeres desempeñen diferentes tareas	2,76	2,37	4,424	0,000
Sería una mala cosa para la sociedad que los roles del hombre y de la mujer se vieran radicalmente alterados	2,50	1,98	6,879	0,000
Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aún cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia	3,65	4,20	6,939	0,000
Los estudiantes varones se toman más en serio sus estudios que las mujeres	1,64	1,38	4,876	0,000
Me parece bien que una mujer mantenga económicamente a su familia	3,78	4,29	6,665	0,000
El matrimonio y los niños no tienen porqué interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre	3,69	4,25	7,337	0,000
Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre	4,32	4,86	10,307	0,000
Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar	4,12	4,80	12,085	0,000
Contratar a una mujer sólo trae problemas a los empresarios	1,84	1,22	10,626	0,000
Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos	2,92	3,28	4,690	0,000
Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en el trabajo para cuidarlo	2,38	2,00	5,442	0,000
Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera	2,29	1,89	5,247	0,000
Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres	4,16	4,76	9,799	0,000
Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las empresas	2,82	4,17	19,568	0,000
Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja	3,16	4,05	11,751	0,000
La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas	2,66	2,10	6,822	0,000
Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción	2,15	1,49	9,449	0,000
Cuando la mujer fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer	4,06	4,77	11,801	0,000

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen en evidencia el rechazo absoluto por parte de los estudiantes de la muestra hacia los ítems más tradicionales y la aceptación de aquellos que expresan una visión contraria.

Encontramos diferencias significativas por sexos en todos los ítems que se corresponden con una visión claramente estereotipada, pudiendo comprobar en nuestros resultados como los hombres manifiestan un mayor grado de acuerdo que las mujeres respecto a los ítems que expresan una concepción tradicional de los roles de género, mientras que son las mujeres las que muestran una mayor aceptación hacia los roles que expresan una concepción igualitaria. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de Moya (1984) quien comprobó en su investigación como las mujeres mostraban un mayor grado de desacuerdo respecto a las concepciones tradicionales relativas a los roles de género que los hombres.

Es especialmente relevante como se comprueba la existencia de más mujeres que hombres que muestran una posición más favorable hacia el reparto de tareas domésticas y la igualdad en el ámbito laboral. Nuestros datos coinciden en esta línea con los obtenidos por Moya (1990) quien comprobó en su estudio que las actividades de cuidado y las labores del hogar son actividades propias de las mujeres, mientras que el trabajo asalariado es una actividad asignada como propia de los hombres. A la vista de estos resultados se hace necesario transformar las relaciones de poder en tres niveles fundamentales: a) la socialización especialmente en los ámbitos familiar, educativo y en los medios de comunicación; b) los recursos en la esfera social, productiva y del conocimiento y c) la esfera política, en el ejercicio de derechos, libertades y toma de decisiones (Pastor, 2000: 224).

BIBLIOGRAFÍA

- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Lameiras, L. y otros (2002). La ideología del Rol Sexual en Países Iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.
- Moya, M. (1984). Los roles sexuales. *Gazeta de Antropología*, 3, 57-61.
- Moya, M., Navas, M. y Gómez, C. (1991). Escala sobre la Ideología del rol sexual. En *Libro de comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*, vol I, 554-566. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Moya, M. (1990). Persistencia y cambio de los estereotipos de género. En *Libro de comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*, vol I, 42-60. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Pastor, R. (1998). Asimetría genérica y representaciones de género. En J. Fernández (Eds.), *Género y Sociedad*, 217-236. Madrid: Pirámide.
- Pastor, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (Eds.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y la generología*, 217-246. Madrid: Pirámide.
- Rocha-Sánchez, T. y Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 1 (21),42-49.

ANÁLISIS DEL PERFIL DE COMPETENCIA MATEMÁTICA BÁSICA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DEL TEMA-3: ESTUDIO DE CASOS

M^a Cristina Núñez del Río
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

Este estudio profundiza en el análisis de la ejecución matemática de alumnos con discapacidad intelectual, con el objetivo de mejorar la intervención pedagógica.

Partimos de la premisa de que el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en cualquier área necesita valorar el nivel de conocimiento actual, para permitir realizar la mejor adaptación curricular posible; pero, en concreto, la disponibilidad de instrumentos de evaluación normativizados en el área de matemáticas es reducida. Afortunadamente, en los últimos años hemos asistido a un incremento de la investigación en el área de la competencia matemática infantil. Fruto de este progreso en el conocimiento del desarrollo aritmético temprano surgió el test TEMA-3: Test de Competencia Matemática Básica (Ginsburg y Baroody, 2007; originalmente, Test of early mathematics ability). Fue diseñado con el objetivo principal de detectar las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas básicas, entre los 3 y los 9 años de edad (1^o Educación Infantil, 3^o Educación Primaria), y en gran medida, se intentó reducir la interferencia con posibles dificultades relacionados con el lenguaje. La versión actual, consta de 72 ítems que evalúan tanto aspectos formales como informales del conocimiento aritmético básico, recogiendo información sobre las habilidades de cálculo y la comprensión del número; el resultado final, además de ofrecer puntuaciones globales de rendimiento en relación a su edad, se concreta en el “perfil de ejecución” del alumno, en el que se manifiestan claramente cuáles son los aspectos “fuertes” y “débiles” de su rendimiento. Su aplicación es individual y puede ser realizado en un tiempo medio de 45’, según las características individuales del alumno concreto y sus dificultades.

Dadas las características del estudio se aplicó la metodología de investigación cualitativa. La recogida de la información se realizó a través de los protocolos de recogida de datos del propio test TEMA-3, aplicado a varios alumnos con discapacidad intelectual, con los que también se mantuvieron entrevistas en profundidad. También se solicitó información a sus profesores y se consultaron los datos de sus evaluaciones psicopedagógicas anteriores.

El análisis de los datos que se presentan en los perfiles individuales de ejecución de los alumnos ofrece diferentes patrones, tanto si consideramos el rendimiento como si atendemos a las dificultades que se manifiestan. De esta forma es posible ofrecer orientaciones individualizadas que ayudan en la confección de las adaptaciones curriculares específicas para cada uno de ellos.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del nivel curricular y/o las capacidades cognitivas de alumnos con discapacidad intelectual siempre se ve afectada, en alguna medida, por la dificultad de disponer de instrumentos de diagnóstico que se ajusten a sus dificultades. El TEMA-3 aborda la evaluación de la competencia aritmética temprana con un gran acierto. Sus autores se plantearon, desde el inicio, determinar las dificultades de aprendizaje en este área de alumnos que manifestaran problemas, y realizaron su diseño tratando de evitar que otros factores, como la lecto-escritura, afectaran o interfirieran en los resultados. Como valor añadido a la prueba como tal, en el mismo manual, un capítulo ofrece formas de valorar los fallos de los alumnos y propone actividades orientadas a la superación de los problemas detectados.

La aplicación de versiones anteriores (Núñez y Lozano, 2003; Núñez y Lozano, 2005) a grupos de alumnos con discapacidad intelectual ha puesto de manifiesto sus aportaciones en tres aspectos fundamentales: a) ofrece una caracterización de las competencias matemáticas del alumno, que se resume en su perfil de ejecución, b) permite establecer adaptaciones curriculares específicas para cada uno, y c) se ha mostrado sensible a los limitados avances que este tipo de alumnos suele experimentar.

Breve descripción del TEMA-3 (TEA, 2007).

El TEMA-3 es un test estandarizado, diseñado con el objetivo de reunir información sobre las dificultades de aprendizaje de los niños en el área de matemáticas, entre los 3a:0m y los 8a:11m. También es apropiado para evaluar alumnos de mayor edad que manifiesten dificultades en el aprendizaje en este área. Su construcción se ha apoyado en las investigaciones recientes en el ámbito del desarrollo aritmético infantil, de forma que la mayoría de los ítems fueron elaborados a partir de estudios de investigación que los autores y otros investigadores habían realizado para examinar el conocimiento (de naturaleza informal o formal) que van adquiriendo los niños. El TEMA-3 está compuesto por 72 ítems. 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 números; c) cálculo informal, donde se plantean sencillas situaciones de suma y resta con objetos concretos y después se valora el cálculo mental (no necesariamente automático), y, d) conceptos básicos, donde se plantea la regla de cardinalidad, la constancia numérica, el

uso de estrategias de conteo avanzadas y el 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, es decir, 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, como el valor posicional y las equivalencias entre los distintos órdenes de magnitud.

MÉTODO

Participantes: Participaron en la experiencia 9 alumnos de un aula de un centro de educación especial público de la Comunidad Autónoma de Madrid. La selección del grupo fue realizada por la propia dirección del centro, a quien sólo se le puso como requisito que los alumnos tuvieran una edad mental y curricular superior a los 3-4 años para poder aplicar la prueba. Se han seleccionado dos de los protocolos para ilustrar el uso del Test.

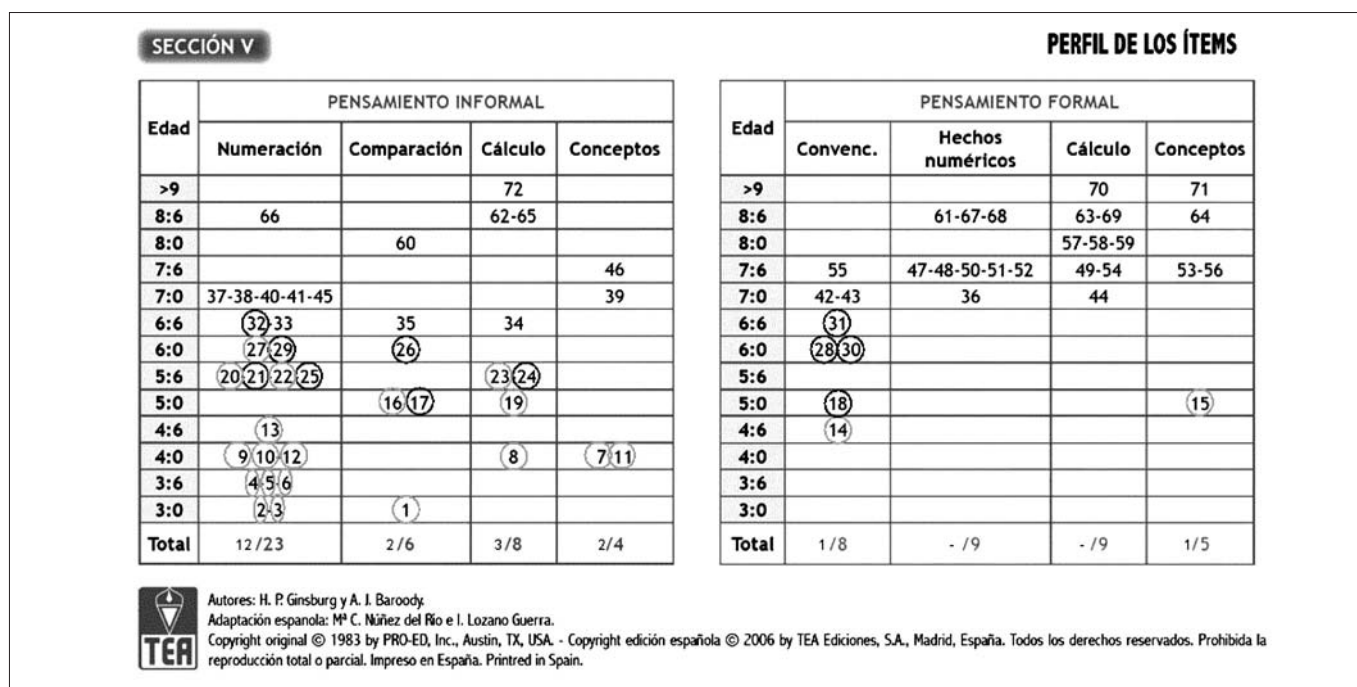
Instrumento: Se aplicó el TEMA-3 (Ginsburg y Barody, 2007), cuyo coeficiente de fiabilidad promedio fue 0.92. La prueba presenta 72 elementos distribuidos en ocho aspectos que valoran habilidades y conceptos, tanto de carácter informal, como formal.

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. Al tratarse de alumnos con discapacidad intelectual, se varió el procedimiento de aplicación, y en todos los casos, la prueba se aplicó desde el inicio, ya que la experiencia ha puesto de manifiesto que se producen, con frecuencia, desfases en el desarrollo de las habilidades (Núñez y Lozano, 2003). De esta manera, el tiempo de aplicación por cada uno de los alumnos se sitúa en una media de 40-45'.

RESULTADOS

CASO 1: SMG nació el 8-7-1994. Sufre un retraso cognitivo ligero, con déficit de capacidad visual e impulsividad verbal y motora. Fue evaluado el 28-11-2006. Alcanzó una Puntuación Directa de 21, que corresponde a una edad de desarrollo matemático equivalente a 5a:1m, y un nivel de curricular de 3º de Infantil (en su inicio). SMG afronta la tarea con buena disposición y es colaborador. A veces, pierde el sentido de la actividad que se le propone, y es necesario captar de nuevo su atención, y repetirle la consigna. La Figura 1 refleja su perfil de ejecución.

Figura 1: Perfil de ejecución de SMG.



En concreto, en el aspecto informal, cuenta con una amplitud de secuencia hasta 39. Conoce el dígito siguiente a uno dado, pero no domina el patrón generativo de los números, y no sabe decir el siguiente cuando se le plantea la cuestión con cantidades de dos cifras. Puede enumerar conjuntos (hasta 10 elementos) con objetos fijos y dispuestos al azar, controlando -sin dificultad- qué elementos va contando y cuales le faltan. Forma conjuntos de cardinal determinado, aunque pierde la finalidad de la tarea (y cuenta todas las fichas). En el componente de comparación, establece cuál de dos conjuntos presentados al tiempo tiene más elementos, y sabe cuál es el mayor de dos números hasta el 5. Puede usar el conteo y la secuencia para resolver sencillas situaciones de suma y resta, siempre que tenga material disponible y las cantidades sean pequeñas, pero no lo consigue de forma “mental”. Reconoce la regla de cardinalidad y la constancia. En el aspecto formal, sus capacidades están mucho más limitadas: reconoce dígitos, pero aún confunde 6 y 7 (se manifiestan inversiones en dígitos, que en su nivel cognitivo no se consideran error); sabe que el número sirve para expresar cantidades y puede usarlo.

Propuesta de actividades: Con el objetivo de ampliar la secuencia rutinaria de SMG, debe explicitarse la regularidad que existe en la formación de los números, después del 20. Se trata de enseñar y practicar las reglas. Ha de aprender que después de un número terminado en 9, hay un cambio a la siguiente decena y una vez que se ha realizado el cambio, simplemente se añaden los números del 1 hasta el 9. Baroody (1994) recomienda utilizar una plantilla de números como herramienta para descubrir y aprender estos patrones. A la vez hay que practicar las “secuencias partidas” en estas nuevas cadenas ampliadas. La transición de décadas es un problema que debe ser tratado

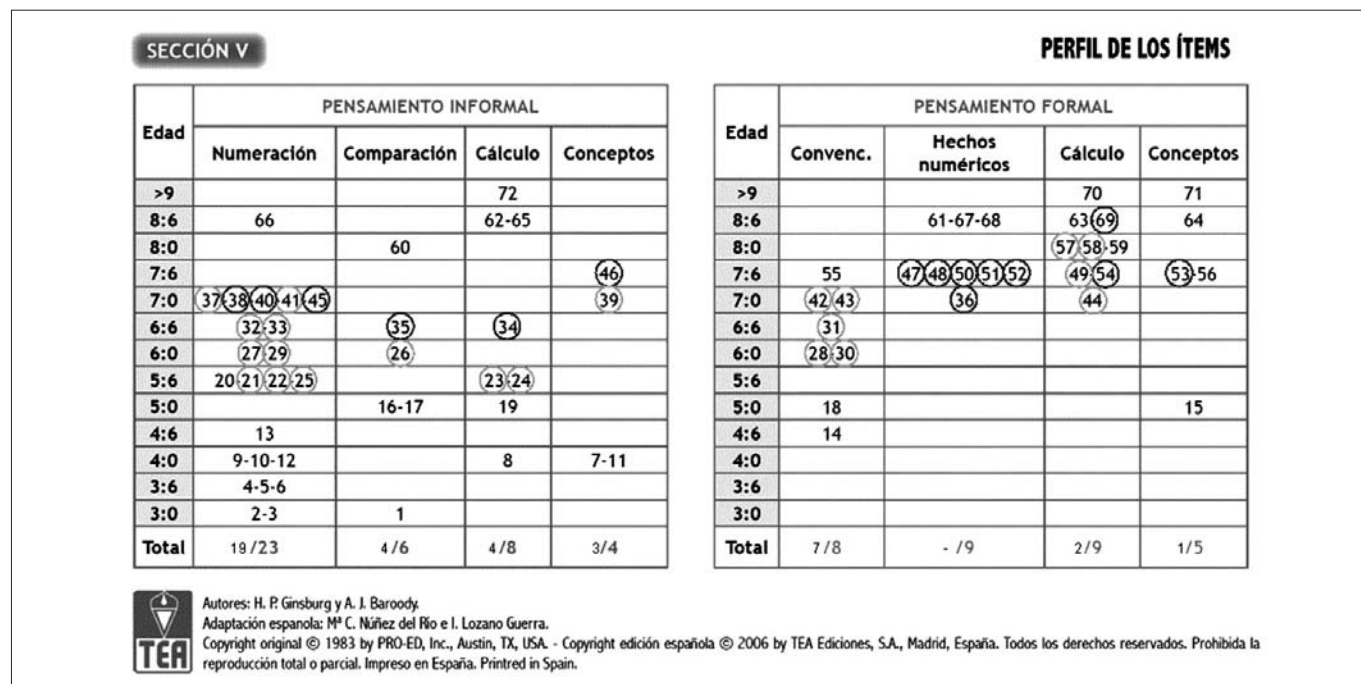
específicamente. Una vez que los niños saben que después del 3 viene el 4, se puede derivar que después de “los treinta” son “los cuarenta”. Sin duda, todos estos ejercicios son más fáciles de realizar con una línea numérica a la vista, o un tablero con el 1 al 100, realizado en un cuadrado de 10x10. La secuencia inversa se puede afrontar desde situaciones de juego, primero con una secuencia corta, utilizando si es posible, también, material concreto como apoyo (Bley y Thornton, 2001). Baroody (1994) propone utilizar la analogía de las horas en el reloj, para ir “descontando” los números. En tareas de comparación numérica también conviene el uso de materiales concretos. SMG ha de “ver” que 8 fichas son más que 5. Se pueden alinear los objetos se pueden alinear, en dos filas; si establecemos correspondencia uno a uno entre los objetos, se apreciará que hay una colección a la que “le sobra algo”; ésa es la que tiene “más”. Pasado un tiempo de práctica hay que prescindir de los objetos, y plantear la tarea oralmente: “¿Qué es más, 6 ó 7?”. En el aspecto de cálculo informal se trata de ayudar a SMG a resolver sencillas situaciones de suma y resta apoyándose en el cálculo mental. Puede empezarse con los objetos concretos, y después taparlos o esconderlos para que no pueda usarlos. El problema de las dificultades en el aprendizaje de los convencionalismos de lecto-escritura de cantidades a estas edades cronológicas, es controvertido (SMG ya tiene 12 años y mucha escolaridad a su espalda). Se puede consultar los análisis de Baroody (1994) y Brissiaud (1993), por si pueden resultar apropiados en su caso.

CASO 2: ALC nació el 19-12-1992. Ahora tiene 13a:11m. Está diagnosticada de retraso mental leve. Fue evaluada el 27-11-2006. Obtuvo una Puntuación Directa de 40, equivalente a una edad de 6a:5m, y a un nivel de competencia curricular de 1º de Primaria. La figura 2

muestra su perfil. ALC afronta la prueba con cierta expectación, y se muestra muy colaboradora. Considerando el aspecto informal de las matemáticas, ALC cuenta con buenas capacidades de secuencia numérica: conoce la serie numérica, y puede decir, sin dudar, el siguiente a un número dado (con problemas en el cambio de decenas por encima de 50), recita la serie inversa desde 20 (con cierto control por su parte) y cuenta de 10 en 10, incluso por encima de 100. Le cuesta aplicar de forma coordinada los principios de conteo cuando se trata de

establecer el cardinal de un conjunto de elementos fijos y dispuestos al azar. Establece distancias relativas entre cantidades de una cifra, pero no si se trata de cantidades mayores. Usa el conteo para resolver sencillas situaciones de suma y de resta, aunque no ha descubierto la ventaja de empezar a contar desde el sumando mayor. Tiene el concepto de “reparto” de manera intuitiva, sabe que las partes han de ser iguales, y ajusta el tamaño de las mismas en función de cuántos sean los grupos que hay que hacer.

Figura 2: Perfil del TEMA-3 en ALC.



En el aspecto formal se observa mayor dificultad. Puede leer y escribir cantidades de 3 cifras, pero no dispone de hechos numéricos (tablas de sumar, restar, multiplicar). Conoce y aplica el algoritmo de suma, incluso con llevadas, pero no puede aplicar los conocimientos informales sobre la serie de 10 en 10 (que sabemos que domina de forma mecánica), ni a la suma, ni a la resta de una decena completa, a una cantidad dada, de forma automática. Aún no sabe la equivalencia entre decena, centena y millar.

Propuesta de actividades: Con relación a la secuencia numérica, ALC ha de aplicar la regla, que ya conoce hasta 50, que indica que después de un número con 9 unidades, hay un cambio a la decena siguiente, y una vez que el cambio se ha producido, simplemente se añaden, de nuevo, los números del 1 al 9. Baroody (1994) recomienda el uso de una plantilla numérica para descubrir regularidades en los números. Con este apoyo, el niño puede ver que “los 30” se escriben igual que “los 20”: se empieza con el número que indica las decenas y se añade el 1, 2, 3..., de las unidades. Y tal y como se escriben, se dicen. También se puede ofrecer al alumno la posibilidad de identificar los errores de conteo de los adultos. En gene-

ral, suele resultar sorprendente y divertido que los adultos cometan errores, y los alumnos disfrutaban enormemente señalándolos. Será necesario que el profesor cometa, deliberadamente, errores de conteo para que el niño los identifique y los corrija. Adoptar el papel de profesor también les puede ayudar a aprender más sobre el proceso de conteo. El apoyo en el uso de la línea numérica del 1 al 9, puede facilitar el aprendizaje de segmentos de secuencia posteriores, y, por ejemplo, si estamos en 50, explicitar: “si después de 5 viene 6; después de los 50, vendrán los...”. Para que ALC mejore en el recuento de conjuntos es importante ofrecerle diferentes situaciones para practicar el conteo de grupos pequeños de objetos, monedas, bloques o fichas (hasta 10), resaltando la importancia de recitar los números en su orden correcto y recordando que se ha de señalar los objetos sólo una vez. Al principio, los objetos pueden colocarse en una fila, facilitando el control del señalamiento, y ya después, pueden presentarse al azar. Es importante aprender a realizar la tarea de forma ordenada, incluso si la disposición es azarosa. Se deben separar los objetos a medida que se cuentan. El siguiente paso será contar cosas que no puedan ser trasladadas,

como dibujos en una hoja de papel; entonces, el único procedimiento ordenado será ir de izquierda a derecha y de arriba abajo, o al revés, e incluso marcar de alguna manera los que se cuentan. Para resolver tareas de comparación numérica es necesario dominar la línea numérica mental. El entrenamiento esencial para ello es la experiencia con líneas numéricas físicas diferentes. Por ejemplo, si se escribe la serie numérica en el suelo, ALC puede ver que ha de dar más pasos para pasar del 2 al 9 que del 2 al 4. De la misma manera, puede observar en una regla que hay más espacio del 3 al 8, que del 1 al 3. Cuanta más experiencia tenga con líneas numéricas físicas, será más fácil interiorizar la línea numérica mental. Martínez Montero (1991, pág 20-24) describe la utilidad de la recta o franja numérica. Incluso, la experiencia de contar en voz alta, puede ayudar a hacerse la idea de la distancia entre los números: se tarda más del 13 al 19 que del 13 al 15, luego el 15 está más cerca de 13, que el 19. En Baroody (1994) se proponen juegos que resultan útiles para el aprendizaje de la línea numérica. Se debe empezar con números relativamente pequeños –del 1 al 10- como en los juegos descritos anteriormente. Una vez que se haya familiarizado con esto, ALC debería trabajar con las decenas entre el 10 y el 100. El paso final, sin duda alguna, supone trabajar con todos los números entre el 1 y el 100. Para este propósito se puede utilizar un metro. Considerando las habilidades de cálculo informal, debemos ayudar a ALC a descubrir “atajos” usando estrategias de mayor nivel, demostrándole con material concreto que, para realizar sumas, por ejemplo, es más eficaz contar a partir del sumando mayor. Muchos autores han propuesto actividades concretas y juegos divertidos que pueden ser utilizados para fomentar al inicio el aprendizaje de los hechos numéricos (Baroody, 1994; Kamii, 1985, 1988, 1992, 1995; Kamii y Devries 1988; Bley y Thornton, 2001). En el caso de las cuestiones sobre las relaciones partes-todo, a pesar de ser un tipo de problemas difícil, se puede facilitar si se modela el problema con material concreto. La cantidad inicial desconocida se puede representar por medio de una bolsa o una caja, y dejarle material para que represente las variaciones que se producen. Considerando el cálculo formal, siempre tomando como base la comprensión de la operación concreta que se le plantea a ALC, será útil emplear juegos manipulativos para enseñar la suma y la resta de 10 desde una decena. Se pueden utilizar los cubos Unifix, unidos en grupos de 10 para formar decenas. El alumno puede añadir una barra de 10 cubos a 5 barras de 10 cubos. Sumar, o restar, de esta manera las decenas es tan sencillo como si fueran unidades. En Baroody (1994), Baroody y Coslick (1988) y Ginsburg y cols. (2003) se pueden encontrar diferentes métodos de sumar y restar con decenas. Por último, ALC aún no ha comprendido las relaciones de equivalencia entre los órdenes del sistema numérico decimal. Es un concepto difícil y de desarrollo tardío. Nuestro sistema numérico se basa en agrupaciones arbitrarias de los números: utilizamos la base 10. Esto implica conocer la unidad (grupos de 1 elemento), la decena (grupos de 10 elementos), la centena (grupos de 100 elementos), y sus relaciones, identificando el número 10 como un “número clave”.

El sistema decimal es básico en la aritmética elemental: subyace en la escritura de los números (las unidades, en la derecha; las decenas inmediatamente a su izquierda y así sucesivamente), y en la forma en la que calculamos (en la suma comenzamos por las unidades, “llevándonos” una decena si hace falta, etc.). La enseñanza ha de centrarse en ofrecer diferentes experiencias con el sistema decimal. Un enfoque especialmente indicado en el caso de niños pequeños y con problemas, es el trabajo con material concreto, como los bloques de Dienes, los cubos Unifix, y el tipo de actividades que presentan Baroody (1994) y Bley y Thornton (2001). Como no hay una única actividad que pueda enseñar todo sobre el sistema decimal, se debe utilizar, en todos los aspectos posibles de la enseñanza de las matemáticas, los materiales manipulativos diseñados para representar el sistema decimal. Sugarman (1997) describe varias actividades para desarrollar estrategias de pensamiento relacionadas con el sistema numérico decimal. Carrillo y Hernán (1988) nos ofrecen una revisión del valor pedagógico del ábaco como instrumento de reflexión y de acción, con ideas muy acertadas para presentar ejercicios a los alumnos.

CONCLUSIONES

Como se afirmaba al inicio, no siempre es fácil encontrar instrumentos de evaluación normativizados que se adapten a las características generales de los alumnos con discapacidad intelectual. El TEMA-3 se ha mostrado valioso en la evaluación de la competencia matemática de alumnos con estas características. Su aplicación resulta sencilla, sin problemas de comprensión; las tareas se presentan en un formato de juego, siendo entretenidas y ágiles. Sus resultados se resumen en el perfil de competencia matemática, en el que se refleja el nivel que el alumno alcanza en las habilidades y conceptos aritméticos básicos, ofreciendo una caracterización de los aprendizajes logrados, hasta el momento actual. Gracias a las orientaciones que se presentan en el capítulo de “pruebas de evaluación y actividades de enseñanza”, después del análisis de los errores cometidos y la profundización en sus causas, se facilita la adaptación de los recursos didácticos y la planificación de actividades que permitirán mejorar el rendimiento en aquellos aspectos que más lo necesiten. Su pequeño “coste” temporal (se aplica, aproximadamente, en 45’) anima a su aplicación cuando se quiere disponer de una medida objetiva de rendimiento matemático, o valorar el progreso en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Baroody, A.J. (1994). *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. (3ª edición). Madrid: Visor.
- Baroody, A.J. & Coslick, R.T. (1998). *Fostering children's mathematical power: An investigative approach to K-8 mathematics instruction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bley, N.S. y Thornton, C.A. (2001). *Teaching mathematics to the learning disabled* (4th edition). Austin, X: PRO-ED.

- Brissiaud, R.S. (1993). *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y la teoría de los conjuntos*. Madrid: Visor.
- Ginsburg, H.P. y Baroody, A. J. (2007). *TEMA-3. Test de Competencia Matemática Básica*. Madrid: TEA Ediciones (Original *The Test of Early Mathematics Ability-Third Edition*. Austin, TX: PRO-ED).
- Ginsburg, H.P., Greenes, C. & Balfanz, R. (2003). *Big Math for little kids*. Parsippany, N.J.: Dale Seymour.
- Carrillo, E. & Hernán, F. (1988). *Recursos en el aula de matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- Kamii, C. (1985). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1988). *El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1992). *Reinventando la aritmética II*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1995). *Reinventando la aritmética III: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. & Devries (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Martínez Montero, J (1991). *Numeración y operaciones básicas en la educación primaria. Dificultades y tratamiento* Editorial Escuela Española. Madrid.
- 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, 547-563.
- 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.
- Sugarman, I. (1997). Teaching for strategies. In I. Thompson (Ed) *Teaching and learning early number* (pg. 142-154). Buckingham: Open University Press.

APROXIMACIÓN ECOLÓGICA AL ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA

Pulido Valero, Rosa; Martín Seoane, Gema y Vera Gómez, Rosa
Universidad de Alcalá¹

Resumen:

Las conductas de riesgo son el resultado del balance entre factores de protección y de riesgo. Estudios previos han indicado diversos predictores, como apego a los padres, consumos de sustancias de los padres, vínculo de apego con el centro educativo (Mosher, C. et al, 2004), autoestima (Connor, J. et al, 2004), presión de grupo y modelos de comportamiento. Este patrón de interrelaciones sugiere la existencia de un síndrome de conducta de riesgo, como un aspecto de un estilo de vida más general (Jessor, R. et al 1990). En el presente estudio se investiga el papel de una serie de factores de riesgo y protección, en una muestra representativa de 1.475 adolescentes escolarizados de la Comunidad de Madrid, con edades comprendidas entre 14 y 18 años. Para ello se llevaron a cabo dos muestreos de conglomerados aleatorios, proporcionales al tamaño, utilizando como nivel de análisis el centro educativo: Muestra 1, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, y segundo ciclo de Secundaria, y Muestra 2, Garantía Social. Los estudiantes contestaron a una serie de cuestionarios sobre el consumo de sustancias (tabaco, alcohol y sustancias ilegales), tipos de violencia (exclusión, violencia verbal, violencia física y vandalismo), así como variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento de estos comportamientos, desde una perspectiva ecológica. Los resultados revelan una estrecha relación entre el consumo de sustancias y la violencia. Finalmente, se presentan las implicaciones para investigaciones e intervenciones en factores de riesgo y protección.

Palabras clave:

Adolescencia, comportamientos de riesgo, factores de riesgo y protección

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa de transición de la niñez a la edad adulta, esta etapa conlleva una serie de cambios que originan riesgos y dificultades a diferentes niveles, pero que la mayoría de los adolescentes logra afrontar. Sin embargo, hay una minoría que encuentra problemas especiales para manejar las nuevas situaciones que se les plantean, incurriendo en comportamientos que suponen una grave amenaza para su desarrollo psicosocial. Estos com-

portamientos son definidos como *conductas de riesgo* (Jessor, 1992; 1998).

La investigación sobre conductas de riesgo ha avanzado, por un lado, en el análisis de la relación entre los diferentes comportamientos de riesgo, encontrando una sólida covariación entre las diferentes conductas (consumo de sustancias, violencia, comportamientos sexuales de riesgo, etc.). Este patrón de interrelaciones sugiere la existencia de un *síndrome de conducta de riesgo*,

¹ Aulario María de Guzmán, C/ San Cirilo, s/n, 28801, Alcalá de Henares (Madrid). rosa.pulido@uah.es, 91.885.24.00.

Este estudio se inserta en una investigación titulada "Variables implicadas en los comportamientos de riesgo en la adolescencia desde una perspectiva de género" financiada por la Universidad de Alcalá.

como un aspecto de un estilo de vida más general (Jessor, 1992).

Por otro lado, también se ha hecho un importante esfuerzo por la detección y análisis de aquellas variables implicadas en el aumento o disminución o determinados comportamientos como el consumo de sustancias o la violencia en los adolescentes, denominadas factores de riesgo y protección (Cichetti, Rizley, 1981; Jessor, 1992). Sin embargo, en los últimos años, los esfuerzos se han dirigido a estudiar cómo se articula la influencia de estas variables, como plantean Petraitis, Flya y Miller (1995) conocemos las piezas pero no como ensamblarlas en el “puzzle” de la conducta de riesgo. En este sentido, el enfoque ecológico propone analizar el proceso mediante el cual el organismo humano en crecimiento realiza una acomodación progresiva a su medio ambiente inmediato y cómo esta relación es afectada por fuerzas que provienen de entornos físicos y sociales más remotos y mayores, que intervienen en el complejo proceso evolutivo que finalmente convierte a un ser indefenso y dependiente en un adulto eficaz y autónomo (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980). En este sentido, conviene entender la conducta de riesgo como resultado de una interacción bidireccional y recíproca del individuo con su ambiente, planteando una concepción topológica de este ambiente formado por una serie de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la otra y las denomina (Bronfenbrenner, 1989): a) *microsistema*, actividades, roles y relaciones interpersonales que el individuo en desarrollo experimenta en un entorno inmediato determinado (la familia, la escuela, o el grupo de iguales), contextos estudiados como factores de riesgo del consumo (Mosher et al, 2004) ; b) *mesosistema*, conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que participa activamente la persona, como por ejemplo la relación entre la familia y la escuela; c) *exosistema*: uno o más entornos en los que el individuo no participa directamente pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, como por ejemplo, para los niños sería el lugar de trabajo de los padres; d) *macrosistema*, correspondencias tanto en forma como en contenido, de los sistemas anteriores que existen a nivel de subcultura o de cultura en general, con cualquier otro sistema de creencias que apoye estas correspondencias. Así, este planteamiento permite organizar la influencia de los diferentes factores de riesgo y protección en función del nivel en el que se sitúen (influencias directas en los microsistemas e influencias de carácter indirecto en el resto de los niveles), así como la consideración de situaciones de riesgo como la desconexión entre microsistemas o la transición ecológica que surge cuando se producen variaciones en la posición de una persona en su ambiente ecológico a raíz de un cambio en su entorno, de sus funciones dentro de él o de los dos a la vez.

A partir de este modelo teórico, esta investigación pretende avanzar en la comprensión de las condiciones que incrementan o disminuyen la probabilidad de las conductas de riesgo en la adolescencia. Para ello, el estudio se centrará principalmente en dos conductas de riesgo: la vio-

lencia que se ejerce hacia los demás y la que se ejerce hacia uno mismo como el abuso de sustancias, con el fin último de avanzar en el desarrollo de procedimientos para la detección de adolescentes en situación de riesgo y en el diseño de programas de intervención eficaces encaminados a la prevención.

MÉTODO

Participantes

Se seleccionó una muestra representativa de 1.475 adolescentes escolarizados de la Comunidad de Madrid, con edades comprendidas entre 14 y 18 años (media=15.89; DT=1.20). Para ello se llevaron a cabo dos muestreos de conglomerados aleatorios, proporcionales al tamaño, utilizando como nivel de análisis el centro educativo: *Muestra 1* (Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio, y segundo ciclo de Secundaria) y *Muestra 2* (Garantía Social, modalidad Iniciación Profesional).

Variables e instrumentos

A. *Cuestionario sobre riesgo para adolescentes (CRA)*. El cuestionario sobre riesgo para adolescentes fue diseñado expresamente para este estudio, basándose para su confección en cuestionarios utilizados en trabajos anteriores (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2002). Este cuestionario, incluye preguntas referidas a las siguientes áreas:

- 1) *Grado de Satisfacción con diversos contextos y relaciones*, en escala likert de 7 puntos, se mide las dimensiones “satisfacción con el contexto educativo”, “satisfacción con la familia” y “satisfacción con el grupo de iguales”.
- 2) *Escala sobre riesgo en la adolescencia*, en escala likert con 5 puntos, se miden dimensiones como “conducta antisocial”, “orientación al riesgo” y “vulnerabilidad a la presión de grupo”.
- 3) “Atribución externa de las dificultades académicas”, dimensión obtenida a partir de 8 ítems en una escala likert de 5 puntos.
- 4) *Actividades de ocio y tiempo libre*, se incluye un apartado en el que se les pide que señalen los lugares a los que suelen ir con más frecuencia.
- 5) *Consumo de sustancias*, evaluado por medio de la frecuencia de consumo en los últimos treinta días. En el caso del alcohol, se diferenciaron los siguientes tipos: cerveza, vino, calimocho/sangría, licores y combinados. En el ámbito de las drogas ilegales se diferenciaron: cánnabis, estimulantes (anfetaminas, etc.), cocaína, heroína, alucinógenos, drogas sintéticas y pegamentos e inhalantes.

B. *Cuestionario de Actitudes a la Diversidad y la Violencia* (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004). Este cuestionario consta de 72 afirmaciones en torno a las cuales se pide a los jóvenes que expresen su nivel de acuerdo o desacuerdo, siguiendo una escala tipo Likert de siete grados. Mide las siguientes dimensiones:

- 1) *Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía*. Esta subescala está formada por 16 elementos a través de los cuales se asocia la violencia entre iguales con la demostración del propio valor. Este factor muestra un coeficiente de consistencia de .85.
- 2) *Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica*. Esta escala está formada por 18 elementos, que justifican el dominio patriarcal de la familia, la discriminación sexista, el maltrato infantil y la violencia contra la mujer. Muestra un coeficiente alpha de .85.
- 3) *Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo*. Este factor está formado por 15 elementos, entre los cuales se incluye la xenofobia, el racismo, el rechazo a la tolerancia y a la diversidad, así como la justificación de la violencia hacia minorías que se perciben diferentes y como castigo. El coeficiente alpha de este factor alcanza el valor de .82.

C. *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio* (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004). Evalúa las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el contexto de ocio; siguiendo, en este sentido, una metodología similar a las empleadas en otros estudios realizados sobre violencia entre iguales en la escuela. Para este estudio se seleccionaron los factores “*agresión de gravedad extrema*”, “*agresión de gravedad media*”, “*exclusión*”, “*victimización de gravedad media*” y “*victimización de gravedad extrema*”.

D. *Escala de Afrontamiento Emocional para Adolescentes (ACS)*

Este instrumento desarrollado por Erica Frydenberg y Ramon Lewis (*Adolescent Coping Scale*, 1995) es un inventario de autoinforme compuesto de 80 elementos: 79 de tipo cerrado en escala likert de 5 puntos y uno final abierto, que permiten evaluar con fiabilidad 18 estrategias de afrontamiento diferentes. Estas 18 estrategias se agrupan en dos estilos de afrontamiento: “*afrontamiento productivo*” y “*afrontamiento negativo o improductivo*”.

Procedimiento

Se contactó mediante carta escrita con los centros seleccionados para solicitar su colaboración en este estudio. Tras la respuesta afirmativa se concretaba una cita con los directores de los centros donde se comentaba con mayor detalle el objetivo de dicha investigación, los cuestionarios que se les iba a administrar a los alumnos y se concretaban las fechas de evaluación para cada centro y curso.

La aplicación fue colectiva previa explicación a los y las adolescentes de las instrucciones e indicaciones necesarias ante posibles preguntas; no obstante, a lo largo de la sesión si surgían dudas la explicación de las mismas se hacía de forma individualizada.

RESULTADOS

Predicción de los comportamientos de riesgo

A partir de las correlaciones encontradas, se seleccionaron las más significativas para cada una de las conductas de riesgo estudiadas, en un intento de obtener un modelo predictivo de dichas conductas. Para ello se utilizó la técnica de la regresión logística, obteniéndose ecuaciones independientes para cada una de las conductas. Como variables dependientes se consideraron las variables binarias “consumir habitualmente o no sustancias ilegales” y “beber habitualmente o no beber”.

Para la predicción del consumo de alcohol se obtuvo un modelo con los siguientes predictores que resultaron significativos ($p < 0.05$): “fumar” ($\mu = .524$), “ir a pubs, discotecas” ($B = 1.665$), “estar en la calle, plazas” ($B = .320$) y “edad” ($B = .117$). Las predicciones obtenidas con el modelo son aceptables, obteniendo un porcentaje de 76.8 de clasificaciones correctas. El estadístico de Cox Snell proporciona un valor de .253 que revela un valor predictivo bajo.

Para la predicción del consumo de sustancias ilegales se obtuvo un modelo con los siguientes predictores significativos ($p < 0.05$): “Fumar” ($B = .743$), “ir a pubs, discotecas” ($B = .773$), “estar en la calle, plazas” ($B = .448$), “consumidor habitual de alcohol” ($B = 1.588$), “creencias de justificación de la violencia” ($B = .017$), “afrontamiento improductivo o negativo” ($B = -.003$). Las predicciones obtenidas con el modelo son aceptables, obteniéndose un porcentaje de 80.9 de clasificaciones correctas. El estadístico de Cox Snell proporciona un valor de .341 que revela un valor predictivo bajo. En la tabla siguiente se presentan los coeficientes de las variables predictoras y sus niveles de significación.

Para la predicción de la agresión de gravedad extrema en la escuela se obtuvo un modelo con los siguientes predictores significativos ($p < 0.05$): “creencias de justificación de la violencia” ($B = .182$), “creencias sexistas” ($B = .093$), “agresión de gravedad media” ($B = .441$), “consumo habitual de sustancias ilegales” ($B = .050$), “orientación al riesgo” ($B = .051$). A partir del coeficiente de determinación (R cuadrado), el coeficiente ajustado de determinación (R cuadrado corregida) y los estadísticos indicativos del cambio, se deduce que el modelo explica una proporción de variabilidad del criterio (agresión de gravedad extrema) en función de las variables pronosticadoras de un 38%.

Tipologías de riesgo

Para una mejor comprensión de las conductas de riesgo, se intentó clasificar a los adolescentes en “tipos”, utilizando para ello las variables de las conductas de riesgo estudiadas, así como las variables de las condiciones de riesgo y protección. Para la clasificación se utilizó el procedimiento K-medias. Se examinaron varias soluciones con diferentes variables y número de grupos. Finalmente se optó por una solución basada en tres grupos y con una serie de variables significativas en la diferenciación de los grupos.

Tabla 1. Centros de los conglomerados finales

VARIABLES	CONGLOMERADOS		
	1	2	3
Justificación de la violencia entre iguales como reacción o valentía	29,79	45,18	64,86
Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica	28,28	41,55	62,87
Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías	34,29	56,79	70,79
Indefensión	5,41	5,71	5,95
Atribución externa de las dificultades académicas	5,76	7,88	10,27
Conducta antisocial	3,01	4,32	7,93
Orientación al riesgo	6,30	8,19	9,80
Vulnerabilidad presión de grupo	2,16	3,01	3,46
Satisfacción con el contexto educativo	28,20	27,01	25,70
Satisfacción familiar	18,22	17,71	17,18
Afrontamiento improductivo	-,26404	-,01070	,17137
Agresor de gravedad extrema	-,26825	-,13414	,66236
Agresor de gravedad media	-,40289	,00395	,58043
Victimización de gravedad extrema	-,13570	-,03424	,14085
Victimización gravedad media	-,13842	-,04118	,10383
ir a salas de juegos	,12	,14	,21
Consumo habitual de cannabis	,10	,14	,17
Consumo habitual de alcohol	3,26	3,77	4,21

El examen de los centros de los conglomerados permite detectar tres grupos en los que se aprecian diferentes niveles en relación al riesgo, revelándose el grupo 3 (n=203) como un grupo de especial vulnerabilidad, puesto que en él se encuentran los adolescentes con las siguientes características:

Manifiestan más conductas de riesgo como consumo de drogas (alcohol y cannabis), violencia escolar (tanto de agresión como de victimización), conducta antisocial.

Presentan una mayor orientación al riesgo, dimensión definida por conductas imprudentes en las que sus posibles consecuencias son destructivas sobre todo para el propio adolescente, como por ejemplo: “subir en moto sin casco”, “dejarme llevar por mis impulsos sin pensar en las consecuencias”, “ir en moto con una persona que está aprendiendo a conducirla”.

Destacan por manifestar una mayor vulnerabilidad a la presión de grupo, dimensión que revela una dependencia del grupo de iguales.

Utilizan más un afrontamiento improductivo de los problemas y situaciones estresantes, dimensión denominada así por su estrecha relación con la indefensión y un estado emocional de angustia o culpa, se compone de estrategias como “*la falta de afrontamiento*”, “*reservarlo para sí*”, “*autoinculparse*”, “*ignorar el problema*”, “*reducción de la tensión*” (estrategia en la que se hace

referencia explícita al consumo de sustancias como una forma de afrontar los problemas).

Manifiestan un grado menor de satisfacción con las relaciones familiares que el resto de los adolescentes.

Justifican en mayor medida la violencia y manifiestan más creencias sexistas e intolerantes.

Realizan una atribución externa de las dificultades académicas y una menor satisfacción con el contexto escolar.

CONCLUSIONES

Los resultados encuentran una estrecha relación entre las diferentes conductas de riesgo. Así, la conducta antisocial, en la dirección de lo obtenido en otras investigaciones (Brook, Balka, Whiteman, 1999; Greenblatt, 2000; Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seoane, 2002; Martín Seoane, 2003), se relaciona con las situaciones de agresión en la escuela y el consumo habitual de sustancias ilegales. Además, la orientación al riesgo podría ser considerada como una condición de riesgo generalizado, ya que se encuentra una relación significativa con todas las conductas estudiadas: violencia en la escuela y en el caso de consumo de alcohol y sustancias ilegales. En este sentido, conviene destacar la relevancia que juegan comportamientos de riesgo como predictores de otros, como se encuentra en este estudio, en el que el tabaco se revela predictor del consumo de alcohol y ambos predictores a su

vez del consumo de sustancias ilegales. Resultado que pone de manifiesto la estrecha relación de nuevo entre los distintos comportamientos de riesgo (convirtiéndose unos en factores de riesgo de los otros) y además apoya la evidencia aportada por otros autores sobre la escalada en los consumos (Kandel, 1996; Duncan, 1998). Estos resultados y los aportados en relación a las tipologías de riesgo, apoyan planteamientos como “el síndrome de conducta de riesgo” (Jessor, 1990) o la consideración de “estilos de vida” (Nutbeam, Aaro & Catford, 1989; Balaguer, 2002), conceptos que hacen referencia a la covariación intraindividual entre las diferentes conductas de riesgo y una covariación negativa entre estos comportamientos y otros orientados a la salud (como practicar deporte, ocio saludable, ...), lo que plantea la necesidad de promover investigaciones desde una visión comprensiva y simultánea de todas las conductas de riesgo y el diseño de intervenciones encaminadas a optimizar el estilo de vida global.

Por otra parte, convendría profundizar en el análisis de los factores de riesgo y protección desde la perspectiva ecológica, puesto que en este estudio, los resultados apuntan a la necesidad de mejorar las oportunidades para el ocio que actualmente tienen los adolescentes, favoreciendo el desarrollo de alternativas constructivas a los consumos de riesgo, con las que pueden cumplir las mismas funciones psicosociales que con aquellos (establecer rituales de transición, obtener experiencias de protagonismo y poder, búsqueda de nuevas sensaciones...), así como dotar de habilidades de afrontamiento de este tipo de situaciones a los adolescentes. Convendría, sin embargo, profundizar también en el impacto de las variables analizadas en otros contextos y que parecen no tener tanta relevancia en la predicción de los comportamientos de riesgo estudiados, aunque hayan sido relevantes en la tipología de riesgo realizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balaguer, I. (2002) *Estilos De Vida En La Adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Brook, J.; Balka, E.B.; Whiteman, M. (1999) The Risks For Late Adolescence Of Early Adolescent Marijuana Use. *American Journal Of Public Health*. 89(10), 1549-1554.
- Cichetti, D.; Rizley, R. (1981) *New Directions For Child Development. Developmental Perspectives On Child Maltreatment*. San Francisco: Jossey Bass.
- Connor, J.; Pyrazli, S.; Ferrer-Wreder, L & Grahame, K.M. (2004). The Relation Of Age, Gender, Ethnicity, And Risk Behaviors To Self-Esteem Among Students In Nonmainstream Schools. *Adolescence*, Vol. 39, 457.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. Y Martín Seoane, G., (2002) *Génesis Y Desarrollo De Los Problemas De Conducta En Centros De Menores*. Madrid: Ministerio De Trabajo Y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. Y Martín Seoane, G., (2004) *Estudio Sobre La Violencia Entre Iguales En La Escuela Y En El Ocio*. Prevención De La Violencia Y Lucha Contra La Exclusión Desde La Adolescencia. Madrid: Ministerio De Trabajo Y Asuntos Sociales.
- Duncan, S.; Duncan, T (1998) Contribution Of The Social Context To The Development Of Adolescent Substance Use: A Multivariate Latent Growth Modeling Approach. *Drug And Alcohol Dependence*. 50.
- Greenblatt, J. (2000) *Patterns Of Alcohol Use Among Adolescents And Associations With Emotional And Behavioral Problems*. Oas Working Paper. Rockville: Substance Abuse And Mental Health Services Administration.
- Jessor, R. (1992) Risk Behavior In Adolescence: A Psychological Framework For Understanding And Action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Jessor, R.; Turbin, M.S.; Costa, F.M. (1998) Protective Factors In Adolescent Health Behavior. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 75 (3): 788-800.
- Kandel, (1996) The Parental And Peer Contexts Of Adolescence Deviance: An Algebra Of Interpersonal Influences. *Journal Of Drug Issues*. 26, 289-315.
- Martín Seoane, G (2003) *Afrontamiento Y Riesgo En La Adolescencia*. Madrid: Ucm
- Mosher, C.; Rotolo, T.; Phillips, D.; Krupski, A. & Stark, K. (2004). *Adolescence*, Vol. 39, 489.
- Nutbeam, D.; Aaro, L.; Catford, J. (1989) Understanding Children'S Health Behavior: The Implication For Health Promotion For Young People. *Social Science And Medicine*, 29(3), 317-325.
- Petraitis, J., Flay, B.R. Y Miller, T.Q. (1995). Reviewing Theories Of Adolescent Substance Use: Organizing Pieces In The Puzzle. *Psychological Bulletin*, 117, 67-86.

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Rabasco Soler, J. M.
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio en el que se indaga sobre las competencias de los profesores en activo para atender de forma efectiva a la diversidad del alumnado. Entendemos por diversidad todas las diferencias que se pueden encontrar entre el alumnado desde necesidades educativas especiales o específicas, hasta diferencias culturales o lingüísticas.

La inclusión pone el énfasis en proporcionar a todo el alumnado unas iguales oportunidades de aprendizaje, siendo necesario para ello crear unas condiciones que permitan el aprendizaje (Cardona, 2006). Entre estas condiciones destacan: (a) fomentar una actitud positiva hacia la capacidad de aprendizaje de cualquier alumno; (b) potenciar el trabajo en equipo colaborativo; (c) realizar adaptaciones; (d) incrementar apoyos y procedimientos para evaluar la eficacia, etc. (Ainscow *et al.*, 2001; Giangreco, 1997; Lipski y Gartner, 1997; Rouse y Florian, 1996; Seba, 1996). Por otra parte, algunas investigaciones vienen a indicarnos que los profesores tienden a (1) planificar y enseñar al grupo clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales (Vaughn y Schumm, 1994); (2) realizar adaptaciones superficiales pero no substanciales de la enseñanza (Baker y Zigmond, 1990; McIntosh *et al.*, 1993); y (3) percibir los cambios y/o modificaciones necesarias como deseables más que posibles de llevar a cabo en la práctica, con lo que existe una cierta resistencia en el profesorado a diferenciar la enseñanza (Cardona, 2003; Schumm y Vaughn, 1991; Scott, Vitale y Masten, 1998). Los profesores generalmente atribuyen esta resistencia a una escasa formación (Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991), no se sienten adecuadamente preparados ni seguros para enseñar a alumnos difíciles y con

problemas (Schumm, Vaughn, y Saumell, 1994; Ysseldyke *et al.*, 1990; Whinnery *et al.*, 1991).

Además de la formación, otra variable de interés que se ha estudiado es la relación entre el uso de adaptaciones y la *etapa/curso* en que enseñan los profesores. Se han encontrado muy pocas diferencias entre los colectivos (Schumm y Vaughn, 1991). Por otra parte, la relación de los *años de experiencia docente* sí ofrece relación con la frecuencia del uso de adaptaciones instructivas de modo que conforme aumentan los años de experiencia se disminuye el número de adaptaciones (Munson, 1987; Bender y Ukeje, 1989). Los estudios sobre la *percepción de la eficacia* (Bender, Vail y Scott, 1995) hallaron pruebas de que los docentes con una percepción más favorable sobre las estrategias instructivas eran aquellos que hacían un uso mayor y más frecuente de las adaptaciones.

A este respecto cabe apuntar algunas de las conclusiones presentadas en el informe final de magisterio realizado por la ANECA (2005) para adecuar los planes de estudios de la actual titulación de magisterio al título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior, y para ello, entre otras, encuestan a maestros insertados laboralmente en el último quinquenio, en cuyas conclusiones se apunta que la visión que tienen los egresados sobre su formación es positiva aunque apuntan la necesidad de una conexión más directa entre la teoría y la práctica, una extensión del periodo práctico, y funcionalidad en los aprendizajes. También, siguiendo el mismo informe, se aporta la opinión de 180 profesores de 18 universidades sobre las competencias transversales en la formación de los maestros más valoradas, y las tres primeras son por este orden: capacidad para la comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación

y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Asimismo, las tres siguientes en mejor estimación son: habilidades en las relaciones interpersonales, creatividad y trabajo en equipo.

Por ello, vista la relevancia que adquiere la capacitación formativa en atención a la diversidad, y la valoración de efectividad de las estrategias de adaptación educativas, este estudio se planteó los siguientes objetivos:

- 1) Identificar las estrategias didácticas que resultan más efectivas en la práctica diaria para atender a la diversidad del alumnado;
- 2) Explorar las áreas de formación profesional en que se sienten más y menos preparados para atender a la diversidad;
- 3) Analizar si la efectividad de las estrategias didácticas y formación profesional difieren en función de:
 - (a) la etapa educativa en la que se imparte docencia,
 - (b) la tipología de centro: concertado o público, y
 - (c) la experiencia docente.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se trata de un estudio descriptivo en el que se usó una metodología cuantitativa y cualitativa.

Contexto y participantes

Los participantes han sido 59 maestros de primaria e infantil de 2 colegios públicos y 2 privados de las poblaciones de San Vicente del Raspeig y de Alicante. La muestra fue elegida por disponibilidad con el objetivo de pilotar el instrumento de medida.

Sexo: El 24% masculino, el 76 % femenino. *Edad:* entre 24 y 40 años el 54%, y entre 41 y 59 el 46%. *Especialidad docente:* educación infantil el 29 %, primaria 33%, lengua extranjera 12%, musical 4%, física 7%, especial 3%, varias especialidades 12%. *Experiencia docente:* hasta 5 años el 23 %, entre 6 y 15 años el 22%, y más de 16 años 55%. *Tipo de centro donde trabaja:* 43% concertado, 57% público.

Instrumento

Para la realización de este estudio se elaboró un cuestionario, dirigido a los maestros en activo, compuesto por preguntas estructuradas y otras de respuesta abierta. El cuestionario se componía de cinco partes diferenciadas, de las cuales vamos a ver tres:

1. En la primera parte consta de un párrafo introductorio y explicativo sobre el propósito del estudio dirigido a los encuestados, y los datos sociodemográficos necesarios para conocer la muestra objeto de estudio.
2. En la segunda parte se recoge información, sobre una serie de estrategias para el manejo del aula y pretende obtener información sobre las más usadas y las que son consideradas como más efectivas. La información se recoge con una escala tipo likert con

respuestas graduadas entre 1 y 5 (1 muy poco efectivas, 5 muy efectivas):

1. Establecer rutinas. 2. Repetir orientaciones con cierta frecuencia. 3. Emplear la alabanza y el refuerzo. 4. Utilizar ayudas visuales para explicar procesos o procedimientos. 5. Priorizar los objetivos. 6. Descomponer los objetivos en secuencias más simples. 7. Enseñar contenidos básicos y funcionales. 8. Utilizar distintas formas de agrupamiento del alumnado. 9. Enseñar de forma individual (uno-a-uno). 10. Enseñar en pequeño grupo. 11. Preparar actividades para distintos niveles de dominio. 12. Reenseñar (volver a enseñar). 13. Planificar de acuerdo con los resultados de la evaluación. 14. Evaluar el nivel de competencia curricular. 15. Variar el nivel de exigencia en la evaluación. 16. Proporcionar un ambiente de enseñanza estructurado y relajado.
3. En último lugar, se pregunta por la percepción de las competencias y habilidades básicas para la atención a la diversidad del alumnado. Asimismo se pide que relacionen cuáles son las competencias que en su opinión deberían desarrollarse más desde los planes de estudio de formación del profesorado. La información se recoge mediante una escala tipo likert con respuestas graduadas entre 1 y 5 (1 muy poco preparado, 5 muy preparado).
1. Conocer las características diferenciales de los alumnos con necesidades educativas especiales y específicas (e.g., alumnos con retraso, superdotados, inmigrantes, etc.). 2. Conocer las bases legislativas de la educación especial y la atención a la diversidad. 3. Conocer los fundamentos y las implicaciones de las teorías del aprendizaje para la intervención educativa. 4. Analizar y modificar comportamientos y conductas inadecuados. 5. Conocer formas flexibles de agrupamiento. 6. Desarrollar las habilidades personales y sociales de todos los alumnos. 7. Ofrecer los apoyos necesarios para adaptarse a las necesidades académicas de todos los alumnos. 8. Integrar las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. 9. Proporcionar a los alumnos oportunidades y experiencias de éxito. 10. Coordinarse y comunicarse de forma efectiva con las familias. 11. Coordinarse y colaborar con el profesorado del centro. 12. Colaborar con el orientador del centro. 13. Transmitir actitudes favorables hacia la inclusión de todos los alumnos con independencia de sus características.

Fiabilidad y validez

El cuestionario fue revisado por maestros, formadores expertos del CEFIRE, y profesores universitarios vinculados a la educación especial. La escala tiene un alto índice de consistencia interna (*alpha* de Cronbach): .87, para estrategias para la atención de la diversidad, y .90, para competencias y habilidades profesionales.

Procedimiento

Los cuestionarios se distribuyen en mano en los claustros de los centros educativos seleccionados, otorgando al profesorado dos semanas para cumplimentarlos. Al mismo tiempo se mantienen entrevistas con los directores o jefes de estudio para recoger sus opiniones acerca de la encuesta y del contenido de las mismas. Por lo tanto, se toman registros sobre los puntos que se consideran más relevantes y sobre la claridad de los ítems del instrumento.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos se analizaron de la siguiente forma:

- Cálculo de estadísticos descriptivos (medias de tendencia central y de dispersión, frecuencias y porcentajes) para (a) analizar las variables demográficas, (b) uso de estrategias educativas, y (c) percepción de la competencia profesional.
- Análisis de la varianza (ANOVA) con el objeto de comparar las puntuaciones medias de cada uno de los ítems, para hallar diferencias significativas, en función de la experiencia educativa (noveles hasta 5 años, experiencia media entre 6 y 15 años, y expertos con más de 16 años); y (c) tipología de centro (concertado, público).
- Prueba T para muestras independientes para hallar diferencias significativas en la percepción de competencias y el uso de estrategias según: (a) etapa educativa (primaria, secundaria); (b) tipología de centro (concertado, público).

RESULTADOS

En cuanto al primer objetivo, *identificar las estrategias didácticas que resultan más efectivas en la práctica diaria para atender a la diversidad del alumnado*.

Tabla 1. Estrategias educativas

	Mínimo	Máximo	Media	Dt
1. Rutinas	3	5	4.39	.712
2. Orientaciones	3	5	4.18	.772
3. Alabanza	3	5	4.54	.571
4. Ayuda visual	3	5	4.31	.639
5. Priorizar objetivos	2	5	4.18	.789
6. Descomp. objetivo	3	5	4.31	.605
7. Funcionalidad	3	5	4.34	.611
8. Agrupamientos	2	5	3.93	.790
9. Enseñ. individual	1	5	3.67	1.143
10. Pequeño grupo	3	5	3.98	.727
11. Niveles dominio	2	5	4.19	.709
12. Reenseñar	1	5	4.04	.881
13. Plan según eval.	2	5	4.07	.749
14. Eval. compet. curricular	2	5	3.96	.885
15. Variar exig. evaluación	2	5	4.00	.886
16. Ambiente	3	5	4.50	.694

Todas las estrategias expuestas son consideradas al menos medianamente efectivas, sin embargo las más usadas por ser consideradas las más efectivas son, en primer lugar, la estructuración del ambiente del aula, seguido del uso de la alabanza y del establecimiento de rutinas. Se consideran de menor efectividad la enseñanza individualizada, el uso de distintas formas de agrupamiento del alumnado, y la evaluación del nivel de competencia curricular.

Para obtener los resultados sobre el segundo objetivo, *explorar las áreas de formación profesional en que se sienten más y menos preparados para atender a la diversidad*, el profesorado respondió acerca de su percepción sobre la preparación profesional en algunos conocimientos, destrezas y actitudes. La escala likert se graduó en 1-muy poco preparado, 5-muy preparado.

Tabla 2. Competencia Profesional para la Atención a la Diversidad

	Mínimo	Máximo	Media	Dt
1. Caract. NEE	1	5	3.13	.982
2. Legislación	1	5	2.80	1.016
3. Teorías	1	5	3.04	.990
4. Modif. conductas	2	5	3.36	.754
5. Agrupamientos	2	5	3.65	.751
6. Hab. sociales	1	5	3.65	.821
7. Apoyos academic.	1	5	3.62	.913
8. T.I.C.	1	5	3.16	.877
9. Exper. éxito	2	5	3.78	.691
10. Coordin. familia	2	5	3.83	.927
11. Coordin. Profes.	3	5	4.05	.756
12. Colab. orientador	1	5	3.76	.970
13. Transmis. actitud	3	5	4.26	.620

Las medias más altas se obtienen en la percepción de *bastante preparados* para transmitir actitudes favorables hacia la inclusión de todos los alumnos con independencia de sus características, seguido de la capacidad para coordinarse y colaborar con el profesorado del centro. Las medias más bajas en las que se consideran entre *poco* y *algo preparados*, se obtienen en primer lugar en el conocimiento de las bases legislativas de la educación especial y la atención a la diversidad, seguido del conocimiento de los fundamentos e implicaciones de las teorías del aprendizaje para la intervención educativa, y en el conocimiento de las características diferenciales de los alumnos con necesidades educativas especiales y específicas.

Los resultados sobre el tercer objetivo parte (a) *analizar si la efectividad de las estrategias didácticas y formación profesional difieren en función de la etapa educativa en la que se imparte docencia*, no encuentran diferencias significativas entre los maestros de las etapas educativas de infantil y primaria en la consideración de efectividad de las estrategias educativas, ni en la percepción de su preparación profesional para la atención a la diversidad del alumnado.

En el tercer objetivo parte (b) *Analizar si la efectividad de las estrategias didácticas y formación profesional difieren en función de la tipología de centro: concertado o público*, encontramos algunas diferencias significativas entre los docentes de los centros concertados y públicos encuestados. En los centros concertados se otorga una mayor importancia al uso de las siguientes estrategias educativas: a) enseñar en pequeños grupos, b) utilizar distintas formas de agrupamientos del alumnado, y c) utilizar ayudas visuales para explicar procesos y procedimientos. También se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la competencia profesional para la atención a la diversidad, se percibe una mayor formación profesional en los centros concertados para colaborar con el orientador.

Tabla 3. Tipo de centro

	c) Concertado		p) Público		F	p	Direc
	Media	Dt	Media	Dt			
1. Rutinas	4.52	.66	4.30	.73	.341	.257	
2. Orientaciones	4.24	.66	4.15	.83	2.894	.664	
3. Alabanza	4.60	.58	4.50	.56	.103	.508	
4. Ayuda visual	4.09	.67	4.48	.57	.390	.020*	c<p
5. Priorizar objetivos	4.20	.64	4.15	.86	1.219	.796	
6. Descomp. objetivo	4.24	.60	4.33	.60	.247	.557	
7. Funcionalidad	4.28	.68	4.38	.55	.936	.525	
8. Agupamientos	3.48	.90	4.15	.66	5.163	.004*	c<p
9. Enseñ. individual	3.95	1.05	3.48	1.15	.847	.134	
10. Pequeño grupo	3.50	.76	4.21	.65	1.420	.001*	c<p
11. Niveles dominio	4.25	.72	4.12	.73	.393	.520	
12. Reenseñar	3.96	.93	4.09	.84	.008	.578	
13. Plan según eval.	4.00	.80	4.12	.70	.006	.549	
14. Comp. curricular	3.87	.87	4.00	.88	.000	.588	
15. Exig. evaluación	3.91	.90	4.06	.85	.008	.531	
16. Ambiente	4.44	.71	4.50	.67	.171	.746	

Tabla 4. Competencia Profesional para la Atención a la Diversidad

	c) concertado		p) publico		F	p	Direc
	Media	Dt	Media	Dt			
1. Caract. NEE	3.05	1.117	3.18	.904	.855	.641	
2. Legislación	2.95	.826	2.71	1.115	4.77	.363	
3. Teorías	3.20	.834	2.94	1.071	1.28	.358	
4. Modif. conductas	3.43	.746	3.32	.768	.025	.620	
5. Agrupamientos	3.57	.598	3.71	.836	2.23	.524	
6. Hab. sociales	3.90	.768	3.50	.826	1.20	.076	
7. Apoyos academic.	3.86	.727	3.47	.992	3.47	.128	
8. T.I.C.	3.10	.944	3.21	.845	.018	.654	
9. Exper. éxito	3.85	.671	3.74	.710	.350	.561	
10. Coordin. familia	4.10	.831	3.67	.957	2.01	.098	
11. Coordin. Profes.	4.24	.831	3.94	.694	3.49	.159	
12. Colab. orientador	4.15	.745	3.53	1.022	2.02	.022*	c>p
13. Transmis. actitud	4.30	.657	4.24	.606	.486	.715	

El tercer objetivo parte (c) *Analizar si la efectividad de las estrategias didácticas y formación profesional difieren en función de la experiencia docente: noveles (0-5 años), experiencia media (6-15 años), y expertos (más de 16 años)*. Se encontró una diferencia significativa en cuanto a variar el nivel de exigencia en la evaluación, los profe-

sores noveles la encuentran más efectiva que los de experiencia media y los que tienen más de 16 años de experiencia. No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la percepción de competencia profesional atendiendo a la experiencia práctica.

Tabla 5. Estrategias según experiencia profesional

	a) 0-5 años		b) 6-15 años		c) + de 16		F	p	Direc
	Media	Dt	Media	Dt	Media	Dt			
1. Rutinas	4.38	.87	4.42	.90	4.39	.58	.007	.993	
2. Orientaciones	4.14	.77	4.36	.81	4.17	.76	.303	.740	
3. Alabanza	4.50	.65	4.50	.52	4.59	.57	.151	.860	
4. Ayuda visual	4.14	.66	4.33	.65	4.37	.63	.596	.555	
5. Priorizar objetivos	3.86	1.03	4.17	.72	4.34	.67	1.831	.170	
6. Descomp. objetivo	4.15	.69	4.33	.49	4.38	.62	.613	.545	
7. Funcionalidad	4.21	.80	4.50	.52	4.34	.55	.689	.507	
8. Agupamientos	3.64	.84	3.75	.62	4.14	.80	2.320	.109	
9. Enseñ. individual	3.08	1.08	3.50	1.24	4.00	1.06	2.963	.061	
10. Pequeño grupo	3.71	.73	4.00	.60	4.16	.75	1.767	.182	
11. Niveles dominio	3.85	.80	4.17	.72	4.37	.63	2.508	.092	
12. Reenseñar	3.69	1.25	4.08	.67	4.17	.76	1.346	.269	
13. Plan según eval.	3.69	.95	4.09	.70	4.24	.64	2.510	.091	
14. Comp. curricular	3.54	1.20	4.09	.83	4.15	.66	2.318	.109	
15. Exig. evaluación	3.38	.87	4.36	.81	4.19	.79	5.515	.007*	a< b, c
16. Ambiente	4.54	.66	4.09	.83	4.66	.61	2.813	.070	

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue analizar si los maestros de infantil y primaria consideraban útiles las estrategias de adaptación de la enseñanza para la adaptación a las diferencias del alumnado, así como averiguar si se sienten suficientemente formados para la atención del alumnado. Las estimaciones realizadas por el profesorado encuestado muestran que todas las estrategias expuestas son consideradas al menos medianamente efectivas, sin embargo las más usadas por ser consideradas las más efectivas son, en primer lugar, la estructuración del ambiente del aula, seguido del uso de la alabanza y del establecimiento de rutinas. Se consideran de menor efectividad la enseñanza individualizada, el uso de distintas formas de agrupamiento del alumnado, y la evaluación del nivel de competencia curricular, con lo que coincidimos con Vaughn y Shumm (1994) en que los profesores tienden a planificar y a enseñar a al grupo clase como un todo, y usan preferentemente las estrategias grupales a la individualización de la enseñanza.

Por otra parte, hemos encontrado diferencias significativas en lo que a la experiencia educativa, en la efectividad otorgada a la estrategia *variar los niveles de exigencia en la evaluación*. Los profesores noveles de hasta cinco años de experiencia la consideran más efectiva que los maestros con más experiencia. Con lo cual podemos pensar, que los maestros noveles tienen una mayor predisposición a empleo de las adaptaciones educativas, coincidiendo con algunos estudios al respecto (Munson, 1987; Bender y Ukeje, 1989).

Los datos nos ofrecen que en los centros concertados encuestados los maestros se sienten más competentes en la colaboración con el orientador, así como indican una mayor efectividad y uso de las estrategias de la ayuda visual para presentar los contenidos, uso de agrupamientos diversos, y enseñanza en pequeño grupo. Pensamos que la presencia continua del orientador en el centro educativo repercute muy positivamente en la dinamización y puesta en práctica de las diversas estrategias, dado que en los centros educativos públicos la ayuda del orientador proviene de los Servicios Psicopedagógicos de Sector (SPEs) que es externa y más dispersa.

En cuanto a la exploración de las áreas de formación profesional en que se sienten más y menos preparados para atender a la diversidad, los resultados obtenidos muestran que las medias más altas se obtienen en la percepción de *bastante preparados* para transmitir actitudes favorables hacia la inclusión de todos los alumnos con independencia de sus características, seguido de la capacidad para coordinarse y colaborar con el profesorado del centro. Las medias más bajas en las que se consideran entre *poco y algo preparados*, se obtienen en primer lugar en el conocimiento de las bases legislativas de la educación especial y la atención a la diversidad, seguido del conocimiento de los fundamentos e implicaciones de las teorías del aprendizaje para la intervención educativa, y en el conocimiento de las características diferenciales de los alumnos con necesidades educativas especiales y

específicas. Por lo que podemos concluir que aunque los maestros encuentren las estrategias de adaptación de la enseñanza efectivas no están suficientemente capacitados para aplicarlas, poniendo su mayor énfasis en la coordinación con el resto de profesores y en la transmisión favorable de actitudes. Entre las necesidades detectadas entre las que destaca una mayor formación en el conocimiento de las características específicas del alumnado con necesidades educativas especiales, área que resaltan los estudios aportados por la Aneca (2005) para la adecuación de los planes de estudio de la actual titulación de magisterio al título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior.

A la vista de los resultados pensamos que resulta de sumo interés incluir en los nuevos planes de formación del profesorado una mayor formación en la aplicación de las estrategias educativas en el aula fundamentadas en las bases legislativas y en las teorías del aprendizaje, y dado que los profesores noveles tienden a aplicar con mayor frecuencia las mismas, éstos deben terminar los estudios con una sólida formación en el conocimiento de las necesidades educativas especiales y específicas tanto teóricas como prácticas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación, (2005), *Título de grado en Magisterio. Vol I, II*.
- Baker, J. M., y Zigmond, N. (1990) Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Bender, W. N., y Ukeje, I. C. (1989) Instructional strategies in mainstream classrooms: Predictions of the strategies teachers select. *Remedial and Special Education*, 10(2), 23-30.
- Bender, W. N.; Vail, y Scott, K. (1995) Teachers' attitudes toward increased mainstream: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Cardona, M. C. (2006) Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- Cardona, M. C. (2003) Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- Grupo Magisterio/Aneca. (2005) La adecuación de las titulaciones de maestro al EES.
- Griangreco, M.F. (1997) Key lessons learned about inclusive education: A summary of 1996 Scghonell Memorial Lecture. *International journal of disability, Development, and education*, 44 (3), 193-206.
- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 04/10/90.

- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1997) Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookers.
- Mcintosh, R.; Vaughn, S.; Schumm, J. S.; Haager, D. y Lee, O. (1993) Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- Munson, S. M. (1987) Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students. *Journal of Special Education*, 20, 490-499.
- Rouse, M. y Florian, L. (1996) Effective inclusive schools : A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 71-85.
- Sebba, J. (1996) Developing inclusive schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31, p.3
- Schumm, J. S., Vaughn, S. y Saumell, L. (1994) Assisting students with difficult textbooks: Teachers perceptions and practices. *Reading Research and Instruction*, 34, 39-56.
- Schumm, J. S. y Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Scott, B.J., Vitale, M.R. y Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Vaughn, S. y Schumm, J.S. (1994) Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- Whinnery, K. W.; Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (1991) General, special, and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12 (4), 6-17.
- Ysseldyke, J. E.; Thurlow, M. L.; Wotruba, J. W. y Nania, P.A. (1990) Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.

CONTINUIDAD DE ESTUDIOS DE LA 2º GENERACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN MADRID

Raquel Gil Gómez
Universidad Pontificia Comillas

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo principal mostrar algunos resultados obtenidos en la investigación “Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria de la Comunidad de Madrid”, relacionados con la continuidad de estudios de la segunda generación de los alumnos inmigrantes.

En el estudio realizado por los doctores Rosa Aparicio Gómez y Andrés Tornos Cubillo (2006)¹, titulado “hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos”; desarrollan de forma mucho más amplia el concepto de segunda generación. Varios resultados expuestos en la comunicación coinciden con las tesis que dichos autores exponen en su estudio.

La incorporación de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo y los logros en los estudios son considerados como uno de los principales recursos para la inserción de los alumnos inmigrantes en las sociedades occidentales modernas. Esto es así porque es demostrable² que la tasa de actividad de los españoles aumentaría progresivamente con el nivel de estudios alcanzado, siendo muy notables las diferencias entre los niveles más bajos y los más altos.

Considerar cómo se sitúan los hijos de inmigrantes de “segunda generación” por relación a los estudios es por tanto fundamental para poder valorar sus posibilidades de inserción en el mundo del trabajo y ello como puente para su inserción en la sociedad.³

Para poder analizar la situación académica de los alumnos de segunda generación, en primer lugar hemos diferenciado a la muestra objeto de estudio, tanto a los alumnos inmigrantes como a sus madres en diferentes categorías, según la zona geográfica de origen:

- a. Europa Comunitaria y América del Norte (España, Portugal, Francia, Italia,...).
- b. Europa No-Comunitaria (Rusia, Ucrania, Bulgaria, Rumania, etc...).
- c. América del Sur, Central y Caribe (Ecuador, Colombia, Perú, Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, República Dominicana,...)
- d. África del Norte y Subsahariana (Marruecos, Argelia, Guinea, Rep. del Congo, Nigeria, Mauritania, Liberia, Sudan,...)
- e. Asia y Australia (China, Filipinas, India, etc...).

Según las categorías citadas anteriormente entendemos por 1ª generación a los alumnos que, en las edades que en España consideramos adolescencia, llegan a nuestro País, por efecto de los procesos de reagrupación familiar, acompañando a un familiar adulto, o al haber emprendido solos la aventura migratoria. Alumnos que han nacido en un país incluidos en las categorías “b, c, d y e”. Por 2ª generación, entendemos a los alumnos que han nacido en España, han madurado, crecido, han sido escolarizados aquí, y ahora han llegado a la adolescencia, pero sus fami-

¹ Aparicio, R. Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Documentos del observatorio permanente de la inmigración. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Madrid.

² Cf. Aparicio, R. Tornos, A. (2006). Op.cit.

³ Cf. Aparicio, R. Tornos, A. (2006). Op.cit. pág. 57.

liares no son de origen español. Estos alumnos han nacido en un país incluido en la categoría “a” y su madre es de un país incluido en las categorías “b, c, d y e”. La submuestra de alumnos inmigrantes de primera y segunda generación se especifica más adelante.

METODO

Muestra

Los datos de nuestra investigación (“Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la Comunidad de Madrid”) se han tomado de la base de datos del “Observatorio de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid”, ORION⁴, correspondiente al curso 2004-2005, elaborada a partir de una muestra probabilística representativa de los estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de la

Comunidad de Madrid, estratificada por áreas territoriales. La muestra está compuesta por 5331 alumnos de 37 centros distintos, distribuidos entre las cinco áreas territoriales de la Comunidad de Madrid: 3294 de cuarto de secundaria (61,8%) y 2037 de segundo de bachillerato (38,2%).

La muestra seleccionada para esta investigación correspondiente al curso 2004-2005, esta formada por 32 centros de los 37 centros de la muestra de ORION, en los cuales el número total de alumnos inmigrantes ha sido de 476 estudiantes inmigrantes: 378 de cuarto de ESO y 98 de 2º de Bachillerato.

La Tabla 1, nos ofrece información sobre la submuestra superviviente en el curso 2005-2006 de los alumnos inmigrantes seleccionados para esta investigación, categorizados según el curso que realizaron durante el periodo escolar 2004-2005 y la zona geográfica de procedencia.

Tabla 1. Distribución de alumnos de la submuestra superviviente de alumnos inmigrantes en el curso 2005-2006 por cursos y zona geográfica de procedencia.

LUGAR DE NACIMIENTO		Curso 2004-2005		Total
		2º Bachillerato	4º ESO	
Europa UE y USA	Recuento	29	53	82
	% de curso	29,6%	14%	17,5%
Europa no UE	Recuento	20	82	102
	% de curso	20,4%	21,7%	21,3%
América Sur, Central y Caribe	Recuento	42	203	245
	% de curso	42,9%	53,7%	51,6%
África Norte y Subsahariana	Recuento	5	36	41
	% de curso	5,1%	9,5%	8,4%
Asia y Australia	Recuento	2	4	6
	% de curso	2,0%	1,1%	1,3%
Total	Recuento	98	378	476
	% de curso	100,0%	100,0%	100,0%

Entendemos por todo lo anterior, que el tipo de muestreo realizado y el tamaño de la muestra finalmente utilizado, ofrece todas las garantías psicométricas y demoscópicas tanto para alcanzar la suficiente validez interna como validez externa, de cara a una completa generalización de sus resultados a toda la población de alumnos inmigrantes que cursan estudios en los IES de la Comunidad de Madrid.

Diseño: Instrumentos

La recogida de datos se ha efectuado a través de la técnica del cuestionario. Utilizaremos los cuestionarios propios del Proyecto Orión (Hernández Franco 2004, 2005)⁵: “Cuestionario de Intereses Básicos académico Profesionales” (CIBAP); “Escala de Estatus Socioeconómico Familiar (SES-F)”;

⁴ El Proyecto Orión dirigido por el Dr. D. Vicente Hernández Franco, que también dirige este trabajo, ha realizado durante los último cuatro cursos académicos un estudio de prospectiva de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid, así como de los factores mediacionales que los determinan, para como finalidad última dotar a la red de orientadores de este ámbito geográfico de un observatorio que recoja las tendencias de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria, sus valores vocacionales y sus expectativas de continuidad de estudios para poner estos datos en relación con la oferta educativa y de empleo. Asimismo, a través de dicho observatorio se viene proporcionando información a los estudiantes de todos estos datos en los procesos de orientación en los centros educativos de cara a su consideración en la toma de decisiones vocacionales. Se puede ampliar la información sobre el observatorio en: <http://www.upcomillas.es/orion>.

⁵ HERNÁNDEZ FRANCO, V.; MUÑOZ SAN ROQUE, I.; ASENSIO FUENTES, C.; CARO GRACIA, C:

- (2004) *Ciclos Formativos: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 51.

- (2005) *Ciclos Formativos 2004: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 57.

percibido”; “Cuestionario de Continuidad de Estudios”. Para recoger los datos de elección de continuidad de estudios o inserción laboral de los alumnos durante el curso 2005-2006 se ha diseñado un cuestionario “ad hoc” de elaboración propia. Este cuestionario se ha cumplimentado mediante entrevistas personales. El cuestionario, “Seguimiento de expectativas de los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato”, el cual sirvió para la recopilación de datos, está organizado en tres modalidades diferenciadas:

- “Cuestionario de seguimiento de las expectativas de continuidad de estudios de los alumnos de 4º de ESO del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006”.
- “Cuestionario de seguimiento de las expectativas de continuidad de estudios de los alumnos de 2º de Bachillerato del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006”.
- “Cuestionario sobre la situación laboral de los alumnos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006”.

PARTICIPANTES

Queremos señalar, un indicador muy significativo del impacto de nuestro trabajo a lo largo del proceso de investigación: la colaboración de los agentes implicados que podían contestar el cuestionario.

Orientadores, Alumnos y Familiares han sido los participantes de la investigación. Conocemos que el 80,4% (383) de los casos el “Orientador” ha sido quien ha contestado a los cuestionarios presentados. El “Alumno”, en

un 11,3% (54) de ocasiones y un “Familiar” en un 8,1% (39) de los casos.

RESULTADOS

La primera cuestión que vamos a intentar resolver es la siguiente: ¿Hay diferencias significativas en la elección de las opciones de continuidad de estudios entre los alumnos inmigrantes de 1º generación y los de 2º generación en 4º de ESO y 2º de Bachillerato? para ello, en primer lugar vamos a describir la variable “generación” y a continuación desarrollaremos la dos hipótesis a analizar.

Análisis descriptivo, de la variable “generación”, de los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato en el curso 2004-2005.

En la Tabla 2 se muestra la distribución de la generación, de los alumnos inmigrantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, del curso 2004-2005 en Febrero del 2006. El 17,3% son alumnos de 2ª generación, mientras el mayor número de alumnos lo presentan los alumnos de 1ª generación, 82,7%.

Observamos también, como era de esperar dado el “boom” de inmigración en los últimos años, que los alumnos de 4º de ESO son los que muestran un alto índice de alumnos de 1ª generación (86%), mientras que en 2º de Bachillerato, los alumnos de 1ª generación son algo menos alcanzando un 69,8%. Podemos apreciar por otro lado que el porcentaje de alumnos de segunda generación en Bachillerato se encuentra ya en el 30,2% y que en cuarto de ESO es todavía muy bajo en España, con sólo el 14,0%.

Tabla 2. Distribución de la generación, de los alumnos inmigrantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, del curso 2004-2005 en Febrero del 2006. N.= 474.

			curso		Total
			2º Bachillerato	4º ESO	
Generación inmigrante	1º generación	Recuento	67	325	392
		% de curso	69,8%	86,0%	82,7%
	2ª generación	Recuento	29	53	82
		% de curso	30,2%	14,0%	17,3%
Total		Recuento	96	378	474
		% de curso	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson = 14,021; gl = 1; p < ,000; 0 casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,61. Eta para “generación inmigrante” dependiente = ,172

Hipótesis 1: En 4º de ESO hay diferencias significativas en la elección de las opciones de continuidad de estudios entre los alumnos inmigrantes de 1º generación y los de 2º generación.

En la Tabla 3 observamos la Tabla de contingencia, en la cual se relaciona la variable “situación académica en el curso 2005/06 de los alumnos inmigrantes de 4º de ESO en el curso 2004-2005” con la variable “generación”. La submuestra de esta variable, tiene un N = 371, submuestra total de alumnos inmigrantes de 4º de ESO.

Tabla 3. Tabla de contingencia de la situación académica de los alumnos inmigrantes de 4º de ESO del curso 2004-2005, en relación a su generación. (N.= 371).

SITUACIÓN ACADÉMICA EN EL CURSO 2005-2006		Generación inmigrante		Total
		1º generación N.= 315	2ª generación N.= 53	
Repetir+ Diversificación	Recuento	88	9	97
	%	27,7%	17,0%	26,1%
Bachillerato	Recuento	167	39	206
	%	52,5%	73,6%	55,5%
FP Grado Medio	Recuento	41	1	42
	%	12,9%	1,9%	11,3%
Otros	Recuento	22	4	26
	%	6,9%	7,5%	7,0%
Total	Recuento	318	53	371
	%	100%	100%	100%

La situación académica en el curso 2005-2006, podía inicialmente tener 7 opciones de respuesta: “Repitiendo 4º ESO”, “Programas de Diversificación”, “Bachillerato”, “FP Grado Medio”, “Garantía Social”, “No estudia” y “Otros estudios no reglados”. Para que los datos sean más comprensibles y fáciles de interpretar, hemos agrupado en cuatro categorías la situación académica del curso 2005-2006: “Repetir+Diversificación”, “Bachillerato”, “FP Grado Medio” y “Otros”.

Describiendo los datos que nos presenta la Tabla 3, podemos observar que los alumnos de 1º generación, en este curso 2005-2006, se encuentran en la siguiente situación académica: en primer lugar se encuentran estudiando “Bachillerato”, 52,5% (167), en segundo lugar están “Repitiendo+ Diversificación”, 27,7% (88), seguida de “FP Grado Medio”, 12,9% (41), los alumnos inmigrantes que pertenecen al grupo de “Otros” son un 6,9% (22).

Por otro lado, los alumnos de 2º generación, en este curso 2005-2006, se encuentran en la siguiente situación académica: en primer lugar se encuentran estudiando “Bachillerato”, 73,6% (39), en segundo lugar están “Repitiendo+Diversificación” 17% (9), seguida por los alumnos inmigrantes que pertenecen al grupo de “Otros”, 7,5% (4), en último lugar están los alumnos inmigrantes que estudian FP Grado Medio 1,9% (1).

Consideramos relevante, señalar, que existe una relación significativa entre “situación académica, de los alumnos inmigrantes, en el curso 2005-2006” y “generación de los alumnos inmigrantes”. Encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia, muestran que existe una relación de dependencia significativa entre ambas variables [Chi-cuadrado de Pearson = 10,505; (1 casilla,

12,5%, tiene una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,71) $p = ,015$; razón de verosimilitud = 12,680 $p = ,005$; V de Cramer = ,168; $p = ,015$).

Continuando con las observaciones que podemos señalar de la Tabla 3, podemos destacar que los alumnos de 2ª generación presentan un menor porcentaje de “repetidores” (17%) que los alumnos inmigrantes de 1ª generación (27,7%). También debemos comentar que los alumnos de 2ª generación tienen como opción de estudios, el “Bachillerato” en mayor porcentaje (73,6%), que los alumnos inmigrantes de 1ª generación (52,5%). En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Medio, los alumnos de 1º generación son más numerosos (12,9%), mientras que tan sólo un 1,9% de alumnos de 2º generación son los que realizan estos estudios. Para terminar observar que es muy semejante el porcentaje de alumnos que dejan los estudios en las dos generaciones, en la 1ª generación (6,9%) y en la 2º generación (7,5%).

Recordando lo que decía Jaime Funes, 1997⁶, la segunda generación, son chicos y chicas que deben resolver dificultades y tensiones importantes del pasado de sus progenitores. Saben que los identificamos como inmigrantes y extranjeros, con una condición que ni siquiera es suya aunque haya marcado sus vidas, que en todo caso fue la de alguno de sus progenitores. Viven entre lo que sus familiares le transmiten y lo que les transmite su entorno. Y la primera generación, en cambio sufre una irrupción y un cambio drástico en su vida.

Teniendo en cuenta las experiencias diferenciales que vive cada generación, en relación a la incorporación e integración de los alumnos inmigrantes Miguel Pajares⁷ señala: “la inserción de los alumnos inmigrantes, en el sistema

⁶ Funes, J (1997). *Intervención psicopedagógica sobre problemas de desadaptación social*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña.

⁷ Pajares, M. (1999) *La inmigración en España*. Icaria Editorial.

escolar, es prácticamente total y su integración en las dinámicas escolares es bastante buena; esta inserción está suponiendo la asunción de los valores, conocimientos y pautas culturales que se les transmite en el marco familiar". Es un contacto e intercambio en igualdad de condiciones y querido por las partes, que no es unidireccional y que afecta en doble sentido de aportar y recibir, y que por tanto, enriquece mutuamente. Se entiende por tanto que, hay diferencias en el proceso de integración escolar según la generación de pertenencia del alumno inmigrante.

Considerando la base empírica contenida en los datos analizados, podemos concluir por tanto que se confirma la hipótesis postulada: en 4º de ESO hay diferencias significativas en la elección de las opciones de continuidad de estudios entre los alumnos inmigrantes de 1º generación y los de 2º generación.

Hipótesis 2. En 2º de Bachillerato hay diferencias significativas en la elección de las opciones de continuidad de

estudios entre los alumnos inmigrantes de 1º generación y los de 2º generación.

En la Tabla 4 observamos la Tabla de contingencia, en la cual se relaciona la variable "situación académica en el curso 2005/06 de los alumnos inmigrantes de 2º de Bachillerato en el curso 2004-2005" con la variable "generación". La submuestra de esta variable, tiene un N = 96, submuestra total de alumnos de origen inmigrante de 2º de Bachillerato.

La situación académica en el curso 2005-2006, podía tener 7 opciones de respuesta: "Repite 2º de Bachillerato", "Ciclos Formativos de Grado Superior", "Ciclos Formativos de Grado Medio", "Universidad", "Curso Formación Ocupacional", "No estudia" y "Otros". Para que los datos sean más comprensibles y fáciles de interpretar, hemos reagrupado estas siete opciones iniciales en sólo tres categorías: "No titulan" (repiten 2º de Bachillerato, cursos de Formación Ocupacional, no estudian y otros), "Universidad" y "Ciclos Formativos" (CF Grado Medio y Grado Superior).

Tabla 4. Tabla de contingencia de la situación académica de los alumnos inmigrantes de 2º de Bachillerato del curso 2004-2005, en relación a su generación. (N.= 96).

Situación académica en el curso 2005-2006		Generación inmigrante		Total
		1º generación N.= 67	2º generación N.= 29	
No titulan	Recuento	43	18	61
	%	64,3%	62,0%	63,5%
Universidad	Recuento	20	11	31
	%	29,7%	38,0%	32,3%
Ciclos Formativos	Recuento	4	0	4
	%	6,0%	,0%	4,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Describiendo los datos que nos presenta la Tabla 4, podemos observar que los alumnos de 1ª generación, en este curso 2005-2006, se encuentran en la siguiente situación académica: en primer lugar aparecen los alumnos que "No titulan", 64,3% (43), en segundo lugar los que se encuentran realizando estudios universitarios, 29,7% (20), seguida finalmente de los alumnos inmigrantes que están realizando cursos de Ciclos Formativos, 6,0% (4).

Por otro lado, los alumnos de 2ª generación, en este curso 2005-2006, se encuentran en la siguiente situación académica: en primer lugar aparecen los alumnos inmigrantes que "No titulan" 62% (18), en segundo lugar los que se encuentran realizando cursos universitarios, 38% (11). En último lugar deberían estar los alumnos que realizan Ciclos Formativos, pero en este caso, no hay alumnos de 2ª generación que realicen estos estudios.

El dato que nos parece más relevante a destacar en esta Tabla está relacionado con los estudios universitarios ya

que podemos observar que puede haber una leve tendencia a que los alumnos inmigrantes de 2ª generación se dirigen más a los estudios universitarios (37,9%) que los alumnos de 1ª generación (29,9).

Consideramos relevante, señalar, que no existe una relación significativa entre "situación académica, de los alumnos inmigrantes de 2º de Bachillerato, en el curso 2005-2006" y "generación de los alumnos inmigrantes". Encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia, muestran que no existe una relación de dependencia significativa entre ambas variables (Chi-cuadrado de Pearson = 7,27; g.l.= 6; p<,296; Coeficiente de contingencia = ,275; p<,296).

CONCLUSIONES

Después de los resultados analizados podemos concluir lo siguiente:

1. Los alumnos de primera generación son más numerosos (83%), que los alumnos inmigrantes de segunda

generación (17%), en los dos cursos, 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Los alumnos de 2º de Bachillerato son los que muestran un mayor índice de alumnos de 2º generación 30%, mientras que en 4º de ESO, los alumnos de 2º generación son un 14%.

2. Los resultados de las pruebas de contingencia, muestran que existe una relación de dependencia significativa entre las variables: “situación académica, de los alumnos inmigrantes de 4º de ESO del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006” y “generación de los alumnos inmigrantes”.
3. Los resultados de las pruebas de contingencia, muestran que no existe una relación de dependencia significativa entre las variables: “situación académica, de los alumnos inmigrantes de 2º de Bachillerato del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006” y “generación de los alumnos inmigrantes”. A pesar de la no relación, puede haber una leve tendencia a que los alumnos inmigrantes de 2ª generación se dirigen más a los estudios universitarios que los alumnos de 1ª generación.
4. En relación con el estatus socioeconómico familiar de los estudiantes, hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes inmigrantes de segunda generación en relación con los estudiantes inmigrantes de primera generación de los cursos 4º de ESO y de 2º de Bachillerato escolarizados en los IES de la Comunidad de Madrid.

REFERENCIAS

- Aparicio, R. Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Documentos del observatorio permanente de la inmigración. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Madrid.
- Funes, J. (1997) *Intervención psicopedagógica: sobre problemas de desadaptación social*. Barcelona. Universidad Oberta de Cataluña.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2004). *Ciclos Formativos: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 51.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2005) *Ciclos Formativos 2004: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 57
- Pajares, M. (1999). *La inmigración en España. Retos y propuestas*. Icaria Antrazyt. Barcelona

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN INTERESES Y EXPECTATIVAS EN SECUNDARIA

Mudarra Sánchez, María José*; Lázaro Martínez, A.**; de la Osa Escudero, Zoraida; Domínguez, Susana**
*Universidad Nacional de Educación a Distancia¹, ** Universidad de Alcalá

Resumen:

Estudios previos sobre diferencias de género y expectativas de autoeficacia han demostrado que los hombres tienden a manifestar expectativas de autoeficacia académico-profesional mayores que sus compañeras, incluso en los mismos puestos (Cunningham, Sagas, Ashley, 2003). Teniendo en cuenta que las expectativas de autoeficacia influyen directamente en las metas profesionales (como las aspiraciones educativas) y en las acciones que se realizan para lograrlas, no es de extrañar que las mujeres presenten niveles más bajos en sus aspiraciones profesionales para adaptarse mejor a las expectativas sociales tradicionales sobre la conciliación de la vida familiar. Dado el carácter preventivo y de intervención social que caracteriza a la acción orientadora, la consideración del género en la formación de intereses y expectativas profesionales puede resultar crítica en procesos de Orientación Profesional como los que se desarrollan durante la Educación Secundaria. Así, este estudio pretende avanzar en la comprensión del papel de las expectativas de autoeficacia en los intereses profesionales en función del género. Para ello, se seleccionó una muestra de 370 alumnos de Educación Secundaria procedentes de Alcalá de Henares. Las variables del estudio, intereses profesionales y expectativas de autoeficacia, fueron medidas a través de dos cuestionarios de aplicación colectiva: La Llave de la Carrera (Lázaro, Mudarra y Casarrubios, 2000) y la escala de Competencia Personal de Wallston (Fernández Castro, Álvarez, Blasco, Doval, Sanz, 1998), respectivamente. Se discuten los resultados obtenidos y sus implicaciones en la Orientación Profesional en Educación Secundaria desde una perspectiva de género.

Palabras clave:

Género, expectativas de autoeficacia, intereses profesionales.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre intereses y expectativas de autoeficacia fue una de las líneas de investigación novedosas en los años 80, que continua actualmente generando teorías –como la Teoría Socio-Cognitiva de las expectativas de autoeficacia profesional (Lent, Brown & Hackett, 1994)– así como investigaciones relacionadas con la importancia del autoconocimiento de las personas, objetivo último de la Orientación Profesional.

El concepto de intereses profesionales ha evolucionado desde que Fryer (1931) siguiendo la Teoría Clásica del Desarrollo de Intereses Profesionales los definiera como *el producto de la interacción entre las aptitudes heredadas y los factores endocrinos (por lo menos en cuanto afectan a la masculinidad y feminidad), por un lado, y las experiencias y oportunidades ofrecidas por el medio y los valores sociales, por el otro* refiriéndose con ello a la dicotomía herencia-ambiente que sería analizada en estudios posteriores. Por su

¹ Persona de contacto: María José Mudarra Sánchez. mjmudarra@edu.uned.es. Este estudio forma parte de una investigación más amplia titulada “Análisis de variables y expectativas de autoeficacia en intereses profesionales en secundaria” financiada por la Comunidad de Madrid y la Universidad de Alcalá.

parte, Strong (1943) definió los intereses como expresiones de las reacciones de la persona ante el medio ambiente. La respuesta de agrado o desagrado era consecuencia de un trato satisfactorio o insatisfactorio con el estímulo externo u objeto específico. Las diferencias en las respuestas reflejaban los distintos modos de reaccionar de los individuos. De este modo, se consideraba que los intereses eran adquiridos y podían modificarse mediante la educación.

El propio Strong (1927) consideraría las diferencias de género en los intereses y desarrollaría el primer cuestionario de intereses con una forma específica para mujeres. No obstante, los resultados obtenidos eran conflictivos debido a las condiciones sociolaborales de la época, en particular: la ocupación desempeñada por las mayoría de las mujeres, esto es, “ama de casa” (Strong, 1943).

Más tarde, Super (1957) definiría los intereses como el producto de la interacción de los determinantes personales (herencia, aptitudes y constitución somática) y los socioculturales (estatus socioeconómico, ambiente social...) y desde un enfoque evolutivo, propondría que la elección del ámbito pre-profesional de los adolescentes comprende la exploración de su persona así como la exploración de las diversas ocupaciones.

Por otra parte, será Bandura (1977) quien introduzca el concepto de *Expectativas de autoeficacia* definiéndolas como “*la convicción de que uno puede llevar a cabo exitosamente la conducta necesaria para producir los resultados*”. (p.193). Por tanto, las expectativas de autoeficacia son juicios y creencias, construidas a través de las experiencias vividas y la interacción con el entorno, que el individuo tiene sobre su propia habilidad para desarrollar una determinada tarea. La autoeficacia es un factor determinante de los intereses y motivaciones que tienen los individuos.

No obstante, será la Teoría Socio-Cognitiva de la Carrera la que actualmente proporciona un marco teórico amplio para explicar las elecciones profesionales. Desde esta perspectiva Lent, Brown y Hackett (1994:89) sugieren que: “*los intereses emergentes llevan a intenciones o metas que facilitan que el sujeto se vea implicado en determinado tipo de actividades, cuya ejecución satisfactoria asimismo aumenta nuevamente la probabilidad de su implicación en tareas y prácticas similares. El grado de compromiso en la actividad o práctica, produce el que se alcancen determinadas ejecuciones de logro (ejemplo: éxitos y fracasos) siendo este grado de compromiso o interés el resultado de la interacción entre las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados.*” De esta forma las expectativas de autoeficacia influyen en dos sentidos : impulsando la realización de aquellas actividades que contribuyen a la propia satisfacción, anticipada por el alumnado, pero también aumentando la posibilidad de realizar con éxito tales actividades al mejorar su dominio progresivo por dedicar más tiempo a su realización. También los intereses (fomentados a través de ciertas actividades) proporcionan nuevas expectativas de autoeficacia y resultados académicos-profesionales. En consecuencia, expectativas de autoeficacia e intereses profesionales se relacionan recíprocamente (Smith y Fouad, 1999) y es

necesario investigar para esclarecer las relaciones entre las expectativas de autoeficacia, los intereses y las elecciones profesionales (Rottinghaus et. al, 2002). En definitiva, a pesar de que la definición de intereses varíe, prevalece la idea de que las creencias sobre la propia competencia –autoeficacia- dirigen el desarrollo de ciertos intereses (Mudarra, 2003). Aunque tanto las estimaciones de competencia como los intereses puedan cambiar con el tiempo (tanto en estructura como en intensidad), ambos pueden precedirse en cada momento mutuamente (Tracey, 2002).

Ahora bien, la polémica en torno a la influencia del género en las elecciones profesionales continua alimentada por resultados de investigaciones que siguen confirmando mayores diferencias en la percepción de intereses debidas al género que a otras variables como por ejemplo la etnia (Feehan & Johnston, 1999; O’Brien, Martinez Pons & Kopala, 1997; Harmon, 1999). Estas diferencias de género han sido ampliamente estudiadas, particularmente en muestras norteamericanas, utilizando criterios muy diversos entre los que destacan los inventarios de intereses (Costa, McCrae & Holland, 1984; Walsh & Huston, 1988, Murray & Hall, 2001) y las expectativas de autoeficacia (Betz, Harmon & Borgen, 1996, Brown et al. 2000). Considerando que de 10 a 13 años suele producirse la diferenciación de intereses respecto al género (Tracey, 2002), durante la escolaridad parece más relevante identificar alumnas en riesgo de renunciar a estudios de ingeniería, técnicos o científicos que tener en cuenta su nivel de logro académico.

2. METODO

Participantes

En este estudio participaron 370 sujetos pertenecientes a 4º ESO, 1º Bachillerato y 2º Bachillerato, de 3 institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la localidad de Alcalá de Henares. De nuestra muestra, 173 eran chicos (46,8 %) y 197 eran chicas (53,2 %).Del total de la muestra 228 estudiantes cursaban 1º de Bachillerato; 31 alumnos y alumnas eran de 2º de Bachillerato; y 111 estudiaban 4º de ESO. La media de edad era de 16,1432 con una desviación típica de 1,7135.

Variables e instrumentos

Para evaluar los intereses profesionales se utilizó La llave de la carrera (Lázaro y.; Mudarra, 2006). Este cuestionario está basado en el modelo RIASEC de Holland. Este autor estableció seis disposiciones personales o tipos: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C) que se reflejan fundamentalmente en dos escalas la autoestimación de aptitudes y los intereses profesionales. A partir de la combinación de ambos aspectos se deducen los estilos vitales de la persona o disposiciones personales a pensar, percibir y actuar de forma particular (Mudarra, 2003; Holland, 1997) Tales disposiciones personales llevan al individuo a interactuar con el entorno de forma particular y a realizar ciertas elecciones vocacionales (elecciones /conductas vocacionales?). Mediante esta evaluación se obtendrá un perfil tipológico del individuo que permite orientar a los individuos hacia unos estudios / profesiones u otros. En definitiva, procurar

que tengan una percepción realista de sus intereses / aptitudes y poder estudiar problemas que surjan entre esta combinación de factores y la “elección de carrera”.

Para la medida de las expectativas de autoeficacia se utilizó la Escala de Competencia Personal de Wallston (Perceived Competent Scale, 1992), traducida y validada por Fernández-castro, Álvarez, Blasco, Doval y Sanz (1998). Este instrumento está constituido por 7 ítems medidos en escala likert de 5 puntos y evalúa la percepción subjetiva de control ante circunstancias de la vida y la propia capacidad de hacerles frente con éxito. La puntuación total con un rango entre 7 y 35, se obtiene mediante la suma de todos los ítems, una vez invertida la puntuación de los ítems redactados en sentido negativo.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento de aplicación de las pruebas comprendió varias fases. En un primer momento, se contactó con los centros por vía telefónica. Posteriormente, se envió una carta explicándoles los objetivos de nuestro estudio. Y, por último, se realizó una reunión con el director/a, psicopedagogo/a y tutor/a de los cursos que serían la muestra del estudio para aclarar diferentes cuestiones referidas a la misma.

Los alumnos y alumnas contestaron de forma colectiva, en una sesión de 50 minutos, a los siguientes cuestionarios: Escala de Competencia Personal de Wallston y La Llave de la Carrera.

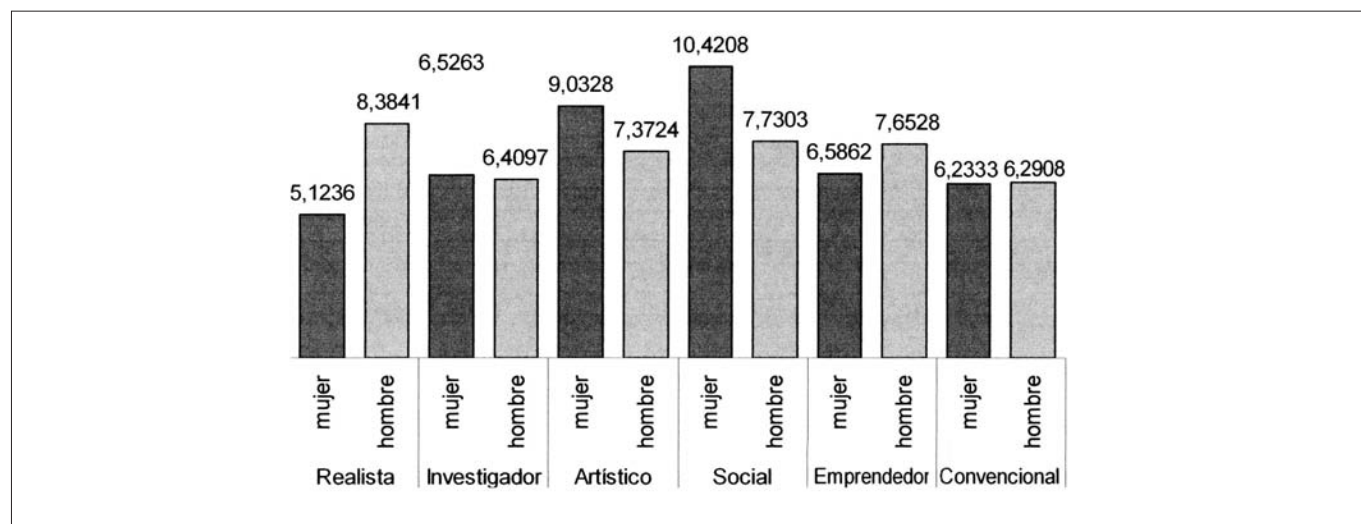
Una vez recogidos los datos, éstos fueron analizados con ayuda del programa de análisis de datos SPSS, aplicándose diversos procedimientos estadísticos fundamentalmente descriptivos y paramétricos.

RESULTADOS

Influencia del género en los intereses profesionales

Tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico (véase Ilustración 1), los varones obtienen medias de intereses significativamente superiores en el tipo Realista ($t=14,278$ sig.=0,000) y ligeramente superiores en el tipo Emprendedor ($t=0,045$ sig.=0,18), mientras que las mujeres manifiestan intereses Artísticos y Sociales significativamente superiores a los varones ($t=0,175$ sig.=0,01 y $t=0,005$ sig.=0,000 respectivamente). Estos resultados corroboran los obtenidos en investigaciones anteriores tanto nacionales como internacionales (Mudarra, 2003; Tracey, 2002; Osborn, 2002; Valls & Fernández, 2001; Murria & Hall, 2001), con lo que no sólo siguen constatándose las diferencias de intereses en función del género, sino la estabilidad de tales diferencias respecto a las áreas de intereses considerados, a excepción del área investigadora en que la muestra actual de mujeres parece más interesada que sus homónimas de investigaciones anteriores, coherente con la mayor continuidad de estudios superiores por parte de las mujeres.

Ilustración 1: Intereses RIASEC en función del Género



Influencia del género las expectativas profesionales

Al analizar las diferencias en las expectativas de autoeficacia en relación al género, sólo se hallaron diferencias significativas en dos ítems, (“me resulta difícil solucionar mis problemas” y “me desenvuelvo bien en cualquier situación”), ambos indicadores de que las mujeres confían menos en su competencia personal para resolver problemas o situaciones imprevistas, esto es, presentan expectativas de autoeficacia inferiores a las de

los varones. Tales resultados coinciden con los obtenidos en investigaciones anteriores (Cunningham, Sagas & Ashley, 2003). Asimismo, coinciden con otros estudios ya clásicos (Betz & Hackett, 1981). en las que las mujeres manifiestan mayores expectativas de autoeficacia respecto a ocupaciones tradicionalmente consideradas como “femeninas” (profesora, secretaria etc.) y parecen más influidas por los estereotipos sexuales al realizar sus elecciones profesionales.

CONCLUSIONES

El proceso de toma de decisiones en la elección de carrera es complejo e intervienen en él muy diversos factores por lo que se considera adecuado abordarlo desde una perspectiva multidisciplinaria y diversos enfoques teóricos.

Al plantearnos si, iniciado el siglo XXI, el género sigue siendo un factor de influencia significativa en las expectativas de autoeficacia y preferencias profesionales de los adolescentes, hemos constatado que tales diferencias entre hombres y mujeres persisten a pesar de las múltiples iniciativas para promover la igualdad de oportunidades que, desde diversos contextos, escolar, sociocomunitario, laboral etc. vienen desarrollándose.

En particular, siguen apreciándose áreas de intereses típicamente femeninas (social y artística) frente a otras típicamente masculinas (realista y emprendedora) y, aún más preocupante, inferiores expectativas de autoeficacia en las mujeres que en los varones.

Nuevamente nos planteamos la siguiente cuestión: ¿cómo podemos justificar, desde el punto de vista teórico, la existencia de diferencias de género en los intereses profesionales? Posiblemente sigan estando vigentes las explicaciones teóricas ofrecidas por Betz en 1994: socialmente se han preescrito ciertos roles de género que, tradicionalmente, han restringido las elecciones ocupacionales femeninas. Además, podríamos añadir, las expectativas de autoeficacia sobre las propias competencias, estrechamente vinculadas a los intereses, constituyen un constructo teórico muy susceptible a los roles de género y, en particular, a la identidad de género que se va formando desde la infancia. No es de extrañar que, desde las teorías del desarrollo de carrera, se haya prestado especial atención, tanto a los alumnos –para aumentar su comprensión de las implicaciones psicológicas asociadas al género– como a los educadores –para animarles a maximizar las oportunidades de aprendizaje de las mujeres (Mudarra, 2003)..

En definitiva, tal como pone de manifiesto nuestro estudio, urge incrementar el autoconocimiento en variables como los intereses, las competencias y la personalidad, a través de intervenciones orientadoras adecuadas y culturalmente contextualizadas, para ayudar a los orientados a realizar elecciones satisfactorias.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to the perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Beth, N.E. Harmon, L.W. & Borgen, F.H. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 90-98.
- Brown, S. D., Lent, R.W. & Gore, P.A. (2000). Self-rated abilities and self-efficacy beliefs: are they empirically distinct?. *Journal of Career Assessment*, v8, nº 3, 223-235.
- Cunningham, G. Sagas, M. & Ashley, F. (2003). Coaching self-efficacy desire to become a head coach and occupational turnover intent: Gender differences. *International Journal of Sports Psychology*, 34 (2), 125-137.
- Costa, P.T.; McCrae, R.R. & Holland, J.L. (1984): Personality and vocational interest in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69, 390-400.
- Feehan, P. & Johnston, J. (1999). The Self-Directed Search and Career Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 7, (2).
- Fernández-Castro, J.; Álvarez, M.; Blasco, T.; Doval, E.; Sanz, A. (1998) Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés* 4, 31-41.
- Fryer, D.H. (1931). *The measurement of interests*. New York : Henry Holt..
- Jones, L. (1987). *The Career Key*. Chicago: Ferguson.
- Harmon, L.W. (1999). Measuring interests: approaches and issues. In M.L. Savickas & A.R. Spokane, (Eds.), *Vocational Interests: meaning, measurement and counseling use*, (pp. 171-191). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Hernández Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM
- Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices: a Theory of vocational personalities and work environments*. (3rd ed.) Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Lázaro, A., Mudarra, M.J. y Casarrubios, R. (2000). *La Llave de la Carrera* (adapt. Jones, L. 1987). (inédito).
- Lázaro, A. y Mudarra, M.J. (2006). *Llave autorregulable para el Diagnóstico de Estilos de Vida y Orientación Profesional*. (en prensa)
- Lent R.W. et al. (1994). Toward a unified Social Cognitive Theory of Career and Academic interest, Choice and Development. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Meece, J. (2006). Gender and Motivation, *Journal of School Psychology*, 44 (5), 351-373.
- Mudarra, M.J. (2003). *Propuesta de un Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales para la Orientación de la Carrera*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- O'Brien, K.M. et al (1997). The Career Counseling Self-Efficacy Scale: instrument development and training applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 20-31.
- Murray, J.L. & Hall, P.M. (2001). Gender differences in undergraduate Holland Personality Types: Vocational and Cocurricular implications. *NASPA Journal*, 39, 1, 14-29.

- Osborn, D. (2002). Using the Self-Directed Search Career Explorer with Middle School Students: The Practicality of Holland's RIASEC Theory. *Best Practices & Ideas in Career Development Conference*; 2002 Jul 7-10; Chicago. Chicago: G. Walz, R. Lambert & C. Kirkran (Eds.).
- Rottinghaus, P. et. al (2002). Educational aspirations: the contribution of personality, self-efficacy and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 1-59.
- Ruiz Caballero, J.A. *Psicología de la Personalidad*. 2ª edición. Ed. Sanz y Torres. 2004
- Smith, P. L. & Fouad, N.A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests and goals: implications for the social-cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 461-471.
- Strong, E. K., Jr. (1927). *Strong Vocational Interest Blank, Manual*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Strong, E. K., Jr. (1943). *Vocational interests of men and women*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Super, D. E. (1957) *The psychology of careers*. New York : Harper and Row
- Tracey, T.J. (2002). Development of interests and competency beliefs: a 1-year longitudinal study of fifth to eighth grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 148-163.
- Valls, F. y Martínez, J.M. (2001). Validez transcultural del modelo hexagonal de personalidad propuesto en la teoría tipológica de elección vocacional de John Holland. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 577-586.
- Walsh, W.B. & Huston, R.E. (1988). Traditional female occupations and Holland's theory for employed men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 358-365.

EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN ALUMNOS CON PREMIO EXTRAORDINARIO DE BACHILLERATO. RESULTADOS DE UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA COMUNIDAD DE MADRID (CURSO 2004-05)

Gil Pascual, J. A.
UNED

1. INTRODUCCIÓN

La matemática es una de las ciencias más antiguas, que vio las primeras luces en los comienzos de la humanidad por requerimientos naturales de mejorar y simplificar la vida práctica de las personas.

Es la práctica el principio fundacional de esta disciplina, el “alma mater” del oficio matemático que se concreta en una forma distinta de afrontar los problemas e incluso en la forma de pensar. El pensamiento matemático es un proceso dinámico que permite aumentar la complejidad de las ideas manejadas y extiende la capacidad de comprensión (Mason, 1989), se desarrolla en una atmósfera de interrogantes, desafíos y reflexión, con abundante tiempo y espacio.

Siguiendo a Mason(1989) el pensamiento matemático se apoya en cinco ideas básicas:

1. Cualquiera es capaz de pensar matemáticamente.
2. El razonamiento matemático puede mejorarse por la práctica unida a la reflexión.
3. En el razonamiento matemático intervienen una serie de estados emocionales: atascado, fermentar, tensión, sorpresa, etc.
4. El razonamiento matemático se mueve en una atmósfera cuyos ingredientes principales son pregunta, reto y reflexión.
5. El razonamiento de tipo matemático ayuda en la vida social para lograr entender a uno mismo y al mundo circundante.

El estudio empírico que presentamos se enmarca en un proyecto I+D de la Comunidad de Madrid: Educación, capacidad y género. Alumnos y alumnas con Premio Extraordinario de Bachillerato en la Comunidad de Madrid. Curso 2004/05, donde, entre otros instrumentos de medida, se pasó un cuestionario de opinión sobre: “*fases, estados emocionales y estrategias empleadas en la resolución de problemas matemáticos*”

2. MÉTODO

2.a. Participantes

Los participantes del proyecto fueron alumnos y alumnas que han obtenidos el premio extraordinarios de bachillerato (peb), becas de excelencia de la Comunidad de Madrid y otros alumnos/as (de control) que no gozan de estas características. El total muestral fue 214 de los cuales 177 tenían peb o beca de excelencia (en adelante peb) y 37 fue el grupo “control”.

2.b. Instrumentos

Para el conjunto del proyecto se pasaron distintos instrumentos de medida, no obstante en esta comunicación nos centraremos exclusivamente en el cuestionario sobre: “*fases, estados emocionales y estrategias empleadas en la resolución de problemas matemáticos*”. Dicho instrumen-

to se construyo “ad hoc” por el autor, con el objetivo de perfilar las características del pensamiento matemático inherente a un grupo tan singular como el peb.

El cuestionario está formado por 14 preguntas: 9 en escala valorativa de 1 a 4 según el grado de utilización; 3 preguntas en escala valorativa de 1 a 10 y 2 preguntas de respuesta abierta. La duración de la aplicación por término medio fue 15 minutos.

2.c. Procedimiento

El cuestionario se aplicó a los encuestados en varias sesiones para facilitar mayor número muestral.

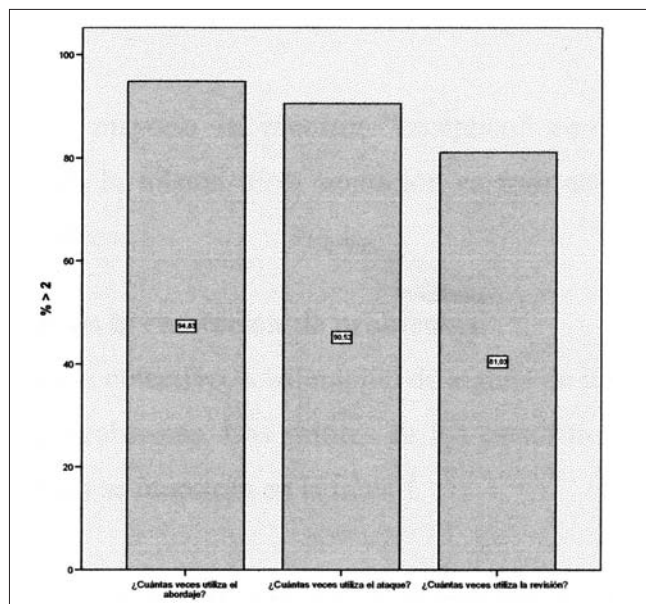
Los datos se recogieron en primer lugar directamente en el propio cuestionario para después volcar dicha información a un fichero SPSS donde figuraban el resto de datos recogidos de otros instrumentos, además de algunas variables de clasificación (género, edad, tipo de carrera, grupo, etc.).

3. RESULTADOS

Fases en la resolución de problemas

En una escala de 4 categorías: nunca(1), pocas veces(2), algunas veces(3) y muchas veces(4); se le pregunta por la utilización de distintas fases en la resolución de problemas:

Fig. 1.- Porcentaje que utilizan algunas veces o muchas veces las distintas fases en la resolución de problemas

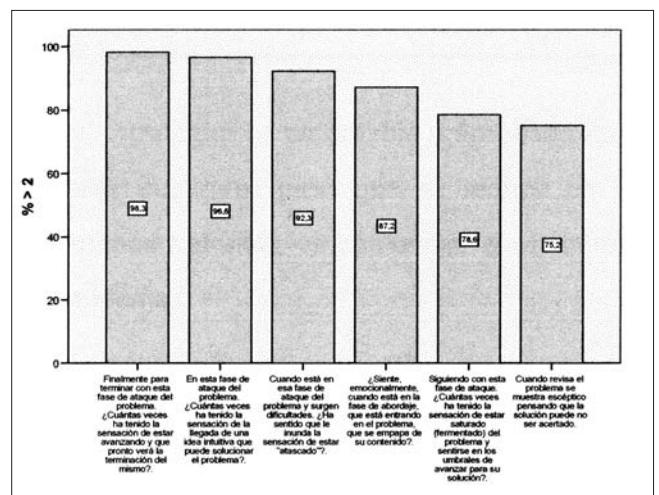


Los resultados constatan la utilización mayoritaria de las tres fases, donde la revisión es la menos valorada.

Grado de sentimiento que tiene en las fases de la resolución de problemas

Se les pidió a los encuestados que comentaran el grado o características de los sentimientos que les embarga cuando están en alguna de las fases de resolución de problemas expuestas anteriormente.

Fig. 2.- Sentimientos mayoritarios(algunas veces o muchas veces) en las distintas fases de la resolución de problemas



Los sentimientos mayoritarios en la fase de ataque al problema son: “estar empapado de su contenido”, “atascado”, “haber tenido alguna idea intuitiva”, “saturado o fermentado” y finalmente tener la sensación de estar avanzando en la resolución.

En la fase de revisión la mayoría se muestra “escéptico” con la solución y busca la confirmación del acierto en la misma. Esta sensación es más acusada en el grupo de las mujeres respecto a los hombres.

Valoración de estrategias en la resolución de problemas

A continuación se les pidió al colectivo la valoración de alguna de las estrategias utilizadas en las fases de resolución de problemas. Los valores de los estadísticos de posición (media) y dispersión (desviación típica) se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.- Estadísticos descriptivos. Estrategias en la resolución de problemas

	N	Media	Desv. tip.
Codificación de la información	116	7,22	2,241
Representación gráfica	117	7,08	2,271
Anotar ideas que surjan	117	6,51	2,487
Descomposición del problema	117	7,68	1,710
Recomposición del problema	117	6,79	1,941
Hacer conjeturas o suposiciones	117	7,48	1,740
Empleo de heurísticas (reglas de andar por casa)	114	6,56	2,133
Convencimiento propio	116	7,06	2,019
Convencer algún compañero que discrepe de nuestra interpretación del problema	116	6,39	2,084
Estado de alerta ante cualquier paso que realice durante la resolución del problema	116	7,91	1,874

La valoración de las distintas estrategias es un notable o aprobado muy alto. La más valorada es la situación de alerta ante cualquier paso que se realice en el problema durante la resolución del mismo. La menos valorada es convencer a un compañero que discrepe de nuestra interpretación del problema.

Debe destacarse la importancia de los resultados obtenidos, porque manifiesta un comportamiento nada aconsejable para un futuro investigador donde el convencimiento de un colega e incluso una persona discrepante, debe primar sobre cualquier estado interior de atención en la resolución de los problemas.

Estudio del agrupamiento de individuos

Para observar la homogeneidad de comportamiento del colectivo se estudió la agrupación de los mismos (cluster) en función de tres escalas relacionadas con las estrategias utilizadas en las fases de abordaje, ataque y revisión. Así se construyó unas nuevas variables denominadas: TSC_ABOR, TSC_ATAQ y TSC_REVI cada una de las cuales segmento al colectivo en tres grupos, donde el valor 1 fue asignado a los individuos de mayor valoración en la escala, el 2 al de valoración media y 3 a la menor valoración.

Cruzadas las variables mencionadas con las de clasificación: género, tipo_carrera, peb, grupo, etc. los resultados sólo fueron significativos (5% de error) en función del grupo (peb o no peb) en las variables TSC_ABOR y TSC_REVI con menor presencia del grupo control en las valoraciones altas de ambas variables.

4.- CONCLUSIONES

De la investigación realizada se deducen las siguientes conclusiones:

Empleo mayoritario de las fases: abordaje, ataque y revisión, en la resolución de problemas.

Presencia de estados emocionales asociados a las fases, con menor incidencia en la revisión.

Mayor valoración de una estrategia de “estado de alerta” ante cualquier paso realizado en el problema.

Agrupamiento de los encuestados en tres grupos homogéneos, que escalan el colectivo según su mayor o menor valoración en las distintas fases. Esta agrupación pone en evidencia la menor valoración del grupo control.

Y del estudio se desprende la necesidad de incidir sobre la toma de conciencia por parte del alumno de las fases, estados emocionales y estrategias utilizadas en la resolución de problemas para fomentar el desarrollo del pensamiento matemático. Además, cómo ya se ha comentado, fomentar un comportamiento de convencimiento a los demás de las acciones tomadas durante o en la fase de revisión de la solución adoptada en la realización del problema.

Debe entenderse el estudio cómo una primera aproximación al problema de las componentes principales del pensamiento matemático en el entorno de la resolución de problemas. Es la primera piedra para dar pistas sobre el comportamiento del estudiante ante un problema, que iniciamos justo con el grupo de estudiantes con características destacadas de rendimiento académico, pero con diferentes actitudes ante las matemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baroudy, Aj (1988). El pensamiento matemático de los niños. Madrid: Visor.
- Guzmán, M. de (1994). *Para pensar mejor*. Madrid: Pirámide.
- Guzmán, M. de (2004). *Cómo hablar, demostrar y resolver en Matemáticas*. Madrid: Anaya.
- Mason, J- Burton, L- Stacey, K (1988). *Pensar matemáticamente*. Madrid: MEC-Labor.
- OCDE (2005). Informe PISA, 2003: aprender para el mundo del mañana. Madrid: Santillana.
- Orton, A (1990). *Didáctica de las matemáticas*. Madrid: MEC-Morata.
- Polya, G (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Mexico: Trillas.

ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y ACADÉMICO: ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE ALUMNADO NO INMIGRANTE E INMIGRANTE?

Raquel Gil Gómez, M^a Rosa Blanco
Universidad Pontificia Comillas

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo principal mostrar algunos resultados obtenidos en la investigación “Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria de la Comunidad de Madrid”, relacionados con el estatus socioeconómico y el estatus académico de los alumnos inmigrantes.

Estatus socioeconómico familiar: Nos planteamos esta cuestión, ya que las principales teorías nos indican que los motivos de los movimientos migratorios, se producen principalmente por cuestiones socioeconómicas. Una de las teorías migratorias es la de “Maximizar su bienestar” que postula como motivo para la inmigración, la comparación entre la situación socioeconómica desfavorable del inmigrante en su país de origen, con la situación futura de mejora socioeconómica que espera alcanzar en el país de destino: Hicks (1932), Harris y Todaro (1970). Por ello, en términos generales parece plausible esperar que los alumnos inmigrantes han de presentar un estatus socioeconómico familiar inferior al de alumnos no-inmigrantes.

Entendemos el “*Estatus Académico*”¹ como el cuadro de referencia social de un alumno en función de la posición que ocupa en el marco de las categorías sociales presentes en toda institución escolar. El estatus académico autopercibido es el resultado de la interiorización subjetiva de toda la información académica personal que se le proporciona al estudiante durante toda su historia escolar, tanto en el ámbito formal por medio de las calificaciones escolares como por las valoraciones informales que reci-

be sobre su conducta en el medio escolar. Actúa como un etiquetado social que determina significativamente las expectativas que tanto el estudiante tiene sobre sí mismo como las que depositan los profesores y sus iguales en él.

Es plausible conjeturar que los alumnos inmigrantes van a presentar un status académico bajo debido a las pobres expectativas académicas que sobre ellos tienen los profesores, los compañeros e incluso sus propias familias. El éxito académico de los alumnos inmigrantes, como el de cualquier alumno, esta afectado en gran medida por las expectativas y las actitudes que les transmitan las personas que ellos consideran relevantes. Por todo ello, autores como Lluís Samper Rasero (2000), opina que los alumnos inmigrantes tienen un status académico inferior a los alumnos no-inmigrantes, ya que las expectativas que tienen profesores, alumnos-compañeros y familias hacia estos alumnos son más bajas que hacia los alumnos nativos.

Estas teorías tan extendidas sobre el estatus socioeconómico y el estatus académico, nos han animado a investigar sobre estas variables y a presentar la siguiente comunicación.

METODO

Muestra

Los datos de nuestra investigación (“Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la Comunidad de Madrid”) se han tomado de la base de datos del “Observatorio de los intereses pro-

¹ Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Giménez Rodríguez, S.; Asensio Fuentes, C. (2005) Medida del estatus académico autopercibido del estudiante como variable latente. *Miscelanea Comillas*, núm 122, pp. 73-92.

fesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid”, ORION², correspondiente al curso 2004-2005, elaborada a partir de una muestra probabilística representativa de los estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid, estratificada por áreas territoriales. La muestra está compuesta por 5331 alumnos de 37 centros distintos, distribuidos entre las cinco áreas territoriales de la Comunidad de Madrid: 3294 de cuarto de secundaria (61,8%) y 2037 de segundo de bachillerato (38,2%).

La muestra seleccionada para esta investigación correspondiente al curso 2004-2005, esta formada por 32 centros de los 37 centros de la muestra de ORION, en los cuales el número total de alumnos inmigrantes ha sido de 476 estudiantes inmigrantes: 378 de cuarto de ESO y 98 de 2º de Bachillerato.

La Tabla 1, nos ofrece información sobre la submuestra superviviente en el curso 2005-2006 de los alumnos inmigrantes seleccionados para esta investigación, categorizados según el curso que realizaron durante el periodo escolar 2004-2005 y la zona geográfica de procedencia.

Tabla 1. Distribución de alumnos de la submuestra superviviente de alumnos inmigrantes en el curso 2005-2006 por cursos y zona geográfica de procedencia.

LUGAR DE NACIMIENTO		Curso 2004-2005		Total
		2º Bachillerato	4º ESO	
Europa UE y USA	Recuento	29	53	82
	% de curso	29,6%	14%	17,5%
Europa no UE	Recuento	20	82	102
	% de curso	20,4%	21,7%	21,3%
América Sur, Central y Caribe	Recuento	42	203	245
	% de curso	42,9%	53,7%	51,6%
África Norte y Subsahariana	Recuento	5	36	41
	% de curso	5,1%	9,5%	8,4%
Asia y Australia	Recuento	2	4	6
	% de curso	2,0%	1,1%	1,3%
Total	Recuento	98	378	476
	% de curso	100,0%	100,0%	100,0%

Entendemos por todo lo anterior, que el tipo de muestreo realizado y el tamaño de la muestra finalmente utilizado, ofrece todas las garantías psicométricas y demoscópicas tanto para alcanzar la suficiente validez interna como validez externa, de cara a una completa generalización de sus resultados a toda la población de alumnos inmigrantes que cursan estudios en los IES de la Comunidad de Madrid.

Diseño: Instrumentos

La recogida de datos se ha efectuado a través de la técnica del cuestionario. Utilizaremos los cuestionarios propios del Proyecto Orión (Hernández Franco 2004, 2005)³: “Cuestionario de Intereses Básicos académico Profesionales” (CIBAP); “Escala de Estatus Socioeconómico Familiar (SES-F)”;

“Escala de Estatus Académico Autopercibido”; “Cuestionario de Continuidad de Estudios”. Para recoger los datos de elección de continuidad de estudios o inserción laboral de los alumnos durante el curso 2005-2006 se ha diseñado un cuestionario “ad hoc” de elaboración propia. Este cuestionario se ha cumplimentado mediante entrevistas personales. El cuestionario, “Seguimiento de expectativas de los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato”, el cual sirvió para la recopilación de datos, está organizado en tres modalidades diferenciadas:

- “Cuestionario de seguimiento de las expectativas de continuidad de estudios de los alumnos de 4º de ESO del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006”.
- “Cuestionario de seguimiento de las expectativas de continuidad de estudios de los alumnos de 2º de Bachillerato del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006”.

² El Proyecto Orión dirigido por el Dr. D. Vicente Hernández Franco, que también dirige este trabajo, ha realizado durante los último cuatro cursos académicos un estudio de prospectiva de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid, así como de los factores mediacionales que los determinan, para como finalidad última dotar a la red de orientadores de este ámbito geográfico de un observatorio que recoja las tendencias de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria, sus valores vocacionales y sus expectativas de continuidad de estudios para poner estos datos en relación con la oferta educativa y de empleo. Asimismo, a través de dicho observatorio se viene proporcionando información a los estudiantes de todos estos datos en los procesos de orientación en los centros educativos de cara a su consideración en la toma de decisiones vocacionales. Se puede ampliar la información sobre el observatorio en: <http://www.upcomillas.es/orion>.

³ HERNÁNDEZ FRANCO, V.; MUÑOZ SAN ROQUE, I.; ASENSIO FUENTES, C.; CARO GRACIA, C:
 - (2004) *Ciclos Formativos: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 51.
 - (2005) *Ciclos Formativos 2004: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 57.

- “Cuestionario sobre la situación laboral de los alumnos de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato del curso 2004-2005, en el curso 2005-2006”.

PARTICIPANTES

Queremos señalar, un indicador muy significativo del impacto de nuestro trabajo a lo largo del proceso de investigación: la colaboración de los agentes implicados que podían contestar el cuestionario.

Orientadores, Alumnos y Familiares han sido los participantes de la investigación. Conocemos que el 80,4% (383) de los casos el “Orientador” ha sido quien ha contestado a los cuestionarios presentados. El “Alumno”, en un 11,3% (54) de ocasiones y un “Familiar” en un 8,1% (39) de los casos.

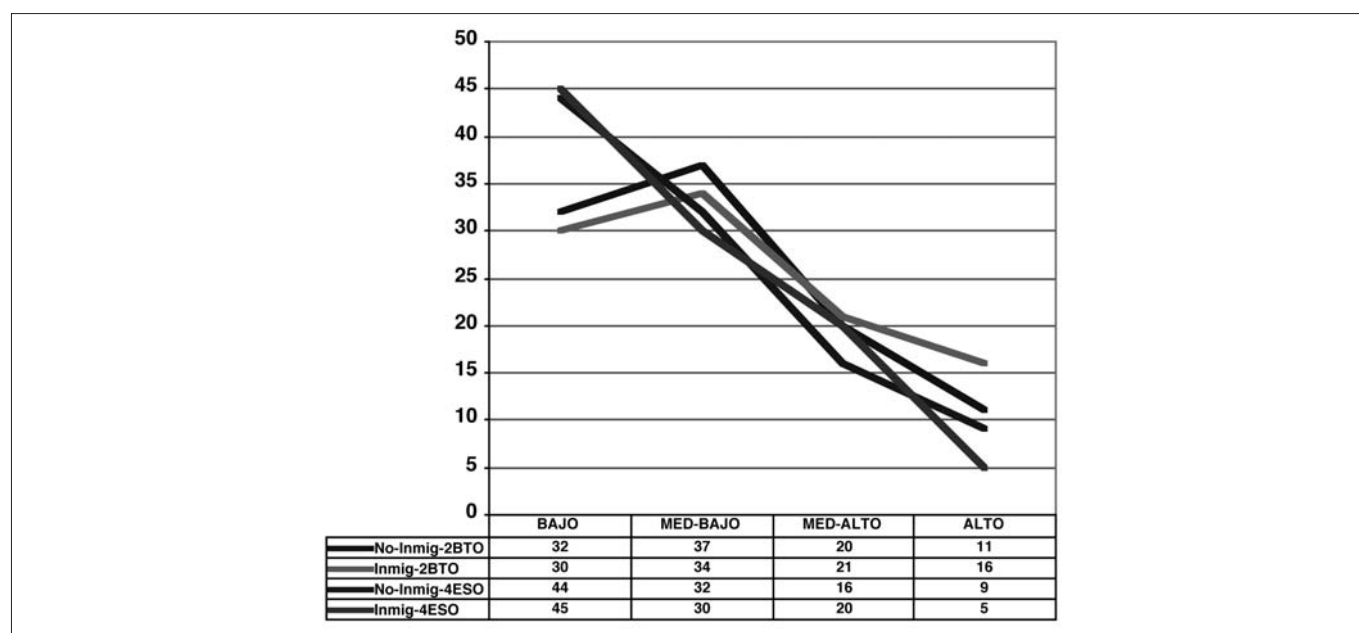
RESULTADOS

La primera cuestión que vamos a intentar resolver es la siguiente: ¿Hay diferencias significativas en el estatus socioeconómico familiar entre los alumnos inmigrantes y los alumnos no-inmigrantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato?, para ello, vamos a proponer dos hipótesis y las vamos a ir analizando.

Hipótesis 1: Los alumnos inmigrantes escolarizados en 4º de ESO y 2º de Bachillerato en el curso 2004-2005, presentan un estatus socioeconómico familiar significativamente inferior al de los alumnos no-inmigrantes.

El Gráfico 1 nos muestra los datos de la distribución del Estatus Socioeconómico Familiar de los estudiantes “NO-Inmigrantes” en comparación con la muestra de alumnos “Inmigrantes”.

Gráfico 1. Distribución en porcentaje del Estatus Socioeconómico Familiar de los estudiantes No-Inmigrantes en comparación con la muestra de alumnos Inmigrantes.



Al comparar ambas distribuciones, observamos que el perfil de los alumnos “No-Inmigrantes” y el perfil de los de origen Inmigrante son muy semejantes con muy pequeñas diferencias entre sí asociadas a la variable curso. Cabe destacar, que la mayor parte de los alumnos de nuestra muestra de IES de la Comunidad de Madrid se encuentran en la categoría de Estatus Socioeconómico Familiar Bajo, siendo muy similares los porcentajes de las dos submuestras objeto de comparación: en cuarto de ESO el 44% para la submuestra de alumnos No-Inmigrantes y el 45% en la submuestra de Inmigrantes; en segundo de Bachillerato son de SES-F Bajo el 44% para la submuestra de No-Inmigrantes y el 45% en la submuestra de los alumnos Inmigrantes.

Por otra parte, los porcentajes de alumnos situados en la categoría de estatus socioeconómico familiar alto son muy pequeños pero casi equivalentes en las dos submuestras:

en cuarto de ESO el 9% para la submuestra de alumnos No-Inmigrantes y el 5% en la submuestra de Inmigrantes; en segundo de Bachillerato el 11% para la submuestra de alumnos No-Inmigrantes y algo más alta hasta alcanzar el 16% en la submuestra de Inmigrantes.

En relación con el estatus socioeconómico familiar de los estudiantes, a través de la prueba t de Student de diferencias de medias para grupos independientes, hemos encontrado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes no-inmigrantes y los estudiantes inmigrantes en los cursos 4º de ESO y de 2º de Bachillerato escolarizados en los IES de la Comunidad de Madrid. Al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas y al considerar las diferencias de tamaño de las dos submuestras hemos realizado una prueba no paramétrica que confirma los resultados de la prueba de t de Student

(U de Mann-Whitney-4º ESO = 349334,000; p = 0,390/ U de Mann-Whitney-2º BTO = 58035,000; p = 0,623).

En conclusión y en contra de lo que cabría esperar, rechazamos la hipótesis. No hemos encontrado en nuestra muestra objeto de estudio diferencias en el estatus socioeconómico familiar entre los estudiantes No-Inmigrantes y los alumnos Inmigrantes que han cursado 4º ESO y 2º de Bachillerato.

Aunque en un principio nos puede sorprender esta conclusión quizá una posible vía de explicación la encontremos si observamos nuevamente el perfil del Estatus Socioeconómico Familiar (ESF) de los alumnos no-inmigrantes. En los IES de la Comunidad de Madrid se escolarizan principalmente los alumnos provenientes del grupo de ESF Bajo y por otro lado estudian en los IES muy pocos alumnos con un ESF Alto. Considerando estos datos podemos conjeturar que los alumnos de clase media-alta y alta no se encuentran en los IES y que están siendo escolarizados en los centros Privados y Privados-Concertados. Este sesgo en el ESF de la población que se escolariza en los IES de nuestra región podría explicar porque no encontramos diferencias significativas entre los alumnos inmigrantes y los no-inmigrantes en la variable ESF.

Por último, destacar que encontramos diferencias significativas en el estatus socioeconómico familiar de los estudiantes entre los cursos de cuarto de ESO y segundo de bachillerato a favor de estos últimos tanto en la submuestra de población Inmigrante como en la submuestra de población No-Inmigrante: El valor de t para las submuestras de alumnos No-Inmigrantes de 4º de ESO (m = 41,89) y 2º de Bachillerato (m = 46,83) es igual a -7,530; g.l. = 410; sig. = ,000. Por otro lado el valor de t para las submuestras de alumnos Inmigrantes de 4º de ESO (m = 40,73) y 2º de Bachillerato (m = 47,45) es igual a -2,406 ; g.l. = 368; sig. = ,017.

Hipótesis 2: Los alumnos inmigrantes de segunda generación escolarizados en 4º de ESO y 2º de Bachillerato en el curso 2004-2005, presentan un Estatus Socioeconómico Familiar significativamente superior al de los alumnos inmigrantes de primera generación.

En relación con el estatus socioeconómico familiar de los estudiantes, a través de la prueba t de Student de diferencias de medias para grupos independientes, hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes inmigrantes de segunda generación y los estudiantes inmigrantes de primera generación de los cursos 4º de ESO y de 2º de Bachillerato escolarizados en los IES de la Comunidad de Madrid. Al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas y al considerar las diferencias de tamaño de las dos submuestras hemos realizado una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney = 5588,000; p = 0,000) que confirma los resultados de la prueba de t de Student.

En conclusión, podemos confirmar la hipótesis y establecer que en relación con los datos de nuestro trabajo: los alumnos inmigrantes de segunda generación escolarizados en 4º de ESO y 2º de Bachillerato en el curso 2004-2005, presentan un Estatus Socioeconómico Familiar significativamente superior al de los alumnos inmigrantes de primera generación. Asimismo podemos observar que el tamaño del efecto de la variable generación sobre el estatus socioeconómico familiar es bastante alto (d= 0,737).

Otra de las cuestiones importantes a analizar es: ¿Hay diferencias significativas en el Estatus Académico entre los alumnos inmigrantes y los alumnos no-inmigrantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato? Con el objeto de evaluar el posible efecto de la “clase social” de los estudiantes, procederemos a clasificarlos en cuatro categorías. Las categorías serán: baja, media-baja, media-alta y alta. Para el análisis también formulamos una hipótesis.

Hipótesis 1: Los alumnos inmigrantes escolarizados en 4º de ESO y en 2º de Bachillerato presentan un estatus académico significativamente inferior al de los alumnos no-inmigrantes.

La Tabla 2 nos muestra los datos de la distribución de la variable “Estatus Académico” de los estudiantes “NO-Inmigrantes” de cuarto de ESO y segundo de bachillerato en comparación con la muestra de la variable “Estatus Académico” de los alumnos “Inmigrantes”.

Tabla 2: Distribución en porcentaje del estatus académico de los estudiantes de cuarto de ESO y segundo de bachillerato No-Inmigrantes en comparación con la muestra de alumnos Inmigrantes.

				Muestra superviviente alumnos inmigrantes del 2005 al 2006		Total
				No-Inmigrante	Inmigrante	
Curso	2º Bachillerato	Estatus académico	Bajo	29,6%	37,6%	30,0%
			Medio-Bajo	26,5%	31,2%	26,7%
			Medio-Alto	23,7%	20,4%	23,6%
			Alto	20,1%	10,8%	19,7%
		N Total	1849	93	1942	
	4º ESO	Estatus académico	Bajo	26,6%	30,2%	27,0%
			Medio-Bajo	28,0%	29,0%	28,2%
			Medio-Alto	25,3%	23,9%	25,2%
			Alto	20,0%	17,0%	19,7%
		N Total	2685	348	3033	

Al comparar ambas distribuciones, observamos que los perfiles de porcentajes de los alumnos No-Inmigrantes y los de origen Inmigrante son muy semejantes con pequeñas diferencias a favor del grupo No-Inmigrante. Cabe destacar, que la mayor parte de los alumnos de nuestra muestra de IES de la Comunidad de Madrid, se encuentran en la categoría de estatus académico Bajo, encontrando en segundo de Bachillerato una diferencia de ocho puntos entre los porcentajes de las dos submuestras objeto de comparación: a favor de la submuestra de alumnos No-Inmigrantes (29,6%) en relación con la submuestra de Inmigrantes (37,6%). En los porcentajes de alumnos situados en la categoría de estatus académico alto encontramos también diferencias entre ambos grupos a favor de la submuestra de alumnos No-Inmigrantes en relación con la submuestra de alumnos Inmigrantes: en segundo de bachillerato el grupo de alumnos inmigrantes de estatus académico alto (20,1%) se encuentra nueve puntos por encima del grupo de los alumnos no-inmigrantes (10,8%).

Ahora bien, los resultados de las pruebas de contingencia nos muestran que no hay diferencias significativas en la distribución del estatus académico de los estudiantes del curso de cuarto de ESO entre la población Inmigrante y la población No-Inmigrante: Chi-cuadrado de Pearson = 3,321; g.l. = 3; sig. = ,345. (0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 68,50)

Asimismo, encontramos que tampoco hay diferencias significativas en la distribución del estatus académico de los estudiantes de segundo de Bachillerato entre la población Inmigrante y la población No-Inmigrante: Chi-cuadrado de Pearson = 6,973; g.l. = 3; sig. = ,073. V de Cramer = ,060; sig. = ,073 (0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,29.)

Por otra parte, en relación con el estatus académico de los estudiantes, a través de la prueba t de Student de diferencias de medias para grupos independientes, hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) entre los estudiantes no-inmigrantes y los estudiantes inmigrantes de cuarto de secundaria y segundo de bachillerato escolarizados en los IES de la Comunidad de Madrid. Ahora bien, al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas y considerando las diferencias de tamaño de las dos submuestras hemos realizado una prueba no paramétrica para confirmar los resultados de la prueba de t de Student (U de Mann-Whitney -4º ESO = 74430,000; $p = 0,028$ / U de Mann-Whitney -2º BCHTO = 436129,500; $p = 0,043$). Encontramos nuevamente en esta última prueba que las diferencias en el estatus académico entre los estudiantes No-Inmigrantes y los alumnos Inmigrantes que han cursado cuarto de ESO y segundo de Bachillerato son significativas y a favor de los No-Inmigrantes, confirmándose los resultados de la prueba de t de Student, pero cuando comprobamos el tamaño del efecto para esta diferencia, encontramos unos valores algo bajos ($d_{4^\circ \text{ ESO}} = ,108$ y $d_{2^\circ \text{ BTO}} = ,226$ respectivamente).

Por tanto, podemos concluir que aunque la media en el estatus académico de los alumnos no-inmigrantes es mayor

que la de los alumnos inmigrantes y su diferencia es significativa, el efecto de la variable “inmigración” sobre el estatus académico de los estudiantes es muy pequeño.

CONCLUSIONES

Después de los resultados analizados podemos concluir lo siguiente:

En contra de lo que cabría esperar, no hemos encontrado, en nuestra muestra objeto de estudio, diferencias en el estatus socioeconómico familiar entre los estudiantes No-Inmigrantes y los alumnos Inmigrantes que han cursado 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

En relación con el estatus socioeconómico familiar de los estudiantes, hemos encontrado que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes inmigrantes de segunda generación en relación con los estudiantes inmigrantes de primera generación de los cursos 4º de ESO y de 2º de Bachillerato escolarizados en los IES de la Comunidad de Madrid.

Aunque la media en el estatus académico de los alumnos no-inmigrantes es mayor que la de los alumnos inmigrantes y su diferencia es significativa, el efecto de la variable “inmigración” sobre el estatus académico de los estudiantes es muy pequeño.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mc Graw-Hill
- Aparicio, R., Tornos, A. (2001). *Estrategias y dificultades. Características en la Integración Social de los Distintos Colectivos de inmigrantes*. Imsero, Madrid.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1) 7- 43.
- Blanco Barrios, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid: Editorial EOS
- Cachón, L. (2003) *Inmigrantes Jóvenes en España: Sistema Educativo y Mercado de Trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e INJUVE, Madrid.
- Harris, J. y Todaro, M. (1970). *Migration, Unemployment and Development: A Two Sector Analysis*.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2004). *Ciclos Formativos: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 51.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2005) *Ciclos Formativos 2004: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 57
- Hicks, J.R. (1932). *The theory of wages*. MacMillan, Londres.
- Samper Rasero, L. (2000). *Familia, cultura y educación*. Server de Publicacions. Lleida.

ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN ADAPTATIVA Y MEJORA DEL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS DE LOS ALUMNOS DE 4º DE ESO

Blanca Arteaga Martínez
Universidad Carlos III. Madrid

Mercedes García García
Universidad Complutense. Madrid

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación llevada a cabo para probar algunos de los supuestos de la Educación Adaptativa. En concreto, valora si el rendimiento en matemáticas de los alumnos de 4º de Secundaria mejora tras el ajuste de los procedimientos educativos utilizados a las características de los estudiantes.

La evaluación del sistema educativo nacional e internacional (INCE, 1998, 2001; TIMMS, 1998; PISA, 2003) pone de manifiesto los bajos resultados en matemáticas. La explicación podría estar relacionada tanto con factores asociados al estudiante como factores asociados a los métodos educativos empleados. En cualquier caso, como materia instrumental que es, el sistema debería de garantizar que todos los estudiantes logren los objetivos formulados a pesar de las diferencias de partida.

Este trabajo, parte de los supuestos de la teoría adaptativa, y valora si el rendimiento en matemáticas de los alumnos mejora utilizando procedimientos educativos diseñados para ajustarse a las características de los estudiantes.

EDUCACIÓN ADAPTATIVA: MARCO TEORICO DE ADAPTACIÓN A LA DIVERSIDAD

Corno y Snow (1986) definen la *Educación Adaptativa* como la enseñanza que dispone de las condiciones contextuales adecuadas a las diferencias individuales de los alumnos. Así se pretende que la enseñanza se ajuste al perfil individual del alumno, o perfil aptitudinal (Snow y Lohman, 1984; Corno y Snow, 1986; Snow y Yalow, 1988; García, 1997, 2005). La aptitud es un término amplio que

incluye cualquier característica (cognitiva, afectiva, volitiva, motora, etc.) que pueda ser relevante para prescribir la intervención.

Siguiendo a García (2005), la Educación Adaptativa pretende que todos los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia o nivel de partida, logren los objetivos formulados, los objetivos que precisamente la sociedad donde tendrán que desarrollarse como personas, formula para que sean ciudadanos de pleno derecho y responsabilidad, al tiempo que considera la individualidad para que desarrollen al máximo sus potencialidades personales. Su función prioritaria será la de modificar las estrategias y la cantidad de la enseñanza para ajustarse mejor a las aptitudes/ineptitudes de cada estudiante, de forma que:

- Todos los estudiantes dominen los objetivos comunes formulados.
- Disminuya la variabilidad de los resultados entre los estudiantes de diferente nivel aptitudinal.
- Beneficie a todos los estudiantes, no habiendo otro procedimiento que pudiera ser más eficaz para un determinado tipo de estudiantes.
- Las adaptaciones emprendidas sean viables en el contexto y con los recursos ordinarios.

Sólo en la medida que estos criterios se alcancen, se puede decir que la intervención realizada ha tenido un carácter adaptativo. Para ello, cualquier intervención adaptativa deberá decidir qué objetivos son relevantes, qué aptitudes del estudiante son predictoras de ese tipo de aprendizaje y qué estrategias educativas podrían ajustarse

a objetivos y estudiantes. En este contexto se debe evaluar no sólo al estudiante sino, principalmente, las decisiones tomadas sobre la intervención que ha tenido lugar.

Siguiendo las recomendaciones de la Teoría Adaptativa, la intervención que se diseña incluye:

1. Diagnóstico de las características diferenciales de los alumnos

Las variables aptitudinales de los alumnos que se decidió medir fueron:

A) Actitudes hacia sí mismo
B) Resultados anteriores: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Matemáticas 1º E.S.O. ✓ Lenguaje 1º E.S.O. ✓ Matemáticas 3º E.S.O. ✓ Lenguaje 3º E.S.O.
C) Nivel de comprensión verbal
D) Matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Faltas de asistencia ✓ Calificaciones: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª Evaluación • 2ª Evaluación • 3ª Evaluación • Final • Intervención (calificaciones durante las tres unidades): <ul style="list-style-type: none"> - Inicial 1 - Final 1 - Inicial 2 - Final 2 - Inicial 3 - Final 3
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepción del profesor ✓ Autoconcepto matemático

Algunas de ellas tienen mero carácter clasificatorio, como puede ser las actitudes hacia sí mismo, mientras que otras reflejan la situación de los alumnos, con especial atención a los aspectos relacionados con la asignatura de matemáticas.

Sería conveniente incluir otro tipo de variables procesuales como pueden ser: estilos de aprendizaje y cognitivos, o compromiso y autonomía del alumno, limitadas en esta investigación por la brevedad de la experiencia y las dificultades en la colaboración con los equipos de orientación.

2. Programa de formación del profesorado

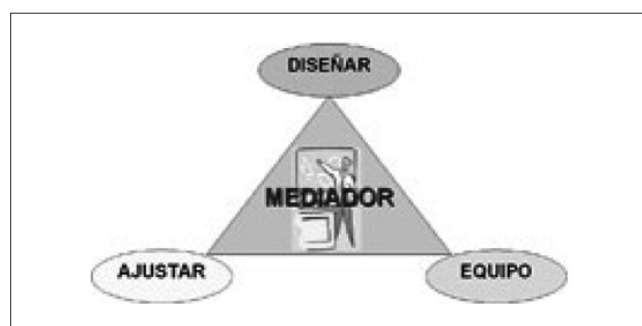
La variable formación del profesor es una de las más influyentes en los resultados de proyectos innovadores, según se manifiesta en la mayoría de las investigaciones sobre eficacia escolar (Wang, 1994; Muntaner, 1999; Guisasaola, Pintos y Santos, 2001). La educación adaptativa exige una formación previa y continua centrada, principalmente, en el cambio de actitudes y en el diseño de los

materiales adecuados mediante un trabajo cooperativo. En nuestro caso, se realizó, de forma externa, en dos fases:

Inicial: antes de comenzar la intervención, de carácter presencial; basada en los principios teóricos subyacentes en la Educación Adaptativa y cambio de actitud hacia la diversidad.

Continua: durante la intervención, tanto de forma presencial como a través de correo electrónico durante la elaboración de materiales instructivos para los objetivos de aprendizaje seleccionados. Situación ésta que permitió el reajuste, o *Microadaptación* como lo reconoce la Teoría Adaptativa.

Así inicialmente, el papel principal es para el profesor, que debe “diseñar” el entorno de aprendizaje, “ajustar” no a cada alumno sino a cada situación, y trabajar en “equipo” cooperativo como intento de flexibilizar la organización.



3. Diseño de materiales específicos siguiendo las recomendaciones adaptativas

Tras una revisión del material publicado para 4º curso de ESO, manipulable por los alumnos se comenzó la elaboración de nuevos materiales siguiendo las pautas de organización de Arteaga (2001). Los materiales elaborados para cada una de las unidades son:

- **PRUEBA INICIAL:** Esta prueba permite determinar si el alumno está o no preparado para iniciar la unidad.
- **HOJA DE PROPUESTAS:** La hoja de propuestas tiene una función de organización previa del aprendizaje, tratando de ser para el alumno una guía de su aprendizaje.
- **CONTENIDOS:** Los materiales deben permitir al alumno trabajar de forma autónoma, por lo que deben tener toda la información necesaria para lograr los objetivos con la mínima intervención del profesor.
- **PRUEBA FINAL:** Elaborada para determinar si los alumnos han superado los objetivos previstos para la unidad.
- **CONTENIDOS DE AMPLIACIÓN:** Estos materiales se diseñan para aquellos alumnos que hayan superado los objetivos de la unidad antes del tiempo previsto y puedan o quieran profundizar más sobre el contenido de estudio.

- **MATERIALES DE APOYO:** Aparte de los materiales ordinarios elaborados para cada una de las unidades, se elaboraron una serie de materiales que no estaban asignados a un nivel determinado y que sirvieron de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que no dominaban conceptos básicos anteriores.

Los materiales se realizaron para tres unidades didácticas en cada modalidad de 4º de ESO, desarrolladas a lo largo del segundo trimestre del curso académico por un solo profesor en el aula:

	<i>MATERIALES DISEÑADOS 4º E.S.O. (A)</i>				
	<i>Prueba inicial</i>	<i>Hoja de propuestas</i>	<i>Materiales básicos</i>	<i>Materiales de ampliación</i>	<i>Prueba final</i>
<i>Unidad 1: Polinomios</i>	*	*	*		*
<i>Unidad 2: Sistemas de ecuaciones lineales</i>	*	*	*		*
<i>Unidad 3: Funciones</i>	*	*	*		*
	<i>MATERIALES DISEÑADOS 4º E.S.O. (B)</i>				
	<i>Prueba inicial</i>	<i>Hoja de propuestas</i>	<i>Materiales básicos</i>	<i>Materiales de ampliación</i>	<i>Prueba final</i>
<i>Unidad 1: Semejanza</i>	*	*	*	*	*
<i>Unidad 2: Trigonometría</i>	*	*	*		*
<i>Unidad 3: Geometría plana</i>	*	*	*	*	*

HIPOTESIS DE TRABAJO

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, las hipótesis de trabajo fueron tres:

- El rendimiento se relaciona con un conjunto de variables propias del alumno (conocimiento previo, comprensión verbal, actitudes, sexo, percepción del profesor, etc.) y, asociadas a factores externos (tipo de centro, características familiares, etc.).
- El rendimiento mejora tras la intervención.

- La actitud hacia las matemáticas mejora tras la utilización de estrategias adaptativas.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se ha utilizado un diseño de la investigación pre-postest, seleccionando alumnos de 4º de ESO de 5 centros de la provincia de Cuenca, durante el curso escolar 2003/04. La muestra definitiva ha incluido los ocho grupos de los profesores participantes en la investigación, resultando un total de 181 alumnos.

<i>Centro</i>	<i>Profesor</i>	<i>Nº de alumnos</i>	<i>Porcentaje</i>
Centro 1	Profesor 1	12	6,63%
	Profesor 2	20	11,05%
Centro 2	Profesor 3	19	10,50%
Centro 3	Profesor 4	20	11,05%
	Profesor 5	28	15,47%
Centro 4	Profesor 6	28	15,47%
	Profesor 7	24	13,26%
Centro 5	Profesor 8	30	16,57%
Total:		181	100%

Las variables seleccionadas pueden agruparse en cuatro grupos:

- Variables personales del alumno: De carácter clasificatorio, incluyen variables del tipo: sexo, edad, nº de hermanos, lugar de estudio, horas de televisión, situación familiar, etc.

- Variables escolares del alumno: Donde se refleje sobre todo la situación del alumno para la asignatura de matemáticas, incluyen: nº de centros durante la ESO, calificaciones anteriores en lenguaje y matemáticas, nivel de comprensión verbal, calificación y actitud hacia las matemáticas, etc.

- Variables del profesor: Que incluyen variables tanto de características personales o formativas y sobre aspectos docentes relacionados con las matemáticas, incluyen: sexo, edad, formación, tipo de contrato, metodología, forma de evaluación, etc.
- Variables de centro: Que recogen información sobre características generales, incluyen: titularidad, tamaño, organización, etc.

Los instrumentos de recogida de información tuvieron diferentes características, según el objetivo a conseguir; algunos de ellos fueron diseñados como cuestionarios por el equipo de profesores, otros se ajustaron utilizando escalas de diferentes autores (Gairín, 1990; Villa, 1985), para terminar con la prueba final diseñada junto con los mate-

riales y tras la definición de objetivos mínimos de matemáticas a conseguir por todos los estudiantes.

De acuerdo al diseño de la investigación pre-posttest, el análisis de los datos se basó fundamentalmente en comparaciones estadísticas de las variables medidas antes y después de la intervención.

RESULTADOS

Para observar las relaciones de las variables con el rendimiento final en matemáticas, se han utilizado ANOVA de un factor y regresión, según la variable fuese o no continua.

En la siguiente tabla podemos observar las variables relacionadas significativamente ($\alpha \leq 0,05$) con el rendimiento final en matemáticas:

	<i>Variable</i>	<i>α</i>	<i>Prueba</i>
ALUMNO PERSONALES	Año nacimiento alumno	,000	ANOVA
ALUMNO ESCOLARES	Nº centros ESO	,008	ANOVA
	Nº repeticiones de curso	,000	ANOVA
	Calificaciones anteriores matemáticas	,000	ANOVA
	Calificaciones anteriores lenguaje	,000	ANOVA
	Comprensión verbal	,007	ANOVA
	Horas semanales de estudio matemáticas	,050	ANOVA
	Asistencia a clase de matemáticas	,000	REGRESIÓN
ALUMNO AUTOCONCEPTO MATEMÁTICAS (Ítems del cuestionario)	Me siento poco seguro cuando hago matemáticas	,000	ANOVA
	Me divierten las clases de matemáticas	,003	ANOVA
	Las clases de matemáticas se me hacen muy largas	,002	ANOVA
	Me gustan los días que no hay clase de matemáticas	,010	ANOVA
	Me gusta hacer trabajo y problemas de matemáticas	,013	ANOVA
	Paso mucho tiempo estudiando matemáticas	,022	ANOVA
FAMILIA	Estudios padre	,007	ANOVA
	Estudios madre	,006	ANOVA
PROFESOR	Sexo profesor	,016	ANOVA
	Impartición de horas de matemáticas ESO	,001	REGRESIÓN
METODOLOGÍA	Uso del libro texto	,022	ANOVA

Algunas variables que, en este trabajo, se relacionan con el rendimiento en matemáticas son:

- *Autoconcepto*: sólo alguno de los ítems del cuestionario (aquellos que aparecen en la tabla) relacionan las medias más altas para la calificación en matemáticas con las opiniones positivas para estos ítems y las más bajas para la respuesta “sin opinión”.
- *Estudios de padre y madre*: las mejores medias en la calificación de matemáticas se corresponden con los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios.

- *Sexo del profesor*: los mejores resultados en matemáticas los alumnos con profesoras como docentes.

- *Uso del libro de texto*: las calificaciones más altas en matemáticas se corresponden con los grupos en los que el profesor utiliza el libro de texto “a veces”, pudiendo pensar en situaciones en que se utiliza como apoyo y no como guía.

Observando los resultados para el *rendimiento en matemáticas*, podemos decir que mejoran si tenemos en cuenta la disminución de los porcentajes de alumnos que no alcanzan los objetivos (calificación ≤ 4) tras la intervención:

Calificación en matemáticas (%)	RESULTADOS PRETEST	RESULTADOS POSTEST
≤ 4	34,8	23,9
5	22,7	22,2
6	17,7	23,9
7	11,6	13,9
8	8,8	8,9
9	4,4	5,0
10	0,0	2,2

Se ha encontrado una correlación positiva alta entre los resultados pre y postest de la calificación en matemáticas ($\rho=0,809$).

PRETEST-POSTEST Diferencias relacionadas		t	gl	α
95% Intervalo de confianza				(bilateral)
-0,59	-0,19	-3,9	179	0,00

La mejora fue mayor para los alumnos de baja calificación en el pretest. El 16,67% pasó de suspenso a aprobado (calificación ≥ 5).

La actitud hacia las matemáticas no ha tenido cambios, y es que al contrario de lo que pudimos pensar inicialmente, una vez diagnosticada, se detectó que los alumnos ya tenían unas actitudes altas hacia las matemáticas, valorando su importancia y su trabajo, pese a sus bajas calificaciones.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados pone en evidencia que las estrategias adaptativas diseñadas mejoran el rendimiento en matemáticas de los alumnos de 4º curso de ESO, adaptándose mejor a los alumnos de bajo rendimiento previo.

Para ajustar las estrategias adaptativas hay que tener en cuenta que se reconocen estudiantes de alta y baja aptitud para las matemáticas. La aptitud para las matemáticas consta de un constructo compuesto por elementos cognitivos y afectivos que incluye: comprensión verbal, experiencia educativa anterior, rendimiento previo en lenguaje y matemáticas, implicación en el estudio o actitud hacia las matemáticas. En consecuencia, para que las estrategias educativas se ajusten a las necesidades de los estudiantes, deberían diagnosticarse estos componentes.

Las estrategias diseñadas parecen viables en contextos escolares regulares. De hecho, no se aumentaron los recursos, ni materiales ni personales. Por otro lado, se ha conseguido consolidar al menos parte de los objetivos planteados (mejora del rendimiento en matemáticas, análisis de variables asociadas al rendimiento en matemáticas, formación del profesorado, elaboración de materiales, etc.) y el cambio de actitudes de los profesores, situación necesaria en la actualidad para poder desarrollar estrategias de atención a la diversidad por los profesores de Secundaria.

Además se puede valorar positivamente la coordinación entre investigadores-formadores y equipos docentes. Pese a no contar con apoyo específico de los equipos de orientación y dirección de los centros, la propuesta pudo llevarse a cabo por la alta motivación, implicación y trabajo cooperativo del equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga, B. (2001). *Diseño y evaluación de una estrategia de adaptación en grupos de iniciación profesional*. Trabajo de investigación de Doctorado. Dpto. MIDE. UCM. Madrid: Documento no publicado.
- Corno, L. y Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (ed.): *Handbook in Research on Teaching* (31 ed.). Nueva York: MacMillan, 605-629.
- García García, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa* 15 (2), 247-271.
- García García, M. (2005). Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En C. JIMENES (coord.). *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 3-31.
- Gairín Sallán, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Guisasola, J., Pintos, M.E. y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias: una experiencia de formación continua del profesorado en el País Vasco y Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 207-222.
- INCE (1998) *Diagnóstico del Sistema Educativo Español. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- INCE (2001) *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000 : datos básicos*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INECSE (2004) *Aprender para el mundo de mañana. Resumen de resultados. PISA 2003*. Madrid: MEC (Traducción al español de OCDE (2004) First results from PISA 2003 – Executive summary
- INECSE (2004) *Evaluación Pisa 2003. Resumen de los primeros resultados en España. Programa para la*

- Evaluación Internacional de alumnos*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC
- Muntaner, J.J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista de Formación del Profesorado*, 36, 125-141.
- Snow, R.E. y Lohman, D.F. (1984). Cognitive psychology, new test design and new test theory: an introduction. En R. Frederiksen, R.J. Mislevy, e I.I. Bejar (eds.). *Theory for a new generation of tests*. Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale, N.J.
- Snow, R.E. y Yalow, E. (1988). Educación e inteligencia. En R.J. Sternberg (ed.) *Inteligencia humana. III: sociedad, cultura e inteligencia*. Barcelona: Paidós, 791-918.
- TIMSS (1991-1998) *Estudio sobre el rendimiento en matemáticas y en ciencias*. IEA
- Villa, A. (1985). *Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan : (estudio empírico en una muestra de alumnos de 8º de EGB de Vizcaya)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wang, M.C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid. Narcea.

ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO AUTOCONCEPTO SEGÚN SU ESTILO DE APRENDIZAJE

Rosa María Hervás Avilés
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto que cuando el estudiante se siente competente aumenta su implicación en su proceso de aprendizaje. Asimismo desde hace años son muchos los investigadores que se han interesado por las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico al comprobar que estudiantes con igual inteligencia rendían de forma diferente frente a las mismas tareas. El autoconcepto se puede entender como la conciencia y valoración que el individuo tiene de su yo, de sí mismo (Alonso 2001). Se trata de la variable personal que más influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Para algunos investigadores esta relación no es estrictamente directa sino que el autoconcepto funciona como una variable mediadora en la relación motivación y rendimiento académico. Para Kleinfeld (1972) el autoconcepto que un estudiante tiene sobre sus potencialidades académicas puede limitar sus esfuerzos para rendir e influenciar fuertemente en su rendimiento escolar.

Asimismo otra de las variables relacionadas con el rendimiento de los estudiantes son los estilos de aprendizaje que nos explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje. Las investigaciones de autores como Rita Dunn y Kennet Dunn (1978) sobre si existe relación significativa entre el autoconcepto y la forma en que los estudiantes prefieren aprender pusieron de manifiesto la vinculación de los estilos de aprendizaje y el autoconcepto de los estudiantes, variables ambas de gran importancia en el rendimiento del alumnado.

Nuestro interés es conocer de qué manera se relaciona el autoconcepto de los estudiantes respecto a sus estilos de

aprendizaje. Es decir, pretendemos identificar qué variables ambientales, motivacionales, sociológicas, perceptivas y físicas permiten diferenciar a estudiantes de Educación Secundaria con alto o bajo autoconcepto.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Este estudio se ha llevado a cabo con 317 estudiantes, de tercer curso (177) y cuarto curso (140) de Educación Secundaria Obligatoria de tres centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. De ellos el 54,6% son mujeres y el 43,2 % hombres. En cuanto a la edad casi el 73% de los estudiantes se sitúan entre los 14 y 15 años mientras que, algo más del 27% tienen entre 16 y 17 años. El método de muestreo que hemos utilizado ha sido no aleatorio y con un carácter incidental.

2.2. Instrumentos

El inventario de estilos de aprendizaje

El inventario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price (Learnig Style Inventory) ha sido traducido y adaptado (Hervás, 2005) a nuestro ámbito educativo a partir del inventario original (Dunn, Dunn, y Price, 1975, 1978, 1988, 1989, 1996). El cuestionario es una escala tipo Likert de 80 ítems con 4 alternativas de respuesta que los estudiantes tienen que regular según el grado de preferencia por cada una de ellas. A partir de los datos se obtienen puntuaciones en 24 subescalas distintas relacionadas con cuatro dimensiones de preferencias en el aprendizaje y que se refieren a: condiciones ambientales (sonido, luz, temperatura, ambiente de trabajo). Preferencias emotivo-motivacionales (automotivación, motivación por el profesorado, motivación por el adulto, poco motivado, persistencia, res-

ponsabilidad, estructura). Tipo de organización del aula y de las tareas (preferencia por trabajar con un adulto, trabajar en pareja o en grupo, por el trabajo individual). Modalidades de percepción y preferencias físico-fisiológicas (visual, táctil o manipulativa, cinestésica y auditiva necesidad de ingerir alimentos, de moverse y de preferir un horario de trabajo de mañana, tarde o noche).

Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (1999)

El cuestionario AF5/ Autoconcepto forma A) publicada por Musitu, García y Gutierrez (1994) está compuesto por 30 ítems referidos a cinco dimensiones del autoconcepto: Académico/laboral; autoconcepto social; autoconcepto emocional; autoconcepto familiar; autoconcepto físico.

2.3. Procedimiento

El procedimiento general seguido ha sido el siguiente: Se ha aplicado el inventario de estilos de aprendizaje a los 317 estudiantes que componen la muestra de la presente investigación. Igualmente se aplicó a los estudiantes el cuestionario AFA (forma 5). Para el análisis de datos relacionado con los estilos de aprendizaje y el autoconcepto de los estudiantes se ha realizado un análisis discriminante utilizando el método de inclusión por pasos, tomando como F-salida: 1 y F-entrada: 1,1. Así una variable se introduce en el modelo si su valor de F es mayor que el valor de entrada y se elimina si su valor de F es menor que su valor de salida. Las variables independientes son los estilos de aprendizaje. Se ha realizado una validación cruzada o método Jackknife que repite el análisis discriminante dejando siempre un caso fuera utilizando el método de inclusión por pasos

3. RESULTADOS

3.1. Estudio de la relación entre estilo de aprendizaje y autoconcepto de los estudiantes. Análisis discriminante incluyendo dos niveles de autoconcepto (alto y bajo) y todas las variables del estilo de aprendizaje

Se trata de identificar las características (estilo de aprendizaje) que permite diferenciar a estudiantes con alto o bajo autoconcepto. Para ello, aplicamos el análisis discriminante, que es una técnica multivariante capaz de darnos a conocer qué variables permiten diferenciar a los grupos (alto y bajo autoconcepto) y cuántas de estas variables son necesarias para obtener la mejor clasificación posible. Hemos utilizado la media de cada uno de los autoconceptos (académico /laboral; social; emocional; familiar; físico) para dividir a los estudiantes en dos grupos de alto y bajo autoconcepto. Dichas medias se muestran en la tabla siguiente:

	AF cede/ lab	AF social	AF emocional	AF familiar	AF físico
Medias	5,26	6,95	3,91	7,52	5,32
Desv.típ.	2,56	2,18	2,41	2,40	2,88

Los resultados más importantes relacionados con la función discriminante obtenida se expresan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Autovalor

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,490 ^a	100,0	100,0	,573

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 4. Lambda de Wilks

Lambda de Wilks				
Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,871	32,692	6	,000

El autovalor presenta un valor positivo, puesto que representa la razón de la suma cuadrática entre grupos y la suma cuadrática intragrupos, podemos afirmar que la varianza de las puntuaciones discriminantes debida a las diferencias entre los grupos es mayor que aquella debida a las diferencias individuales entre sujetos. La correlación canónica representa la relación existente entre las puntuaciones discriminantes y los grupos, resulta no ser demasiado elevada (.573). El estadístico I de Wilks expresa la proporción de varianza total de las puntuaciones discriminantes no explicada por las diferencias grupales. Dicho estadístico es sometido a un contraste de hipótesis cuya hipótesis nula defiende la no existencia de diferencias entre las puntuaciones otorgadas a las variables explicativas de los sujetos, en nuestro caso, a la vista de los resultados ($\chi^2= 32.692$; $p=.000$), debemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias en las puntuaciones que los sujetos obtienen en las variables explicativas en función del grupo al que pertenezcan.

Utilizando af1 (autoconcepto académico-laboral) como variable de agrupación tenemos que las variables del estilo de aprendizaje que discriminan estudiantes con bajo autoconcepto af1 y alumnos con alto autoconcepto af1 son: responsabilidad, temperatura y horario de tarde. Es decir los estudiantes con *alto autoconcepto académico-laboral* son aquellos que valoran por encima de la media ser *responsables, trabajar en ambientes cálidos y en horario de tarde* mientras que los estudiantes con un autoconcepto bajo valoran por debajo de la media estas mismas variables. En la tabla 5 se presenta el orden de entrada de las variables en la función discriminante.

Tabla 5. Variables introducidas en cada paso del análisis

Variables introducidas/eliminadas ^{a,b,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks						F exacta	
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	D_RESPON	,890	1	1	85,000	11,692	1	85,000	,001
2	D_TEMP	,805	2	1	85,000	10,165	2	84,000	,000
3	D_HORTAR	,719	3	1	85,000	10,803	3	83,000	,000
4	d_motprof	,696	4	1	85,000	8,940	4	82,000	,000
5	D_HORNO C	,682	5	1	85,000	7,544	5	81,000	,000
6	D_ALUMEN	,671	6	1	85,000	6,531	6	80,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

a. El número máximo de pasos es 48.

b. La F parcial mínima para entrar es 1.1.

c. La F parcial máxima para eliminar es 1

d. El nivel de F, la tolerancia o el VLN son insuficientes para continuar los cálculos.

Teniendo en cuenta la matriz de estructura tenemos que estudiantes con autoconcepto alto af1 (autoconcepto académico) tienen tendencia a valorar por encima de la media aspectos como D_RESPON, d_TEMP y D_HORTAR. En cuanto a la evaluación de la eficiencia, los resultados obtenidos se representan en la tabla 7. La interpretación de la tabla anterior nos dice que el procedimiento de clasificación ha funcionado correctamente en un 77 % de los casos originales y el 73'6% si el procedimiento seguido en la evaluación de la eficiencia ha sido la validación cruzada.

Tabla 6. Matriz de estructura

Matriz de estructura	
	Función 1
D_RESPON	,623
D_HORTAR	,514
d_pensia ^a	,493
D_HORVOC	,467
D_ORSI	,446
d_pervisu ^a	,402
d_moladul ^a	,390
D_AUTMCT	,383
d_perfact ^a	,369
d_molprof	,363
d_percines	,349
D_ESTRUC	,348
D_AMFOR	,348
D_HORMAN	,313
D_ORADUL	,303
D_LUZ ^a	,277
d_perciaul ^a	,276
D_SONIDO	,276
d_ordemas ^a	,236
D_FOCMCT	,202
D_AMBIN	,177
D_MCVIL	,160
D_TEMP	,146
D_ALIMEN	,006

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

^a Esta variable no se emplea en el análisis.

Tabla 7. Matriz de confusión

Resultados de la clasificación ^{a,c}					
	AF1 BIS	Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		af1 bajo	af1 alto		
Original	Recuento	af1 bajo	8	36	
		af1 alto	12	39	
	Casos desagrupados		124	105	229
	%	af1 bajo	77,8	22,2	100,0
af1 alto		23,5	76,5	100,0	
Validación cruzada ^b	Recuento	af1 bajo	25	11	36
		af1 alto	12	39	51
	Casos desagrupados		69,4	30,6	100,0
	%	af1 bajo	69,4	30,6	100,0
af1 alto		23,5	76,5	100,0	

- a. La validación cruzada solo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.
- b. Clasificados correctamente el 77,0% de los casos agrupados originales.
- c. Clasificados correctamente el 73,6% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

Para af2 (autoconcepto social) como variable de agrupación tenemos que las variables del estilo de aprendizaje que discriminan estudiantes con bajo autoconcepto af2 y alumnos con alto autoconcepto af2 son: *motivación por el profesor; preferencia por trabajos estructurados*. Al igual que ocurría con el autoconcepto académico-laboral, los

estudiantes con alto autoconcepto social son aquellos que valoran por encima de la media la motivación relacionada con la interacción del profesorado y los trabajos estructurados en los que claramente sepan cómo deben hacer las tareas. En la tabla 8 se presenta el orden de entrada de las variables en la función discriminante.

Tabla 8. Variables introducidas en cada paso del análisis

Variables introducidas/eliminadas ^{a,c,d}									
Paso	Introducidas	Lambda de Wilks			F exacta			Sig.	
		Estadístico	gf1	gf2	gf3	Estadístico	gf1		gf2
1	d_molprof	,918	1	1	86,000	7,656	1	86,000	,007
2	D_ESTRUC	,720	2	1	86,000	16,490	2	85,000	,000
3	d_percines	,661	3	1	86,000	12,549	3	84,000	,000
4	d_perfact	,627	4	1	86,000	12,354	4	83,000	,000
5	D_HORTAR	,602	5	1	86,000	10,859	5	82,000	,000
6	D_AUTMCT	,560	6	1	86,000	9,360	6	81,000	,000
7	D_AMFOR	,578	7	1	86,000	8,314	7	80,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.

^a El número máximo de pasos es 48.

^b La F parcial mínima para entrar es 1.1.

^c La F parcial máxima para eliminar es 1.

^d El nivel de F, la tolerancia o el VLN son insuficientes para continuar los cálculos.

Teniendo en cuenta la matriz de estructura (tabla 9) los estudiantes con un alto autoconcepto social tienden a valorar por encima de la media la motivación relacionada con las interacciones positivas del profesorado así como los trabajos estructurados. La evaluación de la eficiencia queda representada en la tabla 10. El procedimiento de clasificación ha funcionado correctamente en un 80'7% de los casos originales y el 76'1% si el procedimiento seguido en la evaluación de la eficiencia ha sido la validación cruzada (tabla 10).

Tabla 9. Matriz de estructura

Matriz de estructura	
	Función 1
d_molprof	,360
d_percines	,319
D_HORTAR	,271
D_AMFOR	,249
D_ORSI ^a	,232
d_moladul ^a	,210
D_HORMAN	,176
d_pervisu ^a	,170
d_ordemas ^a	,161
D_FOCMCT ^a	,160
D_AUTMCT	,160
D_RESPON	,144
d_perciaul ^a	,142
D_AMBIN	,142
D_LUZ ^a	,123
d_pensia ^a	,116
D_SONIDO ^a	,114
D_HORVOC ^a	,101
D_TEMP ^a	,101
D_ALIMEN	,082
D_ORADUL ^a	,061
D_MCVIL ^a	,039
D_ESTRUC	,007
d_perfact ^a	-,006

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

^a Esta variable no se emplea en el análisis.

Tabla 10. Matriz de confusión

Resultados de la clasificación^a

	AF2 BIS	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		af2 bajo	af2 alto	
Original	Recuento	af2 bajo	af2 alto	38
		10	40	50
	Casos desagrupados	122	106	228
	%	af2 bajo	af2 alto	100,0
		af2 bajo	af2 alto	100,0
		af2 bajo	af2 alto	100,0
Validación cruzada ^b	Recuento	af2 bajo	af2 alto	38
		13	37	50
	Casos desagrupados	53,5	46,5	100,0
	%	af2 bajo	af2 alto	100,0
		af2 bajo	af2 alto	100,0
		af2 bajo	af2 alto	100,0

- ^a La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de
- ^b Clasificados correctamente el 80,7% de los casos agrupados originales.
- ^c Clasificados correctamente el 78,1% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

Utilizando af3 (autoconcepto emocional) como variable de agrupación tenemos que *la variable que discriminan estudiantes con bajo autoconcepto af1 y alumnos con alto autoconcepto af1 es el ambiente informal*. A continuación se representa en la tabla 11 el orden de entrada de las variables en la función discriminante.

Tabla 11. Variables introducidas en cada paso del análisis

Variables introducidas/eliminadas^{a,b}

Paso	Introducidas	Lambda de Wilks			F exacta			Sig.	
		Estadístico	df1	df2	Estadístico	df1	df2		
1	D AMBIN	,912	1	1	86,000	8,399	1	86,000	,005
2	D CRSI	,862	2	1	86,000	5,127	2	86,000	,008
3	D AMFOR	,866	3	1	86,000	4,271	3	84,000	,007
4	d ordenas	,841	4	1	86,000	3,927	4	83,000	,006
5	D ESTRUC	,821	5	1	86,000	3,575	5	82,000	,006
6	D GRADUL	,798	6	1	86,000	3,455	6	81,000	,004
7	D POCMOT	,783	7	1	86,000	3,167	7	80,000	,005
8	D HORNOC	,767	8	1	86,000	3,000	8	79,000	,005
9	D TEMP	,751	9	1	86,000	2,869	9	78,000	,008

- En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.
- ^a El número máximo de pasos es 48.
- ^b La F parcial mínima para entrar es 1,1.
- ^c La F parcial máxima para eliminar es 1.
- ^d El nivel de F, la tolerancia o el VLN son insuficientes para continuar los cálculos.

Como podemos ver en la matriz de estructura (tabla 12), los estudiantes con un alto autoconcepto emocional son aquellos que valoran por encima de la media trabajar en ambientes informales mientras que los estudiantes con un autoconcepto emocional bajo valoran por debajo de la media esta variable. Por lo que respecta a la evaluación de la eficiencia, como vemos en la tabla 13 el procedimiento de clasificación ha funcionado correctamente en un 72,7% de los casos originales y el 67% si el procedimiento seguido en la evaluación de la eficiencia ha sido la validación cruzada.

Tabla 12. Matriz de estructura

Matriz de estructura

	Función 1
D AMBIN	,541
D ESTRUC	,313
D POCMOT	,312
D HORNOC	,305
d perfac ^a	,304
D MOVIL	,277
D ALIMEN ^a	,271
d pervisu ^a	,261
D LUZ ^a	,212
d persial ^a	,211
D AUTMOT ^a	,210
d ncolprof ^a	,194
d percinas ^a	,188
D RESPON ^a	,164
D AMFOR	,163
D SONIDO ^a	,153
d percaudi ^a	,148
d ncoladul ^a	,134
D TEMP	,126
d ordenas	,117
D HORMAN ^a	,103
D HORTAR ^a	,075
D GRADUL	,065
D CRSI	-,022

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

- ^a Esta variable no se emplea en el análisis.

Tabla 13. Matriz de confusión

Resultados de la clasificación^{a,b}

	AF3 BIS	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		af3 bajo	af3 alto	
Original	Recuento	af3 bajo	af3 alto	38
		16	34	50
	Casos desagrupados	127	101	228
	%	af3 bajo	af3 alto	100,0
		af3 bajo	af3 alto	100,0
		af3 bajo	af3 alto	100,0
Validación cruzada ^c	Recuento	af3 bajo	af3 alto	38
		29	30	50
	Casos desagrupados	65,7	44,3	100,0
	%	af3 bajo	af3 alto	100,0
		af3 bajo	af3 alto	100,0
		af3 bajo	af3 alto	100,0

- ^a La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.
- ^b Clasificados correctamente el 72,7% de los casos agrupados originales.
- ^c Clasificados correctamente el 67,0% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

Utilizando af4 (autoconcepto familiar) como variable de agrupación tenemos que las variables que discriminan estudiantes con bajo autoconcepto af1 y alumnos con alto autoconcepto af4 son *la responsabilidad y la luz*. A continuación se representa en la tabla 14 el orden de entrada de las variables en la función discriminante. Como vemos en la matriz de estructura (tabla 15) los estudiantes con un alto autoconcepto familiar valoran por encima de la media la responsabilidad y trabajar en ambiente luminosos mientras que los estudiantes con un autoconcepto familiar bajo valoran estas variables por debajo de la media. El procedimiento de clasificación ha funcionado correctamente en un 73,9% de los casos originales y el 65% si el procedimiento seguido en la evaluación de la eficiencia ha sido la validación cruzada (tabla 16).

Tabla 14. Variables introducidas en cada paso del análisis

Paso	Introducidas	Eliminadas	Variables introducidas/eliminadas ^{a,b,c,d}							
			Lambdas de Wilks				F exacta			
			Estadístico	gf1	gf2	gf3	Estadístico	gf1	gf2	Sig.
1	D_RESPON		,660	1	1	80,000	4,515	1	80,000	,000
2	D_LUZ		,604	2	1	80,000	4,491	2	80,000	,014
3	D_TEMP		,585	3	1	80,000	3,985	3	80,000	,010
4	D_ALIMEN		,562	4	1	80,000	3,527	4	80,000	,014
5	D_HORMAN		,550	5	1	80,000	3,215	5	82,000	,011
6	d_pensist		,519	6	1	80,000	2,561	6	81,000	,011
7	D_AMFOR		,506	7	1	80,000	2,568	7	80,000	,000
8	D_HORNOC		,370	8	1	80,000	2,522	8	79,000	,000
9	D_ORADUL	D_LUZ	,347	9	1	80,000	2,507	9	79,000	,005
10	D_SONIDO		,335	9	1	80,000	3,255	8	79,000	,005
11	D_BONDO		,330	9	1	80,000	3,112	9	79,000	,005
12	d_ordemas		,321	10	1	80,000	2,978	10	77,000	,005
13	d_ordemas		,301	11	1	80,000	2,946	11	78,000	,005
14	D_HORTAR		,289	12	1	80,000	2,816	12	75,000	,005

En cada caso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.
 a. El número máximo de pasos es 48.
 b. La F parcial mínima para entrar es 1.1.
 c. La F parcial máxima para eliminar es 1.
 d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Tabla 15 Matriz de estructura

Matriz de estructura	
	Función
	1
D_RESPON	,341
D_AMFOR	,336
D_HORMAN	,292
d_pensist	,264
D_HORTAR	,267
D_AUTMOT	,262
d_motadul	,260
d_pervisu	,249
d_perfici	,243
D_CRSI*	,236
d_perceisu*	,220
D_ESTRUC*	,212
d_motprof	,202
d_percaud*	,170
D_SONIDO	,154
D ALIMEN*	,153
D_ORADUL	,106
D_LUZ*	,107
D_HORNOC	,093
D_POCMOT*	,089
D_MCVIL*	,067
D_TEMP	,066
d_ordemas	,065
D_AMBIN	,000

Correlaciones Intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas ilpficadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.
 * Esta variable no se emplea en el análisis.

Tabla 16. Matriz de confusión

Resultados de la clasificación ^{a,b}					
	AF4_BIS	Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		af4 bajo	af4 alto		
Original	Recuento	af4 bajo	26	7	33
		af4 alto	16	39	55
		Casos desagrupados	103	126	229
	%	af4 bajo	78,8	21,2	100,0
		af4 alto	29,1	70,9	100,0
		Casos desagrupados	46,2	54,8	100,0
Validación cruzada	Recuento	af4 bajo	22	11	33
		af4 alto	16	38	54
		Casos desagrupados	66,7	33,3	100,0
	%	af4 bajo	66,7	33,3	100,0
		af4 alto	34,5	65,5	100,0

a. La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.
 b. Clasificados correctamente el 73,9% de los casos agrupados originales.
 c. Clasificados correctamente el 65,9% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

Finalmente para af5 (autoconcepto físico) como variable de agrupación tenemos que la variable de estilo de aprendizaje que discriminan alumnos con bajo autoconcepto af5 y alumnos con alto autoconcepto af5 es la *responsabilidad*. El orden de entrada de las variables en la función discriminante se representa en la tabla 17:

Tabla 17. Variables introducidas en cada paso del análisis

Paso	Introducidas	Eliminadas	Variables introducidas/eliminadas ^{a,b,c,d}							
			Lambdas de Wilks				F exacta			
			Estadístico	gf1	gf2	gf3	Estadístico	gf1	gf2	Sig.
1	D_RESPON		,985	1	1	86,000	11,146	1	86,000	,001
2	d_perfici		,950	2	1	86,000	7,512	2	86,000	,001
3	D_ORADUL		,814	3	1	86,000	6,415	3	84,000	,001
4	d_pensist		,789	4	1	86,000	5,585	4	83,000	,001
5	D_HORTAR		,774	5	1	86,000	4,799	5	82,000	,001
6	D_TEMP		,731	6	1	86,000	4,957	6	81,000	,000
7	D_MCVIL		,714	7	1	86,000	4,585	7	80,000	,000
8	D_AUTMOT		,692	8	1	86,000	4,401	8	79,000	,000
9	D_AMFOR		,670	9	1	86,000	4,285	9	78,000	,000

En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.
 a. El número máximo de pasos es 48.
 b. La F parcial mínima para entrar es 1.1.
 c. La F parcial máxima para eliminar es 1.
 d. El nivel de F, la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.

Como vemos en la matriz de estructura (Tabla 18) los estudiantes con un autoconcepto familiar alto valoran por encima de la media ser responsables mientras que los estudiantes con un autoconcepto familiar bajo lo valoran por debajo de la media.

Tabla 18. Matriz de estructura

Matriz de estructura	
	Función
	1
D_RESPON	,513
D_HORTAR	,511
d_pensist	,507
d_motprof*	,480
D_CRSI*	,467
D_AMFOR	,463
d_motadul*	,441
D_SONIDO*	,397
D_ESTRUC*	,399
D_AUTMOT	,398
d_pervisu*	,327
D_HORNOC*	,303
D_MCVIL	,290
d_percaud*	,281
D_HORMAN*	,278
d_perceisu*	,251
D_LUZ*	,246
d_perfici	,245
D_POCMOT*	,238
D_TEMP	,226
d_ordemas*	,203
D_ORADUL	,179
D ALIMEN*	,117
D_AMBIN*	,115

Correlaciones Intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas ilpficadas. Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.
 * Esta variable no se emplea en el análisis.

Tabla 19. Matriz de confusión

Resultados de la clasificación ^{a,b}					
	AF5_BIS	Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		af5 bajo	af5 alto		
Original	Recuento	af5 bajo	30	4	34
		af5 alto	15	39	54
		Casos desagrupados	128	100	228
	%	af5 bajo	88,2	11,8	100,0
		af5 alto	27,8	72,2	100,0
		Casos desagrupados	56,1	43,9	100,0
Validación cruzada	Recuento	af5 bajo	24	10	34
		af5 alto	20	34	54
		Casos desagrupados	70,6	29,4	100,0
	%	af5 bajo	37,0	63,0	100,0

a. La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.
 b. Clasificados correctamente el 78,4% de los casos agrupados originales.
 c. Clasificados correctamente el 65,9% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

El procedimiento de clasificación ha funcionado correctamente en un 78'4% de los casos originales y el 65'9% si el procedimiento seguido en la evaluación de la eficiencia ha sido la validación cruzada, tal y como vemos en la tabla 19.

5. CONCLUSIONES

Objetivo 1. Estudio de la relación entre estilo de aprendizaje y autoconcepto de los estudiantes.

El análisis discriminante manifiesta que la **responsabilidad** es la variable del estilo de aprendizaje que más discrimina entre estudiantes con alto y bajo autoconcepto. Igualmente la **motivación por el profesor, la temperatura, la necesidad de trabajos estructurados, el ambiente informal y la preferencia por trabajar por la tarde** son variables que influyen en los estudiantes con alto y bajo autoconcepto.

Así los estudiantes con un autoconcepto alto valoran la *responsabilidad* (autoconcepto académico –laboral; físico y familiar), les gusta estudiar *con temperaturas cálidas* (autoconcepto académico-laboral), están *motivados por el profesorado*, prefieren *trabajos estructurados* en los que se indique claramente qué es lo que tienen que hacer (autoconcepto social),trabajan mejor en *ambientes informales* (autoconcepto emocional), y prefieren los *lugares luminosos* y estudiar *en horario de tarde* (autoconcepto académico-laboral).

Los estudiantes con un autoconcepto bajo valoran por debajo de la media la responsabilidad (autoconcepto académico –laboral; físico y familiar), trabajar en ambientes cálidos (autoconcepto académico-laboral), la motivación por interacción con el profesorado, la estructura en los trabajos (autoconcepto social), los ambientes informales para trabajar (autoconcepto emocional), los lugares con luz y trabajar por la tarde (autoconcepto académico-laboral).

Estos datos coinciden, en parte, con los obtenidos por Dunn, Dunn (1978) en sus investigaciones con una muestra de 312 estudiantes de 3º, 6º y 7º de 12 escuelas diferentes, según los cuales eran también ocho las variables del estilo de aprendizaje que discriminaban significativamente a los estudiantes con un autoconcepto alto y a los estudiantes con un autoconcepto bajo. En este caso coinciden la motivación por el profesor y las temperaturas altas.

Las relaciones encontradas entre los estilos de aprendizaje y el autoconcepto amplían la información que permite ofrecer a los estudiantes herramientas para su autoconocimiento, al profesorado y a las familias información y formación para la sensibilización en torno a la importancia del autoconcepto y los estilos de aprendizaje en los procesos educativos y para que favorezcan los puntos fuertes de sus hijos y puedan ayudarles a equilibrar sus debilidades.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso,E. (2001). Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de Educación Secundaria.
- Musitu,G., García,F., y Gutierrez M. (1994). AFA. Autoconcepto Forma – A. TEA Ediciones. Madrid.
- Dunn, R., Dunn, K., (1978). Dunn, Rita, and Kenneth Dunn. 1978.*Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, VA: Prentice Hall.
- Kleinfeld,J.S. (1972). Effective teachers of Indian and Eskimo high school students (ISEGR Report,34), Fairbanks,AK: Institute of Social,Economic and Governement Reseca,University Alaska.

FACTORES QUE DIFICULTAN LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE E.S.O.: PERCEPCIONES DE LOS PSICOPEDAGOGOS Y DEL PROFESORADO¹.

Odet Moliner García, Auxiliadora Sales Ciges, Joan Traver Martí y Reina Fernández Berrueco
Universitat Jaume I. Castellón

El presente trabajo presenta un estudio de corte cualitativo sobre las percepciones de los profesionales de los centros de ESO (psicopedagogos y profesorado) en relación a la atención a la diversidad.

El análisis del contenido de la información recogida a través de un grupo de discusión y de entrevistas semiestructuradas se ha realizado utilizando el programa Nudist Vivo. El modelo obtenido permite mostrar las relaciones entre los nudos en función de: a) las tres dimensiones establecidas por el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002): creación de culturas inclusivas, creación de políticas y desarrollo de prácticas; y b) la dirección de los argumentos (variables facilitadoras o limitadoras). Un análisis booleano permite analizar las diferencias entre las percepciones de los profesionales que conforman la muestra en función de su rol profesional y de las variables percibidas como factores limitadores de la atención a la diversidad.

Los resultados del estudio permiten explorar los conocimientos previos de los profesionales de la educación en

relación a los factores que dificultan el aprendizaje y la participación todo el alumnado de sus centros, lo cual ayuda a concienciarse acerca del sentido de la inclusión y a identificar factores relacionados con los valores que se promueven, los aspectos didáctico-organizativos y las prácticas que han de ser mejoradas para acoger a todo el alumnado en el centro.

1. LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD EN LA ESO

Algunos estudios previos (Jiménez e Illán, 1997) ya incidieron en la preocupación del profesorado de educación secundaria sobre la atención a la diversidad, expresada mediante una serie de creencias que, tal y como se recoge en el Cuadro 1, reflejan un pensamiento y acción que les conduce a llevar a cabo una atención diferenciada (en muchos casos segregadora) con aquellos alumnos que presentan dificultades, lo cual entra en contradicción con los supuestos que deben guiar un enfoque comprensivo e inclusivo.

¹ Este trabajo se enmarca en un proyecto I +D más amplio (Cod: P1-1A2004-04) subvencionado por Bancaixa-UJI (2004-2006).

Cuadro 1. Creencias del profesorado de secundaria sobre la respuesta a la diversidad del alumnado (Jiménez e Illán, 1997:48)

	Problemas expresados por el profesorado de secundaria	Cuestiones fundamentales de un enfoque comprensivo de la educación secundaria
1	No todos los alumnos pueden seguir el currículum común. Convendría que los alumnos con más dificultades para aprender pudiesen escoger lo antes posible unos estudios más profesionalizados	La elección prematura, y la consiguiente diferenciación del currículum, es otra forma de discriminación
2	Los grupos de alumnos son muy heterogéneos, hecho que dificulta la tarea de los profesores de secundaria	Clasificar a los alumnos según sus aptitudes para contrarrestar la heterogeneidad, es otra manera de hacer permanente la diferenciación
3	Teniendo alumnos tan diferentes, el profesorado se ve obligado a rebajar considerablemente el nivel de sus clases	Polémica sobre el descenso del nivel académico: en todo caso se han de comparar los pocos que destacan en un sistema selectivo con los mejores de un sistema comprensivo, y los muchos que quedan apartados de un sistema selectivo con los que en un sistema comprensivo tienen un rendimiento normal, mediocre o deficiente.
4	Los alumnos aplican la ley del mínimo esfuerzo: si pueden pasar con menos no harán más. El profesorado de secundaria no está preparado para hacer de orientador.	Para que puedan tomar una decisión libre, consciente y responsable, es necesario que dispongan de una orientación personal, académica y profesional adecuada
5	Poca o nula preparación del profesorado de secundaria para ejercer unas funciones más educativas que instructivas, más propias, en todo caso, de los maestros de primaria	La educación comprensiva implica cambios en las funciones del profesorado y en su metodología, las cuales, a la vez, requieren una adecuada formación inicial y permanente

Así, las creencias que se expresan como problemas percibidos se sitúan, por una parte, en el propio alumno (tal y como se ha considerado desde los modelos didácticos tradicionales de la Educación Especial) y por otra en el profesorado considerando la falta de formación y las nuevas funciones exigidas como factores relacionados con una nueva identidad del profesorado de educación secundaria (Bolívar, 2004).

Estas creencias determinan las actitudes del profesorado y del resto de profesionales de la enseñanza y ya han sido exploradas en algunos trabajos que analizan las actitudes del profesorado hacia el alumnado con n.e.e (Fernández, 1999; Alemany y Villuendas, 2004); hacia la diversidad en general (Sales y Moliner, 2002; Ferrández, Moliner y Sales, 2003a; 2003b), hacia la diversidad cultural (Ferrández, Moliner y Sales, 2004) o hacia los alumnos con n.e.e. derivadas de discapacidad (Moliner, Ferrández y González, 2005 y Ferrández, Moliner y Sales, 2005). Así pues, consideramos que las actitudes del profesorado hacia la diversidad, construidas a partir de sus creencias psicopedagógicas, influyen poderosamente en su actuación en las aulas, en el tipo de dinámica que establece con sus alumnos/as y en la forma de entender y valorar la educación en la diversidad.

Pero una acción docente que gestione y aproveche la diversidad no sólo va a depender de las variables intrínsecas del profesorado, sino que existen multitud de variables externas que pueden actuar como facilitadoras o limitadoras de su práctica docente y que trascienden el contexto microsistémico del aula. Variables externas al profesorado y al aula que dificultan la consecución del equilibrio entre igualdad y diversidad y que están relacionadas directamente con la estructura y organización de las instituciones escolares, sus formas de clasificar a los estudiantes, la manera de distribuir el tiempo de aprendizaje y de gestionar los recursos de que disponen. Ainscow (1995) considera que las culturas escolares tradicionales, consolidadas y rígidas, con un profesorado aislado, difícilmente podrán dar respuesta a las necesidades de alumnos y contextos heterogéneos y plurales. Cualquier decisión o respuesta no puede darse por separado, ni abordarse aisladamente, sino que, de acuerdo con García Pastor (1995), las decisiones son siempre globales y relacionadas y van a afectar a todas las dimensiones del aula, del centro y de la comunidad. Por tanto, desde los modelos holísticos y ecológicos no se descartan aquellos factores que, desde su interacción y globalidad, pueden facilitar u obstaculizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Nos referimos a variables que pueden tener una repercusión

sión más allá de las prácticas educativas, más ligadas a aspectos contextuales o muy próximas a lo que denominamos la cultura de centro (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997). Estos autores describen dos tipos de cultura que van a determinar la posibilidad o la dificultad de avanzar hacia la inclusión: la cultura individualista y la cooperativa. Si la que describe al centro es la primera, el desarrollo de una educación en la diversidad más próxima a la inclusión es casi imposible, pues el individualismo favorece incertidumbres a falta de información positiva de las consecuencias de sus acciones. Si en el centro se da una cultura de la colaboración, las actitudes y conductas generalizadas son las de ayuda, apoyo, confianza y apertura reflejándose en valores, normas e ideologías. Esta cultura de colaboración, tal y como señala Ainscow (1995), es propia de las escuelas inclusivas que, como escuelas en movimiento que son, deben afrontar cambios que afectan a su cultura, estructura y configuración. Por todo ello es imprescindible explorar las variables relacionadas con la educación en la diversidad, desde una perspectiva inclusiva.

En Canadá, los trabajos de Pivik et al. (2000) analizan las variables que facilitan y dificultan la inclusión educativa; las investigaciones del National Institute for Urban School Improvement (2000) y de Zoller et al. (1999) exploran los elementos del clima y de la cultura escolar de las escuelas consideradas como “modelos” de prácticas inclusivas. Usando métodos cualitativos estos trabajos concluyen que los factores de éxito de las escuelas inclusivas vienen determinados por una cultura centradas en acciones y actitudes, apoyo de la comunidad y valores compartidos. En nuestro contexto también se han estudiado las condiciones que favorecen que todos los alumnos estén incluidos (Zabalza 1996, 1998) resaltando la importancia de factores relacionados con el funcionamiento de las instituciones escolares y que ejercen una fuerte influencia en la mayor o menor posibilidad de que se produzcan cambios en su seno y que van desde aspectos relacionados con la cultura, el modelo educativo, el estilo de liderazgo, la flexibilidad de la estructura, e incluso, la opción entre el dilema enseñanza aprendizaje que el centro adopte.

Aunque los factores facilitadores de la atención a la diversidad han sido y son objeto de nuestros últimos trabajos (Moliner, Sales, Traver y Fernández, 2007) en el estudio que presentamos, nuestro interés se decanta por la indagación sobre las percepciones de los profesionales de la educación respecto de los factores limitadores de la atención a la diversidad en los centros de ESO. Y ello tomando como referencia las tres dimensiones descritas en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000): cultura, política y prácticas de centro.

2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE DIFICULTAN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE ESO DE CASTELLÓN Y PROVINCIA

2.1. Objetivo del estudio

Analizar las diferentes percepciones de los profesionales de la educación (Psicopedagogos y del profesorado

ordinario y específico) en función de su profesión, sobre las variables que dificultan la atención a la diversidad en los centros de ESO de Castellón y provincia.

2.2. Metodología

2.2.1. Descripción de la muestra y procedimiento

La muestra la conforman 18 informantes de 16 centros y está compuesta por Psicopedagogos (61,1%) y profesorado ordinario (22,2%) y específico (16,7%). La mayoría (98,9%) son profesionales experimentados puesto que tienen más de 5 años de ejercicio y dos terceras partes (66,7%) son hombres.

Se ha realizado un grupo de discusión y varias entrevistas semiestructuradas. El muestreo de los participantes en el grupo de discusión ha sido no probabilístico e incidental porque recurrimos a profesionales a los que teníamos fácil acceso, siendo 5 profesionales de cinco centros de ESO (cuatro Psicopedagogos y un Profesor y Director), todos hombres y cuyo centro de trabajo se encontraba en Castellón centro (3 de ellos) o en poblaciones muy cercanas a la capital (2). En las entrevistas han participado un total de 13 informantes cuyo muestreo ha sido no probabilístico e incidental porque recurrimos a aquellos que se mostraron disponibles, 7 de los cuales eran Psicopedagogos/as y 6 profesores/as.

2.2.2. Instrumentos de recogida de la información y procedimiento

Hemos utilizado una “*Guía-protocolo del grupo de discusión sobre atención a la diversidad en la ESO*” y un “*Guión para las entrevistas semiestructuradas*” que recoge, entre otras, las opiniones sobre las variables limitadoras de la atención a la diversidad. Tanto las entrevistas como el grupo de discusión han sido transcritos literalmente y se ha realizado un análisis de contenido mediante el programa de análisis cualitativo Nudist Vivo 2.0 que permite la codificación en nudos o categorías, estableciendo relaciones en función de nuevos nudos o de atributos, generando modelos en forma de árbol y posibilitando diferentes tipos de análisis, como el booleano.

2.3. Resultados

En líneas generales y en función del modelo obtenido mediante el análisis de contenido, observamos que la mayor parte de las variables limitadoras se configuran como categorías de la primera dimensión (cultura), siendo siete nudos los descendientes referidos a: la falta de colaboración entre familias y escuela, confusión terminológica sobre diversidad, avalancha de la inmigración, uso indiscriminado de las medidas de atención a la diversidad, antiguo concepto de educación secundaria, organización piramidal del sistema educativo y la burocracia administrativa. Relacionadas con la segunda dimensión (política) solamente se identifican tres nudos percibidos como obstaculizadores, dos relacionados con la organización del centro (falta de espacios y falta de tiempo de coordinación) y la transición de primaria a secundaria. Y en cuanto a la tercera dimensión (prácticas), las variables son: la falta de recursos, la falta de formación del profe-

sorado, un alumnado en secundaria que está desmotivado y la actitud de “cierre” o aislamiento de algunos profesores.

En este estudio nos interesa analizar las posibles diferencias entre la percepciones de los profesionales que conforman la muestra en función de su profesión (psicopedagogos, profesorado específico o profesorado ordinario) y para ello realizamos un análisis booleano de los datos que dará como resultado la matriz de intersección que aparece en la Tabla 1 y que cruza los datos de los nudos (variables limitadoras) y los atributos de los casos de la muestra (tipo de profesional).

Tabla 1: Matriz de intersección. Análisis booleano de nudos=variables limitadoras y atributos documento=profesional (valores 0,1,2). Resultados por nº de casos en los que aparece el nudo según tipo de profesional.

PROFESIONAL NUDOS LIMITADORAS	PSICOPEDAGOGOS	PROFESORADO ESPECÍFICO	PROFESORADO ORDINARIO
burocracia	1	0	1
uso medidas atención diversidad	2	0	0
sistema piramidal	0	1	0
falta espacio	0	1	1
falta tiempo coordinación	1	0	0
transición P-S	1	1	0
confusión termino diversidad	3	3	0
falta colaboración familia	1	0	1
concepto Educación Secundaria	2	0	0
falta formación	5	2	2
cierre-aislamiento	0	1	0
alumnado desmotivado	2	0	0
avalancha inmigración	1	0	0
falta de recursos	1	3	0

En cuanto a las variables limitadoras percibidas de la atención a la diversidad, la falta de formación de los profesionales en general y del profesorado en particular aparece en más casos de psicopedagogos, seguidos de casos de profesorado ordinario y de específico. La falta de recursos es una variable percibida como limitadora por el profesorado específico y los psicopedagogos pero no por el profesorado ordinario. La percepción de la confusión terminológica sobre la diversidad es más propia de los especialistas (psicopedagogos y profesorado específico) que del profesorado ordinario.

Si nos centramos en los resultados de los casos del profesorado, solamente la categoría “falta de espacio” singulariza al profesorado frente a los psicopedagogos que junto con la falta de formación son las dos únicas coincidencias que encontramos entre el profesorado ordinario y específico.

El profesorado específico percibe como variables limitadoras y por este orden: la confusión terminológica sobre diversidad, la falta de recursos, la falta de formación, fal-

ta de espacio, organización piramidal del sistema, transición primaria –secundaria y la actitud de cierre del profesorado. El profesorado ordinario, por su parte, percibe como limitadoras la falta de formación, falta de espacio, la burocracia administrativa y la falta de colaboración con la familia.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de los resultados, constatamos que la falta de formación de los profesionales en general y del profesorado en particular se percibe como un factor que dificulta la atención a la diversidad, lo cual se está configurando como un tópico en la literatura, pero que viene a constatar una necesidad. En este sentido, resulta interesante tener en cuenta algunas pistas que nos proporcionan los propios informantes sobre el tipo de formación más adecuada, sobre todo de cara al diseño de los planes de estudio de los cursos de especialización del profesorado de secundaria. Se reclama la combinación de la formación teórica con una formación en la práctica, que permita incorporar el conocimiento teórico-práctico a las dinámicas de aula, que

genere procesos de investigación-acción, con el apoyo de formadores o asesores.

La falta de recursos es una variable percibida como limitadora por el profesorado específico y por los psicopedagogos pero no por el profesorado ordinario, tal vez porque estos últimos hacen un uso limitado de recursos materiales más allá del libro de texto. Wang (1995) plantea como una de las actuaciones claves a la hora de organizar un grupo-aula, la revisión de los materiales curriculares disponibles en el centro y la planificación de la búsqueda o creación de los que se prevé se puedan necesitar. Aunque el recurso básico sea el libro de texto, éste también puede y debe adaptarse a la diversidad de necesidades del alumnado, pero sobre todo, se debe preparar material alternativo puesto que la dependencia excesiva del libro de texto puede llegar a abortar cualquier intento de adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado: por el reduccionismo de su lenguaje (únicamente verbal, con más o menos apoyo gráfico), por sus limitaciones para reflejar el contexto próximo del centro y aula, y por su escasa disposición a favorecer el aprendizaje experiencial. Y en cuanto a la falta de recursos materiales y dadas las dificultades administrativas de responder a esta necesidad, los centros inclusivos deberá buscar soluciones alternativas. Una de ellas sería una adecuada gestión de los recursos personales existentes organizados de forma colaborativa y otra podría ser el incremento de los recursos personales con la participación de la comunidad, tomando como ejemplo el modelo de las comunidades de aprendizaje, introduciendo en el aula personas voluntarias para ayudar. En este caso el criterio que prevalece es el de buscar todos los recursos que hagan falta para compensar las dificultades siempre dentro del aula y ello puede repercutir positivamente en la mejora de la colaboración con la familia, que era otra de las limitaciones percibidas.

La confusión terminológica sobre la diversidad es percibida como un factor obstaculizador por los psicopedagogos y el profesorado específico, lo cual significa que para avanzar en la clarificación conceptual y en la creación de culturas inclusivas, el rol de los especialistas del apoyo puede ser relevante, actuando como líderes de los centros educativos y desempeñando tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades. Consideramos que un debate bien orquestado sobre los valores del centro en relación a qué significa educar en la diversidad y cómo se está promoviendo, puede llevar a una comprensión más amplia del principio de inclusión.

El profesorado específico percibe como un factor limitador la actitud de cierre del profesorado, variable ya considerada como una limitación para la promoción de organizaciones que aprenden por Santos Guerra (2000) y Bolívar (2000). Es significativo que esta apreciación la realicen los profesionales del apoyo, puesto que, posiblemente, al desarrollar las funciones de apoyo al profesorado que le son propias y de docencia compartida, se hayan

encontrado con esa actitud del “cierre...de la puerta por miedo a ser cuestionado.”

El profesorado ordinario, por su parte, también hace referencia a la burocracia administrativa que, de acuerdo con Santos Guerra (2000) es uno de los factores que junto a la rutinización de las prácticas profesionales, la descoordinación de los profesionales, la centralización excesiva, masificación de los alumnos, dirección gerencialista, desmotivación del profesorado, entre otros, configuran un todo muy concreto en el contexto de enseñanza-aprendizaje que lógicamente no es el más adecuado para la necesaria gestión de la diversidad.

De ahí la necesidad de seguir investigando sobre procesos y estrategias para lograr el éxito de todos los estudiantes como elementos de mejora no solo de la clase, sino del centro y de la comunidad (Echeíta, 2006). Estos procesos de mejora son propios de las “escuelas en movimiento” que, desde el análisis de los procesos de inclusión y exclusión que se dan en los centros, promueven los cambios en las prácticas, las políticas y las culturas. (Ainscow, 2001; Duran y otros, 2005)

4. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Alemany I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En busca de una inestable identidad. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 2.(1).
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. UK: CSIE.
- Duran, D; Echeita, G; Gine, C; Miquel, E, Ruiz, C; Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 3 (1). Consultado el día 3 de noviembre de 2006 en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernández González, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. *III Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca.

- Fernández, R. ; Moliner, O. y Sales, A. (2003a). Actitudes hacia la atención a la diversidad de los estudiantes de maestro de la Universitat Jaume I.(I) Propuestas para una programación en la diversidad. *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación educativa*. AIDIPE. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, R.; Moliner, O. y Sales, A. (2003b). Actitudes hacia la diversidad de los estudiantes de maestro de la Universitat Jaume I.(II) Diferencias según la especialidad . *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación educativa*. AIDIPE. Granada: Universidad de Granada.
- Ferrández, R.; Moliner , O. y Sales, A. (2004).Diversidad de actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural: una aproximación a partir del análisis factorial. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia y SEP.
- Fernández, R.; Moliner, O. y Sales, A. (2005). Actitudes hacia las n.e.e. derivadas de discapacidad. Análisis de perfiles en los alumnos. *Actas del XI I Congreso Nacional de Investigación Educativa*. AIDIPE. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Madrid: Morata.
- García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- Hargreaves A. (1996.) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jiménez, F. e Illán, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En Illán Romeu, N. y García Martínez, A.: *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 37-49.
- Moliner, O. Ferrández, R. y González, A. (2005). Análisis de las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Diferencias entre colectivos. *Actas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. AIDIPE. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Moliner, O.; Sales, A.; Traver, J. y Ferrández, R. (2007). Estudio cualitativo de las percepciones de los profesionales de la educación sobre las variables facilitadoras de una cultura inclusiva en los centros de ESO. *Actas de las XXIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Huelva: (en prensa)
- National Institute for Urban School Improvement (2000) *Improving education: the promise of inclusive education*. Consultado el día 20 de enero de 2007 en: <http://www.edc.org/urban/lbtwo.htm>
- Pivik, J.; MComas, J. and Laflamme, M. (2002) Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69 (1) 97-107.
- Sales, A. y Moliner, O. (2002) .¿Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación inicial del profesorado? *Universitat Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Any XXVI, III época.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1996) Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En PARRILLA LATAS, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, 21-76.
- Zabalza, M.A. (1998) Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y diversidad: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 25-38.
- Zoller, N.J. ; Ramanathan, A.K. and Yu, M, (1999) The relationship between school culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12 (2), 157-174.

IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES AMBIENTALES, MOTIVACIONALES, SOCIOLÓGICAS, PERCEPTIVAS Y FÍSICAS PARA LA INDIVIDUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rosa María Hervás Avilés
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación aporta información relevante para diseñar una intervención psicopedagógica adecuada a las necesidades y diferencias de los estudiantes de Educación Secundaria derivadas del conocimiento de sus estilos de aprendizaje desde el modelo de Dunn Dunn (Dunn y Grigg 2003,2004). La finalidad última de este estudio es identificar las variables ambientales, emotivo-motivacionales, sociológicas, perceptivas y físicas que prefieren los estudiantes en su aprendizaje. Conceptualmente los estilos de aprendizaje se entienden como las variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje (Sternberg, 1997). Se pueden destacar dos grandes avances en la investigación realizada sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado el diseño de instrumentos para la evaluación de las diferencias estilísticas de estudiantes y profesorado. Por otro, el estudio de la importancia de establecer una correspondencia entre la enseñanza y el estilo individual del alumnado. Resultado de las mismas es la vinculación entre el logro académico y la correspondencia de estilos de aprendizaje y de enseñanza (Hervás, 2003). La identificación de los modos de procesar la información así como de aprender, determinan la eficacia de la tarea docente y los resultados de los estudiantes. Esto es especialmente acusado en la enseñanza no universitaria, donde estos hábitos y preferencias se manifiestan con claridad por el momento evolutivo y

escolar de los estudiantes, y donde las posibilidades de fracaso y desadaptación educativa comienzan a ser más altas. De este modo consideramos importante la inclusión en el currículo de herramientas útiles para que el profesorado pueda identificar los estilos de aprendizaje y adaptar sus estilos de enseñanza a la necesaria individualización que demanda la educación.

El **objetivo general** de esta investigación es la adaptación y comprobación de las características psicométricas del inventario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price (*Learning Style Indicador*,1975), al contexto escolar de la Comunidad de Murcia. **Los objetivos específicos** que se desprenden son: 1. Estudio de la fiabilidad; por el método de la consistencia interna de las escalas del LSI adaptadas. 2. Estudio descriptivo de las escalas y subescalas que componen el LSI. 3. Estudio diferencial de los patrones de comportamiento de los estudiantes en relación a los estilos de aprendizaje

2. MÉTODO

Participantes

Este estudio se ha llevado a cabo con 317 estudiantes, de los cuales 177 cursaban tercero y 140 cuarto curso de E.S.O. en tres centros de la Región de Murcia. El 54,6% son mujeres y el 43,2 % hombres. En cuanto a la edad casi el 73% de los estudiantes se sitúan entre los 14 y 15 años mientras que, algo más del 27% tienen entre 16 y 17 años. El método de muestreo que hemos utilizado ha sido no aleatorio y con un carácter incidental.

Instrumento

El inventario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price (*Learnig Style Inventory*) ha sido traducido y adaptado en el curso de esta investigación, a nuestro ámbito educativo a partir del inventario original (Dunn, Dunn, y Price, 1975). El cuestionario original fue revisado y adaptado diseñando una escala tipo Likert de 80 ítems con 4 alternativas de respuesta. A partir de los datos se obtienen puntuaciones en 24 subescalas distintas relacionadas con cuatro dimensiones de preferencias en el aprendizaje y que se refieren a: condiciones ambientales (sonido, luz, temperatura, ambiente de trabajo). Preferencias emotivo-motivacionales (automotivación, motivación por el profesorado motivación por el adulto, poco motivado, persistencia, responsabilidad, estructura). Tipo de organización del aula y de las tareas (preferencia por trabajar con un adulto, trabajar en pareja o en grupo, por el trabajo individual). Modalidades de percepción y preferencias físico-fisiológicas (visual, táctil o manipulativa, cinestésica y auditiva necesidad de ingerir alimentos, de moverse y de preferir un horario de trabajo de mañana, tarde o noche).

Procedimiento

El procedimiento general seguido se ha desarrollado en dos grandes fases. En una primera fase se ha adaptado el inventario sobre estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price y se ha realizado una aplicación en un estudio piloto con 60 estudiantes de diferentes centros. En una segunda fase el inventario ha sido aplicado a los 317 estudiantes que componen la muestra de la presente investigación. Para el análisis factorial se utilizó la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. El cálculo de la fiabilidad se realizó mediante el coeficiente de consistencia Alfa de Cronbach estandarizado. Igualmente se utilizó el valor estadístico Carmines'theta. Se realizó un análisis de correlaciones. Al producirse relaciones significativas entre las variables del inventario de estilos de aprendizaje descritas anteriormente se procedió a hacer un análisis factorial con el conjunto de las variables que constituyen el inventario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price, utilizando como método de extracción de factores el método de Componentes Principales ya que se maximiza la varianza total aplicada con el mínimo número de factores extraídos. El método de rotación de los factores que hemos empleado

es Varimax por ser de rotación ortogonal que minimiza el número de variables con saturación máxima en cada factor. Se realizó un análisis de varianza factorial (2x2) de efectos fijos para establecer la diferencia entre curso y género.

3. RESULTADOS

Adaptación del cuestionario

Para la adaptación de la prueba se siguieron los pasos siguientes: En primer lugar se procuró que la traducción por parte de un experto se ajustara a las líneas marcadas por los autores del cuestionario original. En un segundo momento se realizó una adaptación semántica al contexto educativo de la Región de Murcia donde la prueba iba a ser aplicada, comprobando que los ítems que se relacionaban con cada una de las variables del cuestionario medían las características que se pretendían asignar a cada una de ellas.

Fiabilidad de la prueba

El cálculo de la fiabilidad se ha realizado mediante el coeficiente de consistencia Alfa de Cronbach estandarizado, que en este caso fue de 0,9752. Igualmente el valor estadístico Carmines'theta es de 0,971. Podemos concluir por lo tanto que la fiabilidad de la prueba es muy satisfactoria. Estos valores son semejantes a los obtenidos por Dunn, Dunn y Price que se sitúan por encima del 0.70 (Dunn Dunn y Price, 1978, Dunn y Griggs, 2003).

Análisis factorial

El análisis factorial se ha realizado con 24 variables procedentes de la agregación de los ítems correspondientes al LSI para reducir la dimensión original y poder interpretar los perfiles del alumnado con mayor facilidad. Para la selección de los factores se aplica el criterio Kaiser, por el cual no se seleccionará ningún factor cuyo λ no sea menor a 1. Por lo tanto se seleccionan dos factores, que explican el 69,7 % de la varianza del inventario. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin obtenida es igual a 0,969 corroborando este dato la adecuación de esta técnica en la aplicación de estos datos. Igualmente la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0,01$) verifica el supuesto de que las variables que introducimos en el análisis mencionado no son independientes. Las comunalidades obtenidas tras el análisis factorial nos indican que las variables introducidas en dicho análisis quedan bien explicadas por los factores del modelo. (Tabla 3).

Tabla 3. Comunalidades

Variabes	Inicial	Extracción (h ²) Comunalidad	Variabes	Inicial	Extracción (h ²) Comunalidad
SONIDO	1,000	,705	ORSI	1,000	,663
LUZ	1,000	,497	ORADUL	1,000	,513
TEMP	1,000	,688	ORDEMAS	1,000	,626
AMBIN	1,000	,776	HORMAN	1,000	,472
AMFOR	1,000	,729	HORTAR	1,000	,636
AUTOMOT	1,000	,914	HORNOC	1,000	,489
MOTPROF	1,000	,778	PERCINES	1,000	,721
POCMOT	1,000	,732	PERVISU	1,000	,723
MOTADUL	1,000	,843	PERTACT	1,000	,712
RESPON	1,000	,787	PERAUDI	1,000	,738
ESTRUC	1,000	,782	ALIMEN	1,000	,636
PERSIST	1,000	,845	MOVIL	1,000	,732

Los resultados obtenidos evidencian la existencia de dos factores que explican el 69,74% de la varianza total explicada por las 24 variables del estilo de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price (Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de componentes principales

Componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,316	42,985	42,985
2	6,421	26,755	69,740

Tabla 5. Matriz de componentes rotados

	Componentes			Componentes	
	1	2		1	2
AMFOR	,837	,171	PERCINES	,654	,542
SONIDO	,824	,160	PERVISU	,628	,573
PERSIST	,808	,437	POCMOT	,605	,605
AUTOMOT	,805	,517	PERTACT	,604	,589
RESPON	,790	,403	LUZ	,581	,400
MOTPROF	,780	,413	ORADUL	,534	,477
MOTADUL	,766	,507	HORMAN	,519	,450
ORSI	,742	,337	AMFOR		,880
HORTAR	,742	,293	MOVIL	,410	,751
PERAUDI	,740	,437	ALIMEN	,384	,699
TEMP	,720	,411	ORDEMAS	,513	,602
ESTRUC	,697	,544	HORNOC	,375	,591

Tal y como se resume en la tabla 6 el primer factor está compuesto por 19 variables descritas con anterioridad y que son las siguientes:

Tabla 6. Cargas factoriales de las variables en cada una de las variables objeto de estudio en el primer factor

D_AMFOR	,837	D-TEMP	,720
D_SONIDO	,824	D_ESTRUC	,697
D.PERSIS	,808	D_PERCINES	,654
D_AUTMOT	,805	D_PERVISU	,628
D_RESPON	,790	D_POCMOT	,605
D_MOTPROF	,780	D_PERTACT	,604
D-MOTADUL	,766	D_LUZ	,581
D_ORSI	,742	D-ORADUL	,534
D-HORTAR	,742	D-HORMAN	,519
D-PERCAUDI	,740		

A la vista de las variables que saturan en este factor, se podría relacionar el mismo con el perfil de estudiantes automotivados, persistentes, responsables que trabajan bien en ambientes formales, sin distracciones, con luz y temperatura cálida, que necesitan trabajar en solitario y a los que les gusta interactuar con el profesorado y otros adultos. Preferencias estas que no inducen a denominar a

este factor 1 “estilo formal” ya que se corresponde a grandes rasgos con los presupuestos que la mayoría del profesorado tiene de los aspectos que determinan la precisión y el logro de buenos resultados académicos.

El segundo factor está constituido por 5 variables incluidas en la tabla 7 y que son las siguientes:

Tabla 7. Cargas factoriales de las variables en cada una de las variables objeto de estudio en el segundo factor

D_AMBIN	,880
D_MOVIL	,751
D_ALIMEN	,699
D_ORDEMAS	,602
D_HORNOC	,591

Las variables que saturan en este factor se relacionan con un perfil de estudiantes que trabajan bien en ambientes informales, que necesitan moverse, ingerir alimentos y a los que les gusta trabajar en grupo y con otros compañeros. Se trata de un factor relacionado con aspectos que se alejan de las normas que suelen establecerse en ambientes académicos, habitual en estudiantes menos convencionales por lo que hemos denominado a este factor 2 “estilo no formal”. En cuanto al cálculo de fiabilidad de estos dos factores se ha realizado el cálculo del --Cronbach obteniéndose los siguientes resultados para cada factor: Factor 1: 0,9739. Factor 2: 0,8566. Con lo cual se puede concluir que la fiabilidad es muy satisfactoria para ambos factores.

Con la intención de estudiar la distribución de los estudiantes en torno a los dos factores extraídos, se analizan las puntuaciones factoriales de cada individuo. Calculamos el número y el porcentaje correspondiente de estudiantes en cada cuadrante, que generan los dos ejes factoriales. El cuadrante 1 (factor 1 + ; factor 2 +); cuadrante 2 (factor 1 - ; factor 2 +) cuadrante 3 (factor 1 ; factor 2 -); cuadrante 4 (factor 1+ ; factor 2 -). Igualmente obtenemos los resultados que nos indican las diferencias existentes entre los estudiantes teniendo en cuenta el género y el curso.

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes que se sitúan en el primer, segundo, tercer y cuarto cuadrante en función del factor 1 y 2

35,65% (N=113)	19,24% (N=61)
11,99% N=38	33,12% (N=105)

Tabla 9. Porcentaje de alumnas que se sitúan en el primer, segundo, tercer y cuarto cuadrante en función del factor 1 y 2

34,68% (N=60)	20,81% (N= 36)
8,09% (N=14)	36,42% (N=63)

Mujeres

Tabla 10. Porcentaje de alumnos que se sitúan en el primer, segundo, tercer y cuarto cuadrante en función del factor 1 y 2

37,96% (N=52)	18,25% (N=25)
13,14% (N=18)	30,66% (N=42)

Hombres

Como podemos ver en las tablas 8, 9 y 10 y hay una identificación de los estudiantes que se sitúan en el segundo y cuarto cuadrante. El 35,65 % de los estudiantes se sitúan en el segundo cuadrante lo que significa unas preferencias claras por las variables relacionadas con el factor 2 “estilo no formal”. Son estudiantes que prefieren trabajar en un ambiente informal y moverse con cierta frecuencia. Que necesitan ingerir algún tipo de alimento durante su proceso de aprendizaje para compensar la energía que están perdiendo o para relajarse de la tensión que les supone concentrarse. Son estudiantes que necesitan trabajar con los demás y que al llegar la noche encuentran su mejor nivel de energía. Esto es así en mayor medida en los estudiantes de género masculino (37,96%) que en las de género femenino (34,68%). Igualmente y con pequeñas diferencias el 33,12% de los estudiantes se sitúan en el cuarto cuadrante con preferencias relacionadas con el factor 1 “estilo formal”. Es decir, prefieren aprender en un ambiente formal; igualmente trabajan mejor cuando hay silencio. Son persistentes y responsables. En cuanto a la motivación, en general están motivados aunque también hay estudiantes que necesitan aumentar su motivación intrínseca. Trabajan mejor cuando las tareas están estructuradas y saben claramente qué y cómo deben hacer sus trabajos. Perciben fundamentalmente de una manera auditiva, cinestésica, visual y táctil. Eligen trabajar en horario de tarde y de mañana en ambientes con luz y temperatura agradable. Les gusta aprender en solitario o con un adulto. Estas preferencias se manifiestan más en las chicas (36,42%) que en los chicos (30,66%). Por lo que respecta a las diferencias relacionadas con el curso tercero y cuarto los resultados indican una mayor dispersión de la muestra entre los cuatro cuadrantes si bien es verdad que, en general los estudiantes se distribuyen mayoritariamente en el segundo, cuarto y primer cuadrante (Tablas 11 y 12).

Tabla 11. Porcentaje de estudiantes de tercer curso que se sitúan en el primer, segundo, tercer y cuarto cuadrante en función del factor 1 y 2

40,29% (N=56)	24,46% (N=34)
10,07% (N=14)	25,18% (N=35)

Tabla 12. Porcentaje de estudiantes de cuarto curso que se sitúan en el primer, segundo, tercer y cuarto cuadrante en función del factor 1 y 2

32,02% (N=57)	15,17% (N=27)
13,48% (N=24)	39,33% (N=70)

Por lo que respecta al alumnado de tercer curso existe un mayor porcentaje de estudiantes situados en el segundo cuadrante con preferencias por el factor 2 “estilo no formal” (40,29 %), mientras que en el cuadrante cuatro correspondiente a los estudiantes con preferencias por el factor 1 “estilo formal” solamente se sitúa el 25,18%. El cuadrante uno recibe el 24,46 % de los estudiantes que manifiestan igual preferencia por las variables del estilo de aprendizaje relacionadas con el factor formal y el factor no formal. Es un

alumnado que trabaja igualmente de una forma y de otra, que se sabe adaptar a distintas formas de aprender y de enseñar. Finalmente en el curso tercero el cuadrante 3 recibe un 10,07% de estudiante que no manifiestan una preferencia por ninguna de las variables ni del primer ni del segundo factor. En cuanto a los estudiantes de cuarto curso el cuadrante que recibe el mayor porcentaje de estudiantes es el cuatro (39,33%). Son alumnos con un estilo correspondiente al factor 1 “estilo formal”. Igualmente el 32,07 % del alumnado aprende mejor en situaciones relacionadas con el factor 2 “estilo no formal”. A diferencia de tercero, los estudiantes que aprenden igual de una forma o de otra (situados en el cuadrante 1) son menos (15,17%) que en tercer curso y los que no manifiestan ninguna preferencia clara (situados en el cuadrante 3) son mas (13,48%).

Análisis de la varianza factorial (2x2)

Aplicamos la técnica estadística de Análisis de la Varianza (ANOVA) de efectos fijos para establecer las diferencias entre curso y género.

Tabla 13. Anova para el factor 1 “estilo formal”

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Curso	4,587	1	4,587	5,078	0,025
Género	1,139	1	1,139	1,260	0,262
Curso-Género	0,097	1	0,097	0,108	0,743
Error	276,425	306	0,903		

La tabla 13 presenta los resultados del análisis factorial para el primer factor siendo la variable independiente, género y curso. Como se observa solamente se muestran diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,025$) atribuibles o vinculadas a la variable curso, por tanto se observan distintos estilos en el factor 1 “estilo formal” vinculado

al curso. La variable género y la interacción entre ambas variables es no significativa. Como vemos en la tabla 14, los estudiantes de 4º de la ESO tienen mayores puntuaciones en este factor. Como podemos ver en la tabla 15 ninguno de los factores y su interacción producen diferencias estadísticamente significativas en el segundo factor.

Tabla 14. Datos descriptivos de medias por curso

CURSO	MEDIA	Error Típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
3	-,074	,072	-,217	,068
4	,173	,083	,011	,336

Tabla 15. Anova para el factor 2 “estilo no formal”

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Curso	,756	1	,756	,793	,374
Género	1,571	1	1,571	1,647	,200
Curso-Género	,047	1	,047	,050	,824
Error	291,865	306	,954		

4. CONCLUSIONES

Objetivo 1. Estudio de la fiabilidad por el método de la consistencia interna de las escalas del LSI adaptadas

La adaptación del cuestionario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price resulta idónea para obtener las preferencias de los estudiantes de la Región de Murcia en relación a su estilo de aprendizaje ya que muestra un índice de fiabilidad satisfactorio (0.97) con valores semejantes a los obtenidos por Dunn, Dunn y Price que se sitúan por encima del 0.70 (Dunn y Dunn, 1976,1977). Asimismo el cálculo del --Cronbach del factor 1(--=0,9739) y del factor 2 (--=0,8566) indica que la fiabilidad es muy satisfactoria para ambos factores.

Objetivo 2. Estudio descriptivo de las escalas y subescalas que componen el LSI

El análisis factorial evidencia la existencia de dos factores que explican el 69,74% de la varianza total. El primer factor (compuesto por 19 variables) al que hemos denominado formal, describe un perfil de estudiantes motivados, persistentes, responsables, que prefieren ambientes formales en los que no haya distracciones, con luz y temperaturas cálidas, que prefieren trabajar solos y a los que les gusta interactuar con el profesorado y con otros adultos. El segundo factor denominado no formal se compone de 5 variables y describe un perfil de estudiante que necesita moverse, trabajar en ambientes informales, orientado a los demás, ingerir alimentos mientras trabaja y que suele presentar un mayor nivel de energía por las noches.

Objetivo 3. Estudio diferencial de los patrones de comportamiento de los estudiantes en relación a los estilos de aprendizaje

En cuanto a la distribución de los estudiantes en torno a los dos factores extraídos el 35,65% de los estudiantes manifiestan unas preferencias claras por las variables relacionadas con el “estilo no formal”. Esto es así en mayor medida en los estudiantes de género masculino (37,96%) que en las de género femenino (34,68%).Igualmente y con pequeñas diferencias el 33,12% de los estudiantes manifiestan preferencias relacionadas con el “estilo formal”. Esto es así en mayor medida en las chicas (36,42%) que en los chicos (30,66%).Por lo que respecta a las diferencias relacionadas con el curso tercero y cuarto los resultados indican una mayor dispersión de la muestra. Así en tercer curso existe un mayor porcentaje de estudiantes con preferencias por el “estilo no formal” (40,29 %), mientras que los estudiantes con preferencias por el “estilo formal”

solamente suponen el 25,18%. Además hay un 24,46 % de estudiantes de tercer curso que manifiestan igual preferencia por las variables del estilo de aprendizaje relacionadas con el factor formal y el factor no formal. Es un alumnado que trabaja igualmente de una forma y de otra, que se sabe adaptar a distintas formas de aprender y de enseñar. Finalmente en este curso el 10,07% de estudiantes no manifiestan una preferencia por ningún de los dos estilos. En cuarto curso el mayor porcentaje de estudiantes tienen un estilo “estilo formal”. Igualmente el 32,07 % del alumnado aprende mejor en situaciones relacionadas con el “estilo no formal”. A diferencia de tercero, los estudiantes que aprenden igual de una forma o de otra son menos (15,17%) que en tercer curso y los que no manifiestan ninguna preferencia clara son mas (13,48%) que en tercer curso. No hay diferencias de género respecto al factor denominado estilo formal aunque sí por curso. Así los estudiantes de tercer curso de la ESO presentan medias inferiores a los de cuarto curso en este factor. Para el perfil de estudiantes con un estilo no formal no hay diferencias de género ni de curso, es más uniforme que el factor primero. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Dunn y Dunn (Dunn y Griggs, 2003) quienes consideran que los estudiantes cambian en sus preferencias de aprendizaje. Para estos autores esto puede deberse o bien a la madurez que van adquiriendo o a un deseo de adaptarse al medio educativo existente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dunn, R, Dunn, K. y Price, G. (1975,1978,1984,1996). *Learning Style Inventory (L.S.I.)*. Lawrence, Kans.: Price System, Inc.
- Dunn,R. y Grigg,S.A.(Eds).(2003,2004). *Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research: Who, what, when, and where, and so what?* New York: St.John’s University’s Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Hervás Avilés, R.M. (2001). *Adaptación del cuestionario de estilos de aprendizaje de Dunn, Dunn y Price*. Documento inédito.
- Hervás Avilés, R.M. (2003,2005).*Estilos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Sternberg, R.J.(1997,1999). *Los estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo d e pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.

INFLUENCIA DE LA DINÁMICA FAMILIAR EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL CENTRO EDUCATIVO

Susana Díez Gómez y Virginia Cagigal de Gregorio
Universidad Pontificia Comillas

INTRODUCCIÓN

Familia y escuela son las dos instituciones a las que la sociedad atribuye la principal responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones, exigiéndoseles un esfuerzo común de participación en beneficio de los sujetos que educan.

Si deseamos entender la participación Familia-Centro Educativo desde una perspectiva sistémica que implique colaboración por ambas partes, no debemos tomar por separado la influencia relativa que tanto la familia como la escuela tienen sobre el alumno. Cuando se estudia la situación problemática de un determinado alumno, el verdadero pensamiento sistémico nunca se plantea si la causa está en la familia, en la escuela o en otro lugar, sino en los factores que contribuyen, conjuntamente, a generar y/o mantener esa situación, ya que la teoría ecológica sistémica gira en torno a considerar todo el ecosistema (y no los sistemas por separado) a la hora de trabajar para conseguir una actitud de colaboración entre todos los involucrados (Bronfenbrenner, 1979).

Considerando la participación de los padres en el Centro educativo al que acuden sus hijos como un indicador significativo que engloba aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje y teniendo en cuenta que la cooperación Familia-Centro Educativo no puede entenderse si no tenemos en cuenta las características y el “actuar” principal de cada familia, realizamos una investigación donde abordamos la validación de un instrumento para la medida de la participación de los padres en el Centro Escolar y donde incluimos, entre otras cuestiones, aspectos relativos a la **dinámica familiar**. Ya que entendemos que cuando se produce un cambio en la capacidad funcional de la fami-

lia ocurren alteraciones en el proceso relacional de sus miembros y por lo tanto, en el sistema como un todo, afectando estas relaciones a todos los subsistemas, incluido el escolar.

El Modelo Circumplejo de funcionamiento familiar de Olson (1993, 1997), trata de mostrar los aspectos más relevantes de la dinámica familiar en función de tres dimensiones: **cohesión, adaptabilidad y comunicación familiar**.

La **cohesión** es definida según dos componentes: **los lazos o vínculos emocionales** que los miembros de la familia tienen unos con otros y **el grado de autonomía** que una persona experimenta en el sistema familiar. Implica los factores de fronteras o límites familiares, apoyo emocional, independencia, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, intereses y diversiones.

La segunda dimensión, **adaptabilidad**, se refiere a la habilidad de un sistema familiar o marital para cambiar su estructura de poder, sus roles y sus reglas de relación en respuesta a las tensiones y conflictos provocados por una situación concreta o de desarrollo evolutivo e incluye asertividad, control, disciplina, negociación, roles, normas familiares y sistemas de retroalimentación.

Por último la dimensión **comunicación familiar**, es una variable considerada como elemento modificable en función de la posición de las familias a lo largo de las otras dos dimensiones. Por ser una variable facilitadora del cambio, no aparece representada gráficamente en el Modelo.

El Modelo de Olson representa cada dimensión (cohesión y adaptabilidad) según un continuo, dividido en cua-

tro categorías, de acuerdo con cada uno de los tipos de cohesión y adaptabilidad que se han establecido (Olson, 1979). Si representamos en una celdilla de 4x4 las categorías anteriormente descritas, obtendremos los 16 tipos de familia que en total describe el Modelo de Olson y que se obtienen de entrecruzar las cuatro categorías de las dimensiones de cohesión y adaptabilidad. Tipos de familia que a su vez, pueden ser agrupadas en tres modos de funcionamiento familiar: **balanceado, medio y extremo**.

Aunque empírica y conceptualmente, es posible que los 16 tipos de familia tengan cierta correspondencia con familias concretas de la realidad, se asume por los autores que los tipos más frecuentes son los cuatro centrales (los que el autor denomina con funcionamiento balanceado), ya que reflejan los tipos de familias equilibradas en ambas dimensiones (cohesión y adaptabilidad) y los cuatro extremos (denominados con funcionamiento extremo) ya que reflejan los niveles de funcionamiento máximo o mínimo en ambas dimensiones, siendo estos tipos de familia los más disfuncionales o los que funcionan peor.

Los ocho tipos intermedios son, funcional y realmente menos frecuentes, porque si una familia es extrema en una dimensión, suele tender a ser extrema en la otra.

De esta forma, la cohesión familiar se representa en un continuo de mínima a máxima intensidad (o de cohesión extremadamente baja a cohesión extremadamente alta), que quedaría representado en las siguientes categorías: familia desprendida o suelta, separada, unida, y enredada. Y la adaptabilidad familiar se representaría en un continuo que va de la adaptación extremadamente baja a la extremadamente alta. Esto es, familia rígida, estructurada, flexible y caótica.

En el Anexo presentamos la escala FACES III utilizada en nuestro estudio, es decir, la traducción de Manuel Millán (Universidad de Valencia) de la Family Adaptability and Cohesion Scale III (Olson, Portner y Lavee, 1985).

OBJETIVO

Partiendo de la ineludible importancia de la participación de los padres en la vida escolar, el objetivo general que planteamos en esta investigación se ha centrado en explorar en qué medida estas dos dimensiones que determinan la dinámica familiar (cohesión y adaptabilidad), también son capaces de determinar la participación de los padres en el Centro Educativo al que acuden sus hijos.

MÉTODO

Muestra y procedimiento

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra incidental de carácter no-probabilístico, correspondiente a las respuestas que los padres de los alumnos de 6º de Educación Primaria dieron a un Cuestionario de Participación y a la Escala sobre Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES III).

Seleccionamos como objeto de nuestro estudio la población de 6º de Primaria por presentar determinados aspectos que la hacían propicia a ser utilizada como mues-

tra de referencia: 1) la Comunidad de Madrid lleva aplicando desde el curso 04-05 la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) a los alumnos de 6º de Educación Primaria, desde la cual se persigue comprobar el nivel de competencias y conocimientos que posee un escolar cuando finaliza sus estudios primarios y garantizar que pueda cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria, y 2) los niños que se encuentran cursando 6º de Educación Primaria se encuentran en una etapa puente entre la niñez y la preadolescencia, donde los cambios que puede haber en los aspectos básicos de la inteligencia son mínimos, pero que junto al desempeño de las habilidades instrumentales básicas así como a su desarrollo personal sí pueden ser decisivos para enfrentarse con éxito al cambio de etapa.

Para ello, fueron enviadas cartas a los Directores de los Centros solicitando su colaboración para participar en la investigación enviando, posteriormente, y una vez obtenida la conformidad para la participación, las cartas con los cuestionarios que debían hacer llegar a los padres de los alumnos de 6º de Educación Primaria por medio de los mismos.

En dichas cartas iban dos cuestionarios diferenciados, uno que debía ser cumplimentado sólo por el padre y otro sólo por la madre. En los seis Centros teníamos una muestra disponible de 263 alumnos. Con posterioridad para los análisis de datos fusionamos, en una única base de datos, las respuestas de los padres (N=114) junto con las respuestas de las madres (N=132) alcanzado un total de 246 cuestionarios cumplimentados entre padres y madres.

Variables e Instrumentos

La recogida de datos se efectuó a través de la técnica del cuestionario. El instrumento utilizado para esta investigación fue la Escala sobre Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES III) (traducción de Manuel Millán -Universidad de Valencia- de la Family Adaptability and Cohesion Scale III (Olson, Portner y Lavee, 1985).

Esta escala fue desarrollada por Olson (Olson & McCubbin, 1986) para evaluar las dos dimensiones del Modelo Circumplejo de funcionamiento familiar: cohesión y adaptabilidad familiar.

La escala se compone de un total de 20 ítems, 10 ítems para cohesión y 10 ítems para adaptabilidad. El instrumento es fácil de administrar y simple de calificar. Se le pide a la persona que lea las frases y decida la frecuencia con la que la conducta descrita para cada una de ellas se presenta en su familia, sobre una escala que oscila entre 1 (casi nunca) y 5 (casi siempre).

El procedimiento de puntuación es el siguiente: la puntuación directa de cohesión, es la suma de todos los ítems impares mientras que la puntuación directa de adaptabilidad es la suma de todos los ítems pares.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de la aplicación del instrumento y de realizar los análisis descriptivos básicos, observamos que las pun-

tuaciones obtenidas en los ítems de la Escala FACES III de esta muestra de 190 padres y madres, se sitúan en torno a una media de 3,23, es decir la mayoría de los padres optaron por las opciones de respuesta centrales, es decir “ocasionalmente - normalmente - a menudo”.

De esta forma, se puede destacar que los indicadores en que los padres puntúan más alto, es decir cuya opción de respuesta fue “a menudo”, son los que engloban la dimensión cohesión y más particularmente el ítem 9 “*en mi familia nos gusta pasar el tiempo unos con otros*” (m=4,05); el ítem 11 “*los miembros de la familia nos sentimos muy cercanos unos de otros*” (m=4,17) y el ítem 19 “*para nosotros es muy importante la unidad familiar*” (m=4,49).

Por otro lado, los ítems en que los padres puntúan más bajo, es decir cuya opción de respuesta fue “ocasionalmente”, son los que engloban la dimensión adaptabilidad y los referidos a los ítems 20 “*es difícil saber a quién le toca hacer cada tarea en la casa*” (m=2,00); el ítem 18 “*es difícil saber quién manda en mi familia*” (m=2,26); el ítem 16 “*las tareas de la casa las hacemos por turnos*” (m=2,35) y el ítem 12 “*en mi familia los hijos toman decisiones*” (m=2,37).

Además, el análisis de fiabilidad nos muestra que la escala que recoge los veinte indicadores de la variable dinámica familiar (cohesión-adaptabilidad), presenta un índice de coherencia interna $\alpha = ,829$ que podemos considerar suficientemente satisfactorio. Es decir, los indicadores propuestos nos van a permitir encontrar las diferencias entre los sujetos en la variable objeto de nuestro estudio.

Considerando separadamente la fiabilidad de las dos dimensiones de la escala, obtenemos un **a cohesión** (que corresponde a los ítems impares)= **0,841** y un **a adaptabilidad** (ítems pares)= **0,678** que resulta algo más baja que la dimensión cohesión, pero que se encuentra dentro de los valores hallados por otros investigadores, -Polaino-Lorente y Martínez Cano (1995) y Cagigal, V (2005)-, siendo la correlación entre las dos dimensiones de $r = 0,399^*$, lo que pone en cuestión para nuestra muestra la independencia teórica de estas dos dimensiones tal como se conceptualizan en el modelo de Olson.

No obstante, al ser la escala de Olson, una escala con fiabilidad y validez ya contrastada en la literatura científ-

ca no vamos a desestimarla y seguiremos teniendo en cuenta esos dos factores en los cálculos de las puntuaciones de los sujetos tanto en cohesión como en adaptabilidad, no procediendo por tanto a comprobar factorialmente su estructura, dadas nuestras limitaciones muestrales y debido a que ya existen estudios realizados que comprueban la estructura factorial de dicha escala con una muestra más amplia¹.

Hipótesis primera: la participación de los padres en el Centro varía en función de la dinámica familiar (cohesión y adaptabilidad).

En este caso y una vez realizado un análisis de varianza (ver Tablas 1 y 2), podemos afirmar que **sólo existen** diferencias significativas en la participación de los padres en el Centro en función de la variable cohesión ($F_{participación\ reactiva}=8,992$; $g.l=3$; $sig=,000$ y $F_{participación\ proactiva}=5,942$; $g.l=3$; $sig=,001$) es decir, la dinámica familiar está significativamente asociada al tipo de participación, y que dichas diferencias establecen una asociación entre variables suficientemente satisfactoria en el caso de participación reactiva ($\eta^2 = 0,115$) y media en el caso de que la participación sea proactiva ($\eta^2 = 0,079$) lo que nos permite conjeturar que la dinámica familiar actúa como un mediador en la participación de los padres en el Centro.

Si observamos la Tabla 1, además de observar tales diferencias, podemos ver que la correlación entre participación reactiva y cohesión ($r=0,332^*$) y participación proactiva y cohesión ($r=0,227^*$) es significativa al nivel 0,01 (bilateral), lo que significa que cuanto mayor es la cohesión familiar mayor es la participación de los padres en el Centro.

Y es que no debemos olvidar que la dimensión cohesión “*implica los vínculos emocionales y el grado de autonomía que los miembros de la familia tienen unos con otros*”. Y que si estos dos componentes se dan en gran medida (entendiendo que cuantos más elevados sean mayor será la dependencia afectiva), tendremos familias unidas y enredadas en las que la cercanía emocional será muy alta y en las que la preocupación por involucrarse en los asuntos de los demás es elevado, lo que consecuentemente hará que la participación en el Centro, para estar al tanto de lo que allí ocurre, sea alta.

¹ Polaino Lorente, A (1998). Las Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III). En Polaino Lorente, A (1998), *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia* (pp.238-265). Madrid: Rial.

Tabla 1. Análisis de varianza entre las variables participación y cohesión²

Variable	Cohesión	N	Media	Desv	F	g.l	Sig.	eta ²	r
Participación reactiva	1.BAJO	55	9,56(3,4)	3,640	8,992	3	,000	0,115	,332*
	2.MEDIO-BAJO	51	10,04(4)	3,773					
	3.MEDIO-ALTO	61	11,85(1)	3,759					
	4.ALTO	44	12,82(1,2)	3,097					
	Total	211	11,02	3,803					
Participación proactiva	1.BAJO	52	3,77	1,542	5,942	3	,001	0,079	,227*
	2.MEDIO-BAJO	52	3,29(4)	1,564					
	3.MEDIO-ALTO	62	4,29	2,138					
	4.ALTO	46	4,87(2)	2,482					
	Total	212	4,04	2,031					

Tabla 2. Análisis de varianza entre las variables participación y adaptabilidad

Variable	Adaptabilidad	N	Media	Desv	F	g.l	Sig.
Participación reactiva	1.BAJO	59	10,81	3,781	2,000	3	,115
	2.MEDIO-BAJO	49	10,55	3,857			
	3.MEDIO-ALTO	54	10,63	3,963			
	4.ALTO	49	12,16	3,466			
	Total	211	11,02	3,803			
Participación proactiva	1.BAJO	61	3,77	2,217	,857	3	,464
	2.MEDIO-BAJO	47	4,04	1,967			
	3.MEDIO-ALTO	52	4,02	1,777			
	4.ALTO	52	4,38	2,107			
	Total	212	4,04	2,031			

Sin embargo, la dimensión adaptabilidad, que “*implica la habilidad de un sistema familiar para cambiar su estructura de poder, sus roles y reglas en relación al estrés provocado por una situación concreta*”, no guarda relación con la participación al ser esta una dimensión que, aunque varíe o modifique el sistema familiar en cuanto a roles, no repercute contextual ni directamente en la participación.

En conclusión, aceptamos parcialmente la hipótesis primera afirmando que no existen diferencias en la participación de los padres en el Centro en función de la variable adaptabilidad y que sólo existen diferencias en función

de la variable cohesión, aumentando la participación conforme lo hace la cohesión.

Esta cuestión, se traduce en una mayor necesidad por conocer la vida del Centro e involucrarse en los asuntos y actividades que los hijos llevan a cabo en el mismo y, para conseguirlo, es requerida una mayor participación reactiva o proactiva por parte de los padres en el Centro Educativo al que acuden sus hijos.

Hipótesis segunda: la participación de los padres en el Centro varía en función del modo de funcionamiento familiar.

² Entre paréntesis mostramos los grupos entre los que hay diferencias significativas después de realizar la prueba de Ssheffé de comparaciones múltiples ($p < 0,05$).

En este caso, nos interesa conocer cómo se distribuye la participación de los padres en el Centro Educativo en función de cuál sea su modo de funcionamiento familiar. Si recordamos, el modo de funcionamiento familiar (balanceado, medio y extremo) surge de entrecruzar las cuatro categorías de las dimensiones cohesión y adaptabilidad.

Para verificar esta hipótesis, procedemos a realizar un análisis de varianza cuyos resultados mostramos en la Tabla 3.

Tabla 3. Análisis de varianza entre las variables participación y modo de funcionamiento familiar³

Variable	Modo de funcionamiento	N	Media	Desv	F	g.l	Sig.	eta ²
Participación reactiva	BALANCEADO	77	10,17(3)	4,011	5,752	2	,004	0,052
	MEDIO	102	11,10	3,619				
	EXTREMO	32	12,81(1)	3,277				
	Total	211	11,02	3,803				
Participación Proctiva	BALANCEADO	77	3,78	1,910	2,501	2	,084	
	MEDIO	101	4,02	1,913				
	EXTREMO	34	4,71	2,505				
	Total	212	4,04	2,031				

Observamos una vez realizada la prueba F de Snedecor (asumiendo la homogeneidad de las varianzas en los grupos a través de la prueba de Leven, $p = 0,160$) que **existen** diferencias significativas en la participación reactiva en función del modo de funcionamiento familiar a un nivel de confianza ($p < ,005$). Es decir, el modo de funcionamiento familiar está significativamente asociado a la participación de los padres en el Centro, y que dichas diferencias establecen una asociación entre variables que puede considerarse media ($\eta^2 = 0,052$), lo que nos permite conjeturar que el modo de funcionamiento familiar actúa como un mediador significativo en la participación de los padres en el Centro.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que uno de nuestros objetivos era analizar si las familias que Olson denomina “balanceadas” participan en mayor medida en intentar buscar, junto al Centro Educativo, soluciones a los problemas que presenten sus hijos, más que aquellas que se sitúan en niveles medios y extremos (a pesar de que quizá sean estas las que más lo necesiten).

Según el Modelo las familias balanceadas, son las más frecuentes y las que mejor funcionan ya que reflejan los tipos de familias equilibradas en ambas dimensiones. Siendo las familias de los cuatro extremos (familias con funcionamiento medio y extremo) los más disfuncionales o los que funcionan peor, ya que reflejan los niveles de funcionamiento máximo o mínimo en ambas dimensiones (Olson, 1979).

Pues bien, como puede verse reflejado en la Tabla 3, si observamos las medias obtenidas, las familias que mayormente participan en el Centro, ante una situación que tiene que ver directa y exclusivamente con el actuar o la evolución de su hijo, son las familias precisamente más disfuncionales o con un funcionamiento extremo seguidas de las de funcionamiento medio y por último las balanceadas. Esto puede deberse a lo que conjeturábamos en un principio, y es que este tipo de familias más disfuncionales son las que necesitan de un mayor apoyo u orientación por parte del Centro en funciones que tienen que ver con la evolución y el seguimiento educativo de su hijo.

En conclusión, aceptamos parcialmente la segunda hipótesis afirmando que existen diferencias en la participación reactiva (los padres van al Centro por alguna cuestión que tiene que ver directamente con su hijo) en función del modo de funcionamiento familiar. Encontrando, a nivel descriptivo, que son las familias con un funcionamiento familiar extremo ($m=12,81$) las que más participan al ser éstas las que, precisamente por su funcionamiento familiar, requieran de mayor apoyo y asesoramiento por parte del Centro en cuestiones que tienen que ver con la evolución académica o personal de su hijo.

En conclusión, se ha demostrado que la participación de los padres en el Centro Educativo al que acuden sus

³ Entre paréntesis mostramos los grupos entre los que hay diferencias significativas después de realizar la prueba de Ssheffé de comparaciones múltiples ($p < 0,05$).

hijos varía en función de la dinámica familiar (cohesión y adaptabilidad), encontrando diferencias en función de la variable cohesión, aumentando la participación conforme lo hace la cohesión.

Y de igual forma encontramos diferencias en la participación reactiva (los padres van al Centro por alguna cuestión que tiene que ver directamente con su hijo) en función del modo de funcionamiento familiar. Observando, a nivel descriptivo, que son las familias con un funcionamiento familiar extremo las que más participan al ser éstas las que, precisamente por su funcionamiento familiar, requieran de mayor apoyo y asesoramiento por parte del Centro en cuestiones que tienen que ver con la evolución académica o personal de su hijo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge M.A Harvard: University Press.
- Olson, C., Sprenkle, D., y Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems I: cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family process*, 18, 3-28.
- Olson, D., Portner, J., y Lavee (1985). FACES III. Family, Adaptability and Cohesion Evaluation Scale.
- Olson, D. H. & McCubbin, H. I. (1986). Family inventories. *Family Social Science*. University of Minnesota.
- Olson, D. H. (1993). Circumplex model of marital and family systems assessing family functioning. *Normal family process*. Londres: The Guilford Press.
- Polaino Lorente, A y Martínez Cano (1995). El índice de fiabilidad de las "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales" (3ª versión), en una población española. *Psiquis*, 16, 105-112.
- Polaino Lorente, A (1998). Las Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III). En Polaino Lorente, A (1998), *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia* (pp.238-265). Madrid: Rial.

INTERVENCIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE PAMPLONA

Rosario Zabalza
Centro Andrés Muñoz Garde

1.CONTEXTO TEÓRICO Y DE INVESTIGACIÓN

En los últimos años y por razones que no se conocen con certeza el número de personas con algún tipo de discapacidad ha aumentado, lo que se evidencia en los diferentes centros educativos. En este sentido se pueden citar datos como los siguientes: 1)En el mundo 5 de cada 10.000 personas presentan un cuadro de “autismo clásico” y, si tomamos en consideración todo el espectro del síndrome, es decir el espectro del autismo, éste afecta aproximadamente a 1 de cada 700 o 1.000 personas, aunque no queda del todo claro, se cree que la incidencia está en aumento (Confederación de Autismo de España, 2007); 2)La prevalencia de parálisis cerebral es de 1,7 por cada 1000 nacidos vivos, existe un consenso general sobre su tendencia estable de incremento en los últimos años, posiblemente relacionada con la reducción de la mortalidad en el muy bajo peso al nacer, que puede relacionarse con casi la mitad de los casos diagnosticados. En España, alrededor de 1.500 bebés nacen o desarrollan una Parálisis Cerebral cada año, según datos de ASPACE.

En general, puede afirmarse que en los últimos años el número de nacimientos de personas gravemente afectadas ha aumentado debido a que la sanidad ha mejorado y muchos de los niños/as que en épocas anteriores fallecían por presentar algún tipo de malformación, hoy gracias a los medios humanos y científicos sobreviven. Todo esto hace que el número de personas que necesitan una atención especializada a lo largo de su vida haya aumentado en las últimas décadas especialmente los niños pluridiscapacitados.

En diversos estudios Verdugo (1995, 2001, 2003), cuando habla de prevalencia afirma que, aproximadamente, entre el 10 y 15% de la población presenta algún tipo de discapacidad. Sin duda las estadísticas deben ser analizadas con cautela, ya que, como recoge INE (2001) en sus estudios, la edad es fundamental para determinar el número de personas con discapacidad, un 2% en edad escolar en 2001 y más recientemente encontramos las siguientes cifras (M.E.C., 2007):

Alumnado matriculado en E.Especial Específica por CCAA, titularidad del centro y tipo de centro.
Unidades: Número de alumnos

	TODOS LOS CENTROS			CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	Total	Centros específicos	Unidad de EE. en centros ordinarios	Total	Centros específicos	Unidad de EE. en centros ordinarios	Total	Centros específicos	Unidad de EE. en centros ordinarios
Total CCAA	28.145	24.598	3.547	14.611	11.636	2.975	13.534	12.962	572
Navarra (Comunidad Foral de)	338	209	129	164	89	75	174	120	54
País Vasco	945	462	483	414	35	379	531	427	104

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Copyright INE 2007

Todas estas personas pueden pasar a lo largo de su vida por diferentes instituciones para poder mejorar sus capacidades, desde entidades sanitarias, educativas o sociales, tanto de carácter público, concertado o privado. El **recorrido histórico** de la Educación Especial nos ayuda a comprender los pasos más importantes que se han dado a nivel legislativo y educativo. Se han ido superando paulatinamente barreras de incompreensión, de negativismo hacia esta población, aunque todavía persiste en la actualidad una percepción social confusa (y/o peyorativa) de sujetos y centros de educación especial. Sin embargo, más allá de las limitaciones, los logros han influido en el rigor y en la mejora de la calidad. En este sentido, pretendemos rendir un homenaje, por decirlo de alguna manera, a estas instituciones, por considerar que lo largo de la historia han desempeñado un papel relevante.

Dentro de nuestro estudio nos hemos centrado en la intervención educativa en los centros de Educación Especial, derivados del gran cambio que introdujo la LOGSE con los principios de normalización e integración escolar.

Entendemos que la **intervención educativa** debe abordarse desde los diferentes entornos que rodean al sujeto: escolar, familiar y medio ambiente. Teniendo siempre cuenta las peculiaridades de cada alumno / a abordando la respuesta educativa desde un enfoque multidisciplinar. Una intervención eficaz es la que proporciona una formación integral a la persona atendiendo a aspectos psicológicos, sociales, médicos, etc...que deben ser tenidos en cuenta para el mejor desarrollo de las capacidades desde edades muy tempranas (González, 2000).

Los **centros de Educación Especial** son una opción para atender satisfactoriamente al alumnado con discapacidades graves y permanentes ya que en los centros ordinarios resulta muy complejo o imposible ofrecerles una educación adecuada a sus características y necesidades. En la actualidad, estos centros, dada su realidad tan concreta, se plantean la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (en términos L.O.E.) atendiendo a sus propias características y de manera funcional, ya que está implicada la comunidad educativa.

2. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NEE EN NAVARRA

Las modalidades de escolarización que existen en la actualidad en Navarra según C.R.E.E.NA

1. CENTRO ORDINARIO.

- Centro de integración preferente. En Pamplona hay 4 para motóricos y dos para auditivos.
- Programa terapéutico-educativo del Hospital de Día Infanto-Juvenil.
- Unidades de transición / TGD. 2 de ellas en Pamplona y comarca y otra en Tudela.
- Unidades de Currículo Específico (UCE)
- Programas de Iniciación Profesional Especial (PIPE). Un total de diez PIPES, 7 en centros públicos y 3 en concertados.

2. CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- Centros de Educación Especial. Red Pública: Colegio Andrés Muñoz Garde (Pamplona) y Colegio Torre Monreal (Tudela).
- Centros de Educación Especial. Red Concertada: Colegio El Molino (Pamplona) (Para alumnos que han finalizado Educación Primaria). Colegio Isterría (Ibero) (Para alumnado que ha finalizado Educación Infantil). Colegio autorizado educativamente, concertado con el Instituto Navarro de Bienestar Social “Virgen de Orreaga” (ASPACE) (Zizur).

Entre las opciones organizativas están :

1. Aula Alternativa a Centro de Educación Especial en zona rural: en Estella, Tafalla y San Adrián.
2. Programa de escolarización combinada
3. Programa de Iniciación Profesional Especial (PIPE) en Centros de Educación Especial.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El **objetivo general** que nos planteamos en este trabajo es comprender la intervención educativa en los CEE, a partir de la evolución marcada por el principio de la normalización e integración. En concreto evaluamos las consecuencias e influencias en una población necesitada de apoyos y de respuestas muy concretas y adaptadas, para mejorar su calidad de vida. Entre los **objetivos específicos** que nos planteamos están los siguientes:

- 1) Conocer con profundidad la realidad de la EE en Navarra hoy
- 2) Comprender el planteamiento educativo actual a la luz de la trayectoria anterior y posterior a la aprobación y desarrollo de la LOGSE
- 3) Contrastar las expectativas de diferentes ámbitos profesionales implicados
- 4) Vislumbrar actuaciones de mejora a un plazo medio

4. HIPÓTESIS

La Evolución en las características de la población integrada en los Centros de Educación Especial, marca un predominio asistencial en la Intervención Educativa.

El Diseño del Proyecto Educativo de Centro es un facilitador del desarrollo de la Intervención Educativa adaptada a los cambios en las necesidades educativas especiales de la población con grave discapacidad

Existe una minusvaloración implícita de las funciones de los / las docentes de los Centros de Educación Especial, respecto al desarrollado por este profesorado especialista en los centros educativos ordinarios.

5. METODOLOGÍA

El Diseño elegido es un **estudio de caso** por lo que hemos realizado una recopilación de datos empleando documentos, actas, y memorias del centro, así como otros textos de carácter general para el análisis y la comprensión

del tema a tratar. Además hemos entrevistado y tenido encuentros con profesionales del mundo de la EE y especialmente del centro de Educación Especial.

5.1. Recogida de información

Se ha examinado una situación, un entorno con la intención de comprenderlo y si puede ser mejorarlo. Como es característica de los estudios de caso nuestro trabajo está basado en un elemento en acción, en continuo cambio, dinámico, ya que día a día está siendo modificado por diferentes normativas, influencias personales,...

El estudio de caso por sus características tiene sus ventajas como pueden ser la conexión directa con la realidad o el suponer una base de datos importante y por supuesto una problemática adjunta, que como nos cita Marcelo (1991) la falta de validez externa, problema a la hora de transferir, etc.

Entre las **técnicas** empleadas están:

1. Observación participante.
2. Diario.
3. Entrevistas, llevadas a cabo en el curso escolar 2005/06.
4. Otros: anecdotario, documentos, actas, grabaciones en audio y video y material artesanal.

5.2. Análisis

Como todo diseño cualitativo exige el análisis del contenido de la información oral y escrita recogida. Nos hemos ayudado del Programa AQUAD 6 para organizar los datos en un sistema de categorías y subcategorías, que se han triangulado contrastando informantes, técnicas y fuentes.

6. RESULTADOS

El profesorado siente la necesidad de cambios y reformas Considera que la Educación Especial en Navarra está estancada y expectante. Los centros de EE en los últimos años están sufriendo un fenómeno importante con respecto a los nuevos casos que llegan ya que son niños con graves discapacidades, más pluridiscapacitados.

La Educación Especial en Navarra es mejorable, que está en proyecto. Yo la considero en pañales. todavía. (T1 entrevista p.3.)

No obstante si comparamos el panorama actual con el resto de provincias nuestra consideración es que nos encontramos en una buena situación, aunque con muchos aspectos a mejorar.

Tenemos problemas en zonas rurales. No tenemos centros de Educación Especial mas que en Pamplona y en Tudela y en zonas rurales hay chavales que necesitarían; no obstante tenemos aulas alternativas en Tafalla, San Adrián y Estella, pero hay mas sitios donde hay problemas de escolarización como es la zona de la Barranca, Baztán. En la zona de Sangüesa a día de hoy no hay alumnado pero hay problemas.(G1 entrevista p5).

El tipo de alumnado de los centros específicos ha

cambiado mucho en los últimos años. Los diagnósticos, las afectaciones, etc. todo eso ha ido dando diferentes matices a los centros. Según nos cuenta un trabajador del centro de Educación Especial Errotazar :

En los años 90, el centro tenía aproximadamente 40 alumnos, entre ellos la mayoría eran discapacitados psíquicos moderados. También había algún severo y 1 ó 2 profundos. No había pluridiscapacitados ni tampoco motóricos, únicamente algún deficiente auditivo, pero ningún visual. Algunos con problemas de conducta no con TGD, pero si conducta que habían salido "rebotados" de los centros ordinarios.(G2 entrevista p2).

La adaptación de los diferentes documentos del centro como el PC, es fundamental para el buen funcionamiento de estos centros, pero se trata de una labor muy costosa que en ocasiones supera las posibilidades del profesorado.

Aquí tienes que empezar por elaborar absolutamente todo, a mí por lo menos me parece mal Otra cosa sería que sobre un Currículo de EE propuesto por la Administración o bien la central o la de Navarra , que luego aquí le des tu toque, a tener que empezar tú a hacer un proyecto, no tenemos tiempo. Es muy interesante, nos puede aportar mucho, pero no tenemos ese tiempo para hacerlo.(T1 entrevista p 5).

Las materias a impartir van evolucionando, la metodología, las necesidades del alumnado exige el **manejo de técnicas y aparatos que requieren de una instrucción para su manejo**. Por ello hoy en día todos y cada uno de los profesionales que están en relación con la EE ven la necesidad de formarse cada curso en áreas relevantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos / as.

Si el perfil del centro ha cambiado en los últimos años, la formación de los profesionales se tendrá que adaptar a ese perfil. La formación del profesorado que llega al centro creo que es adecuada y se debe seguir trabajando en formación continua. En los últimos años se ha conseguido hacer cursos de formación dentro del centro por que los cursillos individuales pueden ser muy enriquecedores para la persona pero no implican al centro (...) de aquellos temas que puedan ser en cada momento más trascendentes.(G2 entrevista p7).

A pesar de que la legislación actual permite una ratio de 5 alumnos por tutor, en estos centros la ratio es de 3, con algún caso de 4. La gravedad de los casos que estos centros atienden puede ser el factor determinante, pero también hemos constatado que se podría cuestionar la propia **organización de los centros**. En ocasiones se funciona de forma rutinaria sin ser conscientes de que una nueva estructuración podría ser beneficiosa para el trabajo educativo.

Viendo que hay tiempos, donde se ha visto que un adulto con tres alumnos es necesario y otros momentos en los que no lo es. Me resulta difícil ya que todos los profesionales tenemos la tendencia de agarrarnos a lo que tenemos.(G1 entrevista p.7)

Otro factor determinante en la intervención educativa es la **continuidad del profesorado**, que si en todos los centros tiene su importancia en los centros de EE, todavía más.

La estabilidad de la plantilla es muy importante, y la Administración de alguna manera tenía que afrontar este reto. Ya sabemos que la permanencia en un centro espe-

cífico es dura, por que es un trabajo fuerte tanto físico como psíquicamente, y la Administración de alguna forma debería valorarlo (...) la Administración tendría que garantizar la estabilidad de las plantillas independientemente de que sean funcionarios, contratados laborales o lo que sea, pero dar una estabilidad. (G2 entrevista p7).

Partimos de la base de que las personas que llegan a estos centros deben llegar de forma voluntaria, por que son **profesionales del área de la educación especial** y se sienten atraídos por el mismo. Es por ello que deberían recibir un trato especial, ya que su continuidad es relevante para el bienestar y el aporte de seguridad para que le da al centro: Además aunque no sean centros que hoy por hoy no están reconocidos de especial dificultad, se están dando los primeros pasos para que se reconozca.

Ahora si que estamos en un % alto de propietarios definitivos pero ha habido momentos en los que era mayor el número de contratados laborales que profesionales definitivos. (G2 entrevista p 7).

Si esto se consiguiera el centro podría plantear una trayectoria de trabajo importante, con **proyectos a largo plazo**. De ésta forma el seguimiento de la actividad educativa sería posible debido a la continuidad de la mayor parte de los profesionales.

La orientación que se pone en **práctica no está unificada**, si no que cada profesional aporta su metodología, aunque sí existe un interés por parte de los mismos en trabajar con los mismos medios. Es un aspecto que podría modificar su enfoque y ajustarse si es posible más a las n.e.e. del alumnado.

Yo creo que hay que darle otro enfoque SAACS, Estimulación Basal. (T 3 entrevista p5)

Me gustaría que los padres hubiesen tenido una implicación más directa con sus hijos en el centro: ser invitados al aula, participar en actividades de aula,...(Diario, mayo 2006).

La **participación de las familias** en este tipo de centros es fundamental, no tanto como transmisores de información, sino como parte activa del proceso educativo. Para ello es fundamental que las “puertas” del centro y del aula estén abiertas para poder compartir experiencias, estrategias de actuación, etc.

Yo creo que estamos empezando a trabajar conjuntamente. Si que la APYMA no está pasando por un buen momento por que igual que los profesionales nos quemamos los padres también se van quemando. Llegan con unas expectativas muy grandes sobre sus hijos, con unas iniciativas respecto a sus hijos y poco a poco (...)las relaciones con la APYMA cada vez son mas cordiales y de colaboración. (G2 entrevista p7).

Yo creo que son padres y tienen el peso de un hijo fuera y para toda la vida y encima cuando pueden “descansar” , que te ayuden mas, que también tengas que estar empujando, yo creo que deberíamos empujar mas nosotros. No sé yo creo que las APYMAS, deberían ser como “Escuelas de Padres”,(...) debería ser que aportamos más nosotros. (T1 entrevista p5).

Si tenemos en cuenta qué aspectos son necesarios en estos centros para mejorar la **calidad educativa**, mencio-

haremos los siguientes:

- Motivación y formación del profesorado.
- Trabajo en equipo.
- Intercambio de experiencias con la familia
- Recursos tanto humanos como materiales, según necesidades.
- Estabilidad de la plantilla.

Ahora nos queda describir cual sería el **futuro de estos centros** dada la situación en la que nos encontramos, en pleno siglo XXI y con la reciente aprobación de la LOCE y aunque no nos afecte de forma directa, sí de manera indirecta la reciente aprobación de la Ley de Dependencia. Tenemos claro que éstos centros seguirán funcionando ya que existe mucha población que los demanda, pero quizás su organización y su estructura irá cambiando. Tenemos que decir que poco a poco va reconociéndose su labor educativa y de calidad pasando a ser centros de entidad suficiente dentro del marco educativo.

7. CONCLUSIONES

Podemos vislumbrar algunas nociones fundamentales para comprender la intervención educativa en los centros de educación especial, así como para esbozar pautas de actuación para la mejora. En este sentido podemos sintetizar las principales ideas en las siguientes conclusiones:

1. Establecer un PC así como un Plan de Acogida al nuevo profesorado y de nuevo alumnado.
2. Estructurar la labor educativa de los/ las profesionales, manteniendo unos márgenes de flexibilidad, de tal forma que desde el primer contacto con el centro cada profesional puede organizar sus tiempos, recursos etc...
3. Elaborar documentos básicos de centro para facilitar la intervención educativa, como son: pautas de actuación con el alumnado, funcionamiento de la coordinación entre equipos y agentes y organización general, uso de SAACs, etc.
4. Prever un calendario de las actividades para poder prepararlas con suficiente antelación.
5. Planificar las entregas de documentación cumplimentada a lo largo del año y establecer cauces efectivos de conocimiento del calendario, por parte del personal, desde las primeras semanas de curso.
6. Destinar fondos para la adquisición y mantenimiento de recursos ordinarios y especiales, precisos para la intervención educativa específica, en la gran diversidad de sus peculiaridades.
7. Impulsar la coordinación familia/escuela, apoyando y ayudando a las familias a interactuar y mejorar la calidad de vida de sus hijos/as.
8. Velar, en la medida de lo posible, por la estabilidad mínima de la plantilla, para promover el trabajo por medio de proyectos y con un seguimiento adecuado

del alumnado. En concreto sería recomendable un periodo mínimo bianual.

- Promover la especialización continua de los/las profesionales, en aras a poder responder a la creciente demanda de la pluridiscapacidad y la complejidad que encierra la respuesta adecuada a sus necesidades.

A modo de síntesis podemos decir que:

- Existe una reminiscencia del carácter asistencial en los centros de EE debido en parte al alumnado pluridiscapacitado. Es por ésta razón, entre otras, por la que estos centros siguen teniendo un carácter “peyorativo”. Como consecuencia de esto los centros de EE sufren una inestabilidad de la plantilla por lo que la Intervención Educativa evidentemente se ve perjudicada.
- Muchos aspectos de mejora tienen una dimensión organizativa compleja, más allá del planteamiento metodológico-educativo que hacen de éstos centros, centros “perdedores” por: concursos de traslados, comisiones de servicios, etc...

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz Sánchez, P. (1995). *El PCC: Autismo y Atención a la Diversidad*. Murcia: Universidad de Murcia.

Berruezo Albeniz, R. (1991) “Acción De la Diputación Foral de Navarra en educación Especial: Antecedentes, 1904-1942”, *Príncipe de Viana*, nº52 (194): 121-143.

Bank-Mikkelsen, N. (1975). “El principio de normalización”, en *Revista Siglo Cero*, nº37, 1975, pp.16 a 21.

Binet, A.-Simon, T. H. (1992). *Niños Anormales*, Madrid:CEPE,

Demoor, J. (1930). *Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela*. Madrid: Francisco Beltrán.

Estadística Educativa de Navarra. Curso 1990-1991. Pamplona. Edita Gobierno de Navarra.

Estadística Educativa de Navarra. Curso 1991-1992. Pamplona. Edita Gobierno de Navarra.

Gabari, M. I. (2005). Didáctica y educación especial: la educación inclusiva como modelo educativo en España en el siglo XXI. En CD II CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL (Ponencia pp 1-23) celebrado en Pamplona (Colombia), 5-7 Octubre 2005.

González, E. (2000). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.

López Torrijo, M. (1995). *Textos para una Historia de la Educación Especial*. Valencia.: Universitat de Valencia.

Luckasson, R. y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC, American Association on Mental Retardation.(Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid, Alianza Editorial).

Nebreda Y López, C. (1873). *El colegio nacional de Sor-*

do-mudos y de Ciegos de Madrid en la exposición Universal de Viena. Su historia. Su estado actual. Sus trabajos. Tipografía del Colegio Nacional de Sordomudos y de ciegos. Madrid.

Olangua, P. (2003). El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. CREENA. *Actas del I Congreso Nacional de Educación y personas con Discapacidad*. Pamplona :Gobierno de Navarra..

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Riviere, A. (2000). *El niño pequeño con autismo*. APNA. Madrid: Asociación de Padres de niños autistas.

Rodriguez Tejada, R.M. (2000). Historia de la Educación Especial en Extremadura. Efectos de la Ley Villar Palasí de 1970.(1970-1980). *Revista Campo Abierto*, Nº17. Año 2000.

Sanz Del Río, S. (1995). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Panorama Internacional*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: Editorial CCS.

Salvador Mata, F (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga Aljibe.

Tamarit, J. (2001). “Propuestas para el fomento de la auto-determinación en personas con autismo y retraso mental” en M.A.VERDUGO y B. Jordan de URRIES (coords.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida, pp 277-292.Salamanca, *Amarú*.

Toledo, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades*. Madrid: Santillana.

Warnock, H. M. (1990). El Informe Warnock. *Siglo Cero*, 130:

ANEXO DE SIGLAS:

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

EE: Educación Especial

CEE: Centros de Educación Especial

ASPACE: Asociación de Parálisis Cerebral

INE: Instituto Nacional de Estadística.

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)

LOE: Ley Orgánica de Educación (2006)

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo.

PC: Proyecto Curricular.

SAACS: Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

María Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz, Rosa I. Roig Vila y Caridad Pomares Jiménez
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La inclusión del alumnado con sordera y pérdida auditiva en los centros y aulas ordinarias no es una práctica nueva, ni puede considerarse, por consiguiente, una forma de actuación totalmente innovadora. Los primeros trabajos sobre educación de las personas sordas se remontan a tiempos muy antiguos, siendo el español Pedro Ponce de León (1520-1584), un pionero en esta materia. Este profesor partiendo de la idea de la relación causal entre sordera y mutismo ideó un método oral para la desmutización de sus alumnos sordos que, más tarde, Juan Pablo Bonet (1579-1629) difundió y consolidó, escribiendo el primer libro sobre educación de sordos en 1620. Estas primeras experiencias, modélicas en su tiempo, demostraron que los sordos podían aprender y educarse como las demás personas, puesto que no tenían mermada su capacidad de aprender. Dos décadas más tarde, en 1644, se publicaba en Inglaterra de la mano de John Bulwer (1614-1684) el primer libro en inglés que abordaba la educación de las personas sordas, seguido en 1689 por el de George Dalgarno, *The Deaf and Dumb Man's Tutor*, mientras en Francia el abad de l'Épée dirigía la primera escuela pública francesa creada en 1755. Las primeras escuelas para sordos en Inglaterra no fueron creadas hasta 1783, en Edimburgo y Londres, al mismo tiempo que los métodos para su enseñanza se perfeccionaban.

La educación formal de los niños y jóvenes sordos se inicia, no obstante, en los Estados Unidos de América con Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) quien, tras un período de formación inicial en Europa, crea la primera escuela para sordos. Tras su muerte, y en su nombre, se funda, en 1864, la Escuela Universitaria Gallaudet, única escuela en el

mundo para estudiantes sordos. A partir de ahí, el desarrollo de los servicios para personas sordas fue en aumento de la mano de prominentes defensores de su educación, entre los que destacan Alexander Graham Bell (1847-1922), inventor del teléfono, y Hellen Keller (1880-1957), quien sorda y ciega desde la niñez fue un ejemplo vivo de la eficacia de los métodos educativos para hacer frente a las discapacidades más severas. Con el tiempo, se consolida un sistema dual de escuela especial y escuela residencial para niños y jóvenes sordos que termina siendo fuertemente criticado por su fracaso en conseguir unos estándares académicos que permitieran a los jóvenes sordos dominar el currículum y competir en el mercado de trabajo (Babbidge, 1967).

A raíz de este fracaso, se recomienda que el alumnado sordo se eduque en escuelas ordinarias. Asistimos en esos momentos al auge de la integración (Bank Mikkelsen, 1969). Tanto en el ámbito internacional como nacional, factores de diversa índole contribuyen a crear una conciencia creciente de que su segregación del sistema ordinario no estaba justificada. Como consecuencia de ello, se vive un auge de creación de aulas específicas para escolares sordos e hipoacúsicos en los centros ordinarios, solución que tampoco satisface plenamente (Kluwin y Moores, 1989; Siegel, 1989). Quizá la herramienta más poderosa para la inclusión de este colectivo en las aulas ordinarias haya sido la legislación. En España, desde la publicación de la LISMI (1982) y la LOGSE (1990), el número de niños y jóvenes con sordera y déficit auditivo escolarizado en centros y aulas ordinarias se incrementó considerablemente. Un elemento que contribuyó a reducir su segregación del sistema ordinario fue la aparición en la década de los ochenta del principio de

inclusión. La inclusión, que se define por el proceso de enseñar a todos los alumnos en centros y aulas que dan la bienvenida, reconocen y afirman el valor de la diferencia, reconociendo el derecho de todos a pertenecer y ser respetados (Salend, 1998; Stainback y Stainback, 1999), tiene sus raíces en los conceptos de *democracia* y *ciudadanía* (derecho a una educación en igualdad de condiciones), así como en una *visión más justa* del mundo y de la sociedad que, para Oliver y Barnes (1998), es: “una sociedad en la que *todos* los seres humanos, independientemente de su capacidad, ... , conviven como miembros de pleno derecho, con la convicción de que sus necesidades serán satisfechas y de que sus puntos de vista serán tenidos en cuenta, respetados y valorados” (p. 102). Las ideas iniciales sobre la inclusión surgen en los Estados Unidos y provincias canadienses con el objeto de subsanar los errores de una defectuosa interpretación de los principios de *normalización* e *integración*, asociados a un concepto tradicional de la diferencia (teoría del déficit). Desde la perspectiva de la inclusión, la discapacidad no es un déficit, sino una variación natural, en este caso en la capacidad de oír. La inclusión se define por la *participación* y se concreta en la *eliminación de cualquier tipo de barrera* que pueda impedir el acceso a los aprendizajes (Cardona, 2005).

Hasta ahora, la inclusión de los niños y jóvenes sordos en las aulas ordinarias junto con sus compañeros normooyentes ha dado resultados diversos, pudiéndose encontrar estudios que dan cuenta tanto de éxitos como de fracasos (Wilson, 1997). Estos resultados no son de extrañar, si tenemos en cuenta que la educación inclusiva se apoya en la idea de que los alumnos, a pesar de sus diferencias, son más parecidos que diferentes y que, de hacerse cumplir los principios en los que se basa, eso significa que “todos” los alumnos han de estar ocupando un puesto en el aula ordinaria. Al referirnos a “todos” los alumnos hay que entender a todos y cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, en un aula inclusiva habrá que responder adecuadamente tanto a las necesidades del alumno sordo profundo, como a las del alumno de cuarto que lee a nivel de primero, como a las del alumno con trastornos emocionales y/o de conducta. Además, para que todos puedan aprender, habrá que hacerles partícipes de las actividades que se realicen en clase, mediante las adaptaciones oportunas. Independientemente de los resultados, lo cierto es que la filosofía inclusión ha contribuido a cambiar la modalidad de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva, hasta el punto que si hasta hace pocos años lo más frecuente era educar a estos alumnos en aulas específicas de centros ordinarios (Moore, 2001), hoy lo más común es no segregarlos, aún a costa de tener que hacer frente a un sinnúmero de dificultades e incertidumbres, como por ejemplo, la necesidad de adoptar nuevos roles y responsabilidades profesionales, proporcionar los apoyos imprescindibles (tutorías individualizadas, logopedia, intérpretes, acceso a la tecnología para facilitar la comunicación, etc.). Desafortunadamente, poco se conoce acerca de la efectividad de estos servicios para el logro de un desarrollo académico, social y emocional armónico en el estudiante sordo, aunque se ha demostrado que los alumnos sordos integrados tienden a (1) desarrollar mejor el lenguaje oral que el gestual, (2) tener menos desfase académico y (3) poseer una

mayor madurez social que sus compañeros segregados (Schildroth y Hotto, 1996).

El objeto de esta comunicación es doble: (1) por un lado, conocer la tasa de escolarización en aulas ordinarias del alumnado sordo y con déficit auditivo (3-16 años) en la Comunidad Valenciana y, con ello, el impacto que ha tenido la política de inclusión en la forma de escolarizar a este colectivo, tras la publicación de la LISMI y la LOGSE y (2) por otro, analizar si dicha tasa de escolarización difiere por provincia y en función del nivel educativo (infantil, primaria y secundaria), titularidad del centro (público y privado) y género del alumnado. Este análisis nos permitirá llegar a unas conclusiones, así como elaborar unas recomendaciones que guíen la intervención con estos alumnos, cuyo fin último es proporcionarles una educación no discriminatoria ajustada al principio de igualdad de oportunidades educativas.

MÉTODO

Participantes y contexto

Las unidades de análisis en este estudio fueron todos los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana que tenían alumnos con discapacidad auditiva escolarizados en aulas ordinarias en el curso 2005-06. Y dentro de éstos, los alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria. La población con sordera e hipoacusia constituye actualmente el 1% de todo el alumnado de educación especial integrado en aulas ordinarias (Conselleria de Cultura, Educació i Sport de la Generalitat Valenciana, 2006). Sin embargo, el número de alumnos con pérdida auditiva y sordera puede ser mayor, dado que muchos de esos estudiantes pueden tener otras discapacidades asociadas y, por consiguiente, encontrarse atendidos en centros específicos de educación especial (población no incluida en este estudio). Atendiendo al propósito y a los objetivos propuestos, diremos que este estudio es de naturaleza no experimental descriptiva, si bien incluye el contraste y la comparación de los datos por nivel educativo, género y titularidad (pública y privada) de los centros.

Instrumentos

Los datos de escolarización del alumnado sordo y con audición reducida se obtuvieron a partir de los estadillos proporcionados por el Servicio de Estudios de la Dirección General de Ordenación Educativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Sport de la Generalitat Valenciana (2006), relativos al curso 2005-06. Como segunda fuente de datos, se utilizó la *Xarxa de recursos educatius a la Comunitat Valenciana* (Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia, Generalitat Valenciana, 1992) al objeto de comparar los índices de inclusión después de la LOGSE.

Procedimiento

Se solicitaron por correo postal a la Dirección General de Ordenación Educativa de la Generalitat Valenciana los estadillos de escolarización en aulas ordinarias del alumnado sordo e hipoacúsico de todos los centros de la red pública y privada de la Comunidad, a quien agradecemos la cesión de los datos. Una vez obtenida la relación de centros y el número de alumnos con discapacidad auditiva en cada

centro, se organizaron los datos por nivel educativo (infantil, primaria y secundaria), género del alumnado, sector (público y privado) y provincia (Alicante, Castellón y Valencia). Se realizaron recuentos y se calcularon los porcentajes de alumnado sordo e hipoacúsico integrado en aulas ordinarias por etapa educativa y demás variables de agrupación y se establecieron comparaciones utilizando la prueba Chi cuadrado de Pearson por tratarse de variables medidas en escala nominal y/o de cifras expresadas en porcentajes.

RESULTADOS

Tasa de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva en aulas ordinarias

Los datos relativos al número de alumnos con discapacidad auditiva (sordera e hipoacusia) integrados en aulas ordinarias correspondientes al curso 2005-06 se incluyen en la Tabla 1. Tal como se puede observar, el número de alumnos con déficit auditivo integrado es el doble que el número de alumnos sordos (67 vs 33%), proporción que se mantiene en la provincia de Castellón (68 vs 32%), pero no en la de Alicante, provincia en la que el colectivo de alumnos con sordera escolarizado en aulas ordinarias es casi la tercera parte que el de hipoacúsicos (28 vs 72%), y en Valencia, en

donde los sordos escolarizados representan el 37.5% frente al 62.5% de hipoacúsicos. A juzgar por estos datos, se podría decir que Alicante es la provincia de la Comunidad con menor tasa de inclusión de alumnado sordo (28% de la población con discapacidad auditiva), mientras que Valencia es la provincia con mayor tasa de inclusión (37.5% de la población con discapacidad visual escolarizada es sorda). O dicho de otro modo, mientras Valencia es la provincia con más baja tasa de inclusión de alumnado con déficit auditivo, Alicante es la de más alta tasa. Estos datos contrastan con las estadísticas relativas al curso 1991-92 (Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1992), curso en el que se hallaban integrados en centros ordinarios de la Comunidad (sin precisar tipo de aula) un total de 178 alumnos (14 hipoacúsicos y 164 sordos). Comparando estas cifras con las actuales (407 hipoacúsicos y 202 sordos), se observa que la publicación de la LISMI y la LOGSE, actuaron como catalizadores de la inclusión, dado que mientras en el curso 1991-92 la población con discapacidad auditiva estaba escolarizada casi al cien por cien en unidades específicas y, por lo tanto segregada, ahora en cambio escolarización tiene lugar fundamentalmente en aulas ordinarias, junto al alumnado normo-oyente.

Tabla 1. Número de alumnos con discapacidad auditiva escolarizados en aulas ordinarias de centros públicos y privados en la Comunidad Valenciana por nivel educativo (Curso 2005-06)

	Infantil		Primaria		Secundaria		Total
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	
Comunidad							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	33	36	92	69	38	33	301
Privado	7	9	32	26	21	11	106
Total	40	45	124	95	59	44	407
<i>Sordera</i>							
Público	16	16	44	37	23	20	156
Privado	4	2	14	8	14	4	46
Total	20	18	58	45	37	24	202
Alicante							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	17	19	42	37	22	13	150
Privado	0	1	9	5	4	3	22
Total	17	20	51	42	26	16	172
<i>Sordera</i>							
Público	6	4	17	15	12	8	62
Privado	0	0	2	1	2	0	5
Total	6	4	19	16	14	8	67
Castellón							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	6	3	8	8	8	4	37
Privado	1	1	2	2	1	1	8
Total	7	4	10	10	9	5	45
<i>Sordera</i>							
Público	2	0	4	5	1	5	17
Privado	0	0	2	1	0	1	4
Total	2	0	6	6	1	6	21
Valencia							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	10	14	42	24	8	16	114
Privado	6	7	21	19	16	7	76
Total	16	21	63	43	24	23	190
<i>Sordera</i>							
Público	8	12	23	17	10	7	77
Privado	4	2	10	6	12	3	37
Total	12	14	33	23	22	10	114

Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2006). *Estadillos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Autor.

Diferencias en la tasa de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva en aulas ordinarias por tipo de centro, etapa y género

Atendiendo a la titularidad (pública vs privada) de los centros que escolarizan a alumnos con discapacidad auditiva, las cifras indican que la red pública de centros atiende al 75% de la población con déficit auditivo de 3 a 16 años, mientras que la red privada acoge al 25% restante (véase Tabla 1). Esta proporción difiere ligeramente entre las tres provincias, siendo Alicante la provincia que tiene el porcentaje más elevado de escolarización dentro del sector público (89 vs 11%), seguido de Castellón (82 vs 18%) y de Valencia (63 vs 37%). No obstante, estas diferencias en porcentaje no son estadísticamente significativas (véase Tabla 2), pudiéndose afirmar que la presencia de alumnos con discapacidad auditiva en el sector público/privado es similar en las tres provincias, independientemente del nivel educativo (infantil, primaria, secundaria).

Por género, se aprecian algunas diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 10\%$) a nivel de Comunidad entre mujeres y varones hipoacúsicos ($c^2 = 4.92$, $gl = 2$, $p = .085$), siendo el porcentaje de niñas integradas en educación infantil significativamente mayor que el de niños (26 vs 17%), particularmente a la provincia de Alicante ($c^2 = 5.29$, $gl = 2$, $p = .074$). En cuanto a la inclusión de los alumnos sordos, se encontraron, asimismo, diferen-

cias estadísticamente significativas, concretamente en los porcentajes relativos a la provincia de Castellón, en donde hay más chicas con sordera escolarizadas en ESO que chicos ($c^2 = 5.51$, $gl = 2$, $p = .064$), proporción, por otro lado, que se encuentra mejor distribuida en las provincias de Alicante y Valencia.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

A partir de los datos presentados, se puede concluir que:

La inclusión del alumnado sordo e hipoacúsico en aulas ordinarias de la red de centros educativos de la Comunidad Valenciana ha aumentado de forma espectacular en la última década, tras la publicación de la LOGSE. Mientras en el curso 1991-92 la mayoría de los alumnos (prácticamente el cien por cien) estaba escolarizado en aulas específicas, en el curso 2005-06 la mayoría lo están en aulas ordinarias con una *ratio* aproximada de 2 a 1. Es decir, por cada dos alumnos hipoacúsicos integrados en aulas ordinarias hay un alumno sordo escolarizado en dichas aulas. Este resultado es altamente positivo, si tenemos en cuenta los ideales de la inclusión. No obstante, el interrogante que se nos plantea en estos momentos es dilucidar si dicha modalidad de escolarización va acompañada de una verdadera inclusión, para lo cual tendríamos que averiguar si las prácticas educativas de los profesores se adaptan a las necesidades específicas de estos chicos.

Tabla 2. Porcentaje de alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias de centros públicos y privados en la Comunidad Valenciana por nivel educativo

	Infantil %	Primaria %	ESO %	χ^2	gl	<i>p</i>
Comunidad						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	23	53	24	3.67	2	.159
Privado	15	55	30			
<i>Sordera</i>						
Público	19	53	28	2.28	2	.319
Privado	13	48	39			
Alicante						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	24	53	23	4.37	2	.113
Privado	4	64	32			
<i>Sordera</i>						
Público	15	52	33	.86	2	.651
Privado	0	60	40			
Castellón						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	24	43	32	.19	2	.911
Privado	25	50	25			
<i>Sordera</i>						
Público	6	56	38	.58	2	.748
Privado	0	75	25			
Valencia						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	21	58	21	2.16	2	.340
Privado	17	53	30			
<i>Sordera</i>						
Público	25	53	22	4.21	2	.122
Privado	16	43	41			

La tasa de inclusión del alumnado con discapacidad auditiva (sordos e hipoacúsicos) en aulas ordinarias en la Comunidad Valenciana es mayor en la red pública de centros que en la privada (75 vs 25%) y también lo es en las tres provincias, independientemente de la etapa o nivel educativo.

En cuanto al género, en líneas generales, las mujeres y los varones se encuentran integrados en proporciones similares en las tres provincias, independientemente de la etapa y de la titularidad de los centros. Sin embargo, las niñas con déficit auditivo están más presentes en infantil (provincia de Alicante) y las chicas sordas lo están más en la ESO (provincia de Castellón).

Hablando en términos generales, se podría decir que un estudiante con una discapacidad auditiva va a necesitar alguna forma de apoyo a lo largo de su escolarización, de mayor dosis, si ésta se realiza en un contexto inclusivo (Cardona, 2004). Tales apoyos incluyen, entre otros: ayuda para el desarrollo del habla y del lenguaje, así como entrenamiento auditivo de un especialista; algún sistema de ampliación del sonido; intérprete, si el alumno utiliza la lengua de signos; desarrollo de la lectura labial; apoyo de un compañero tutor para tomar notas; orientación y asesoramiento personal y para la búsqueda de empleo. El impacto de la inclusión o lo que es lo mismo los resultados de recibir una educación en el ambiente menos restrictivo ha de analizarse y valorarse minuciosamente teniendo en cuenta que nunca un único modelo es igual de bueno para todos. Al contrario, se habrá de seguir de cerca el progreso de todos y cada uno de los estudiantes sordos e hipoacúsicos educados en ambientes inclusivos para asegurarnos de que el alumno está en el ambiente óptimo que es aquel en el que hace progresos de acuerdo con sus posibilidades.

NOTA

Este estudio ha sido financiado por la *Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana* (Ref. GV06/336) dentro del programa de ayudas para proyectos I+D+i del ejercicio de 2006. Nuestro agradecimiento a las DGs de Ordenación Educativa y de Enseñanza de la *Conselleria de Cultura, Educació i Sport* por la cesión de los datos y el apoyo técnico a la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Barton, L. (1995). *The politics of special educational needs*. Londres: Falmer Press.
- Babbidge, H. (1967). *Education of the deaf: The challenge and the charge*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. En R. D. Kugel y W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 229-254). Washington: President Panel on Mental Retardation.
- Birch, J. W. (1975). *Hearing impaired children in the mainstream*. Minneapolis, MN: Leadership Training Institute.
- Cardona, M. C. (2004). L'atenció a la diversitat en les discapacitats auditives. En C. Jiménez y M. C. Cardona, *L'atenció a la diversitat dels alumnes amb necessitats educatives especials* (pp. 217-238). Valencia: Promolibro.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (1992). *Xarxa de recursos educatius a la Comunitat Valenciana*. València: Autor.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2006). *Estadillos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Autor.
- Kluwin, T. y Moores, D. (1989). Mathematics achievement of the deaf adolescents in different placements. *Exceptional Children*, 55, 327-335.
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30/04/82.
- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/90.
- Moores, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5ª ed). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Oliver, M. y Barnes, C. (1998). *Social policy and disabled people: From exclusion to inclusion*. Londres: Longman.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms* (3ª ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Schildroth, A. N. y Hotto, S. A. (1996). Change in student and program characteristics, 1984-85 and 1994-95. *American Annals of the Deaf*, 141, 68-71.
- Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social and educational dimensions of deafness*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Siegel, L. (1989, enero). Educational isolation of deaf children. *Impact-HI Newsletter*, 1-3.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Wilson, C. (1997). Mainstream or "deaf school"? *Perspectives in Education and Deafness*, November/December, 13-18.

LA IMPLICACIÓN PARENTAL EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS CON RIESGO DE ABANDONO ACADÉMICO: LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y DE LAS FAMILIAS

Raquel-Amaya Martínez González y Lucía Álvarez Blanco
Universidad de Oviedo (Asturias)

Jesús C. Iglesias Muñiz y María Auxiliadora Cao Fernández
Centro del Profesorado y de Recursos, Avilés (Asturias)

Resumen:

Este artículo¹ presenta algunos resultados del proyecto europeo Drop-Out Open Door (DO-OR) en relación con la detección y diagnóstico de las necesidades de apoyo socioeducativo que manifiestan las familias con hijos adolescentes en riesgo de abandono escolar en la etapa de la educación secundaria obligatoria. Se han analizado dos muestras² diferenciadas, una de docentes (N=47) y otra de padres y madres de ese alumnado (N=61) con el objetivo de conocer y describir, desde una perspectiva comparativa, la implicación de la familia en la educación de los hijos. A partir de la administración de un cuestionario equivalente para docentes y padres y madres se ha recopilado información sobre: 1) características sociodemográficas de las familias y del profesorado, 2) implicación de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos desde la perspectiva de los docentes y de los padres y madres. Los resultados apuntan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos en relación, entre otros aspectos, con la ayuda parental en las actividades de aprendizaje y en la consideración de la existencia de un ambiente adecuado en casa para estudiar. De ello se deriva la necesidad de fomentar una mayor comunicación entre profesorado y padres y madres, y de promover algunas medidas que respondan a las necesidades de asesoramiento de las familias en temáticas relativas a la educación de sus hijos.

Abstract:

This paper shows some results from the European project Drop-Out Open Door (DO-OR) regarding socioeducative needs of families with children at risk of dropping out from school. Both parents (N=61) and teachers (N=47) have been asked similar questions in order to compare their respective perspectives about parental implication in their children's education. The issues analysed are: 1) sociodemographic characteristics of the parents and the teachers, 2) parents involvement in their children's academic activities. Results show that there are significant statistical differences between parents and teachers in several issues, for example, parental support regarding to their children's homework and the perception parents and teachers have on the home curriculum and studying conditions at home. From these results, the need to promote a more effective partnership between families and school arise.

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto Europeo DOOR: 112578-CP-1-2003-1-NL-COMENIUS-C21) financiado con fondos de la Comisión Europea y apoyado por el Gobierno del Principado de Asturias con cargo al Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (PCTI) de Asturias 2006-2009.

² Centros participantes en la investigación: IES Isla de la Deva, IES J.A. Suances e IES Las Selgas.

1. INTRODUCCIÓN

Las primeras llamadas de atención sobre el peligro que representan los elevados porcentajes de alumnado con fracaso escolar comenzaron a surgir en España a finales de los años setenta y principios de los ochenta (Cardoso, 2001 y Herrero, 2001). Son numerosos los estudiosos que han tratado de conceptualizar este fenómeno, generándose, en palabras de Puig Rovira, (2003, p.85): “*fracaso en la escuela cuando el rendimiento es bajo, cuando la adaptación social es deficiente, cuando se destruye la autoestima de los alumnos*”.

El alumnado que manifiesta un fracaso escolar prolongado durante varios cursos académicos podrá ver mermaidas su autoestima y autoconcepto, desarrollando una imagen no positiva de sí mismo, y un sentimiento de incapacidad y frustración ante aspectos relacionados con los progresos escolares. Si esta situación permanece podría desembocar en una situación de abandono escolar.

Desde el momento en que los menores cursan sus primeros estudios, la escuela desempeña una labor formativa y de cuidado de éstos. Progresivamente, el tiempo que pasan los alumnos con sus respectivas familias se reduce, al incrementarse sus tiempos en el aula, sus actividades de ocio, su interacción con los amigos, etc. El centro escolar contribuye a la formación de los menores transmitiendo un conjunto de valores, creencias, modos de interacción y conducta que, en ocasiones, pueden ser diferentes a los forjados en y por la familia. Por este motivo se plantea la necesidad de que ambos colectivos (familia y profesorado) aúnen sus esfuerzos, dado que:

“La escuela también puede y debe brindar ayuda y orientación a los padres más allá de la estricta información académica, dado que la familia, como otras instituciones sociales, se ve sometida a cambios tan rápidos y complejos que a veces son difíciles de afrontar y asimilar” (Del Burgo, 2002, p.81).

Los beneficios derivados de esta cooperación educativa entre docentes y familias han sido puestos de manifiesto por múltiples investigadores (Baeza, 2003; Maganto, Bartau, Echevarría y Martínez, 2000; Martínez y Álvarez, L., 2005; Martínez y Corral, 1996; Kñallinsky, 1999 y Tschorne, Villalta y Torrente, 1992, entre otros), de lo que se desprende, como afirman Musitu y Cava (2001, p.133), 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”.

Por ello, las acciones para controlar el fracaso escolar serán más eficaces si se complementan las actuaciones de los centros escolares y de las familias y evitando enfrentamientos entre ambos respecto a sus respectivos modos de entender la educación de los menores.

Desde esta perspectiva resulta interesante conocer y comparar las perspectivas de las familias y del profesorado respecto a la implicación de los padres y madres en la educación y en las actividades de aprendizaje de sus hijos.

La investigación que se presenta a continuación ofrece resultados sobre este particular con relación a la educación de jóvenes adolescentes en riesgo de abandono escolar.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se enmarca dentro del proyecto europeo DOOR (Drops Out Open Door) perteneciente al programa Sócrates (112578-CP-1-2003-1-NL-COMENIUS-C21) en el que han participado España, Holanda, Austria y Chipre. En este proyecto se analizan, entre otras cosas, las necesidades socioeducativas que manifiestan familias con hijos adolescentes en riesgo de abandono escolar en la educación secundaria obligatoria. Los resultados de este artículo hacen referencia a las familias españolas participantes en dicho proyecto.

3. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar y contrastar cómo perciben los padres y madres y los docentes la implicación de las familias en las actividades de aprendizaje de los hijos adolescentes en riesgo de abandono escolar. Con ello se persigue detectar necesidades de colaboración entre ambos agentes de socialización que permitan orientar acciones socioeducativas que mejoren la calidad educativa que reciben los menores.

4. METODOLOGÍA

A través de la utilización de una metodología de investigación *expost-facto* se ha analizado el comportamiento de diferentes variables relacionadas con las siguientes dimensiones: 1) Datos sociodemográficos de las muestras de docentes y de padres y madres, 2) Implicación de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos. Las variables analizadas son: 1) los padres y madres se *sienten bien recibidos en el centro escolar al que acuden sus hijos*, 2) *los padres y madres ayudan a sus hijos en casa con sus actividades de aprendizaje*, 3) *Los padres y madres apoyan incondicionalmente a sus hijos y critican al centro cuando surgen dificultades con sus hijos*, 4) *Los padres y madres consideran necesario informarse sobre métodos con los que ayudar a sus hijos en sus aprendizajes académicos*, 5) *Los alumnos disponen de un ambiente adecuado para estudiar en su domicilio* y 6) *Los alumnos poseen potencialidades suficientes para poder avanzar satisfactoriamente en sus estudios*.

La muestra está formada por 61 padres y madres de otros tantos hijos adolescentes identificados como alumnado en riesgo de abandono escolar en la educación secundaria obligatoria, y por 47 profesores/as que imparten docencia a ese alumnado en tres centros escolares de carácter público. Los criterios utilizados por el profesorado para identificar a este alumnado como en riesgo de abandono escolar son sus bajos rendimientos académicos, sus reiteradas ausencias de clase o sus problemas de comportamiento. La información ha sido recogida mediante dos cuestionarios equivalentes, uno para familias y otro para profesorado, con respuestas escalares tipo Likert ordenadas desde 1-Completamente de Acuerdo hasta 5-Completamente en Desacuerdo. Los datos se han procesa-

do con el programa estadístico SPSS realizando análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) y comparativos entre familias y profesorado a través de la t de Student.

5. RESULTADOS

5.1. Perfiles sociodemográficos de las muestras de familias y de profesorado

a) Colectivo de las familias

De los 61 padres y madres de la muestra, el 75.4% son madres y el 9.8% padres; sólo en el 11.5% de los casos respondió la pareja, lo que constata que son las madres quienes suelen implicarse de una forma más activa en acciones relacionadas con la educación de los hijos. En lo referente a la *edad*, el 45.9% de los padres y madres se encuentra en el intervalo de 41-50 años y el 44.35% en el intervalo previo (30-40 años), lo que indica que se trata de padres y madres relativamente jóvenes.

El *estado civil* del 77% de la muestra es de casados, alcanzando el 18% los casos de divorcio y/o separación. La mayoría de la muestra de familias (59%) tiene dos hijos, el 26.2% solamente uno y el 8.2% tres.

En relación con el *nivel de estudios*, el 41% de los padres y el 60.7% de las madres poseen estudios primarios, habiendo cursando los estudios de bachillerato sólo el 21.3% de los padres y el 9.8% de las madres. Estos datos indican que las familias analizadas poseen un nivel académico reducido, lo que puede condicionar su ayuda e implicación en las actividades de aprendizaje de sus hijos.

b) Colectivo del profesorado

Se constata una mayor implicación de profesoras que de profesores en la investigación: 66% mujeres y 29.8%. El 29.8% tiene una experiencia docente de entre 11 y 15 años, y otro 23% lleva impartiendo clase desde hace más de 25 años. En relación con la antigüedad del profesorado en el mismo centro, el 40.4% ha permanecido en la misma institución entre 6 y 10 años, el 31.9% entre 1 y 5 años y el 21.3% entre 11 y 15 años. Estos porcentajes permiten afirmar que se trata de un colectivo docente que posee conocimiento de la realidad investigada y de la práctica educativa, dada su experiencia profesional y antigüedad en el centro.

5.2. Implicación de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos

Dentro de esta dimensión se incluyen variables que recogen información sobre el modo en que los padres y madres se implican en la educación y en las actividades de aprendizaje de sus hijos adolescentes en riesgo de abandono escolar. Así, el 95.1% de los padres y madres afirman *sentirse bien recibidos en el centro³ escolar al que acuden sus hijos*. Sin embargo, este porcentaje se reduce notablemente al preguntar dicha cuestión al colectivo docente, de forma que el 70.2% considera que las familias se sienten

bien recibidas cuando asisten al centro. De hecho, para esta variable se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos (Dif. .54; $t=4.559$; Sig. .000) de modo que los padres y madres declaran ser recibidos de forma más satisfactoria que lo que perciben los docentes.

En relación con la *ayuda que las familias proporcionan a sus hijos para realizar las actividades de aprendizaje en casa*, el 55.8% de los padres y madres afirman colaborar y ayudar a los jóvenes con los deberes, siempre y cuando sus conocimientos se lo permiten. Por su parte, el profesorado mantiene una opinión distinta al respecto ya que solamente el 12.8% cree que las familias prestan tal ayuda a sus hijos, basándose tal vez en los bajos rendimientos del alumnado y en sus comportamiento, lo que es corroborado además por la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Dif. .68; $t=2.099$; Sig. .039).

En relación con la variable anterior se ha analizado si los hijos *disponen en el hogar de un buen ambiente de estudio* (tranquilidad, silencio, espacio, etc.). El 29.8% del profesorado y el 90.1% de las familias están de acuerdo con esta consideración. Estos porcentajes apuntan una sobresaliente discrepancia -significativa desde un punto de vista estadístico (Dif. 1.49; $t=7.319$; Sig. .000)- que podría explicarse por falta de información de los docentes sobre los recursos educativos del alumnado en el entorno familiar.

Cuando se trata de valorar *la potencialidad* que tiene el alumnado (recuérdese que se trata de jóvenes que han sido identificados por el centro como en riesgo de abandono escolar) *para avanzar satisfactoriamente en sus estudios*, resulta interesante comprobar que el 91.8% de los padres y madres y sólo el 59.6% del profesorado la considera adecuada. A pesar de estas expectativas positivas en ambos colectivos, existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos (Dif. .92; $t=4.839$; Sig. .000) que podrían indicar la presencia de diferentes atribuciones causales para explicar el bajo rendimiento académico de estos alumnos. Los padres y madres confían más que el profesorado en las potencialidades de sus hijos para el estudio, pero perciben, sin embargo, una reducida motivación hacia el mismo, falta de apoyo escolar, baja autoestima, etc.

Al analizar si *los padres y madres apoyan incondicionalmente a sus hijos ante problemas en el centro⁴*, se constata que el 83.6% de las familias y el 51.1% del profesorado sostiene la idea de que los progenitores no defienden incondicionalmente a sus hijos ni tampoco critican la actuación o medida dispuesta por el centro. No obstante, a pesar de que la opinión de ambos colectivos es similar, no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, si bien, conforme a los porcentajes antes indicados, los docentes perciben más que las familias que éstas se posicio-

³ En esta dimensión, y mientras no se indique lo contrario, los cálculos porcentuales se han efectuado aunando las opciones de respuesta: "de acuerdo" y "completamente de acuerdo".

⁴ Para el cálculo porcentual de esta variable se han considerado de forma unificada las opciones de respuesta: "en desacuerdo" y "completamente en desacuerdo".

nan del lado de sus hijos cuando se presenta algún problema con ellos en el centro, criticando al profesorado implicado en esa problemática (Dif. -.09; t=-.405; Sig. .687).

Una última variable analizada en esta dimensión es la necesidad de que *las familias se formen en métodos con los que poder ayudar a sus hijos en las actividades de aprendizaje en casa*. A este respecto el 57.5% del profesorado entiende que sí existe dicha necesidad al entender que esta formación puede repercutir positivamente en el rendimiento del alumnado. En el caso de los padres y

madres el porcentaje alcanzado es muy superior, del 83.6%, no habiéndose encontrado para esta variable diferencias estadísticamente significativas entre ambos colectivos, lo que refleja una gran necesidad conjunta percibida de formación tanto por parte de las familias como de los docentes (Dif. .14; t=.600; Sig. .550).

En la tabla 1 se resumen los resultados obtenidos del análisis comparativo entre familias y profesorado sobre la implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos.

Tabla 1. Análisis comparativo entre familias y profesorado sobre la implicación de los padres y madres en la educación y actividades de aprendizaje de sus hijos

Implicación de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as (1)								
Variables analizadas	t de Student	Sig.	Familias			Profesorado		
			M (2)	Sx	N	M	Sx	N
El/la padre afirma sentirse bien recibido en el centro escolar al que asiste su hijo	4.559	.000	1.20	.480	60	1.74	.685	38
El/la padre/madre ayuda a su hijo en casa con sus actividades de aprendizaje	2.099	.039	2.66	1.559	61	3.33	1.184	30
El/la padre/madre apoya incondicionalmente a su hijo y critica al centro	-.405	.687	4.31	.933	59	4.22	1.039	32
El/la padre/madre considera necesario informarse sobre métodos con los que ayudar a su hijo con sus aprendizajes	.600	.550	1.69	1.148	61	1.83	1.014	35
El/la alumno/a dispone de un ambiente adecuado para estudiar en su domicilio	7.319	.000	1.43	.805	61	2.91	1.164	34
El/la alumno posee unas capacidades suficientes para sacar satisfactoriamente sus estudios	4.839	.000	1.38	.783	60	2.30	1.145	43

(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 E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Una vez presentados los resultados más significativos que se derivan de la investigación realizada, pasamos a comentar las conclusiones más significativas. Los elevados porcentajes alcanzados tanto en el colectivo de familias como de docentes en relación con la formación de padres y madres en técnicas o métodos de estudio, plantea la necesidad de ofrecer a las familias asesoramiento al respecto para que puedan apoyar de un modo más eficaz a sus hijos para realizar sus tareas académicas.

Los datos permiten afirmar que tanto el profesorado como las familias confían en las capacidades del alumnado para avanzar satisfactoriamente en sus estudios, aún considerando su potencial riesgo de abandono escolar, lo que indica la necesidad de indagar sobre otras variables que inciden negativamente en el progreso académico de estos alumnos, asociadas quizás a su desmotivación por el estudio, falta de expectativas académicas o incluso una baja autoestima.

Por otra parte, la mayoría de las familias sostiene que no apoyan incondicionalmente a sus hijos ante problemas en el centro, idea que es corroborada por un alto porcentaje de profesorado, pero en una cifra inferior a la de las

familias. Estos resultados confirman solo en parte la idea que sostienen algunos docentes de que las familias no les apoyan cuando se trata de reconocer las faltas de sus hijos en los centros, dado que otro sector docente amplio no mantiene que sea ésta la situación, y perciben que las familias no siempre apoyan incondicionalmente a sus hijos.

Dadas estas conclusiones, y conociendo en base a resultados de este estudio que los padres y madres dicen sentirse bien recibidos cuando acuden al centro escolar, parece conveniente que el profesorado comente con ellos aspectos positivos de sus hijos –y no solo negativos- en mayor medida de lo que se hace para facilitar una mejor aproximación entre ambos en la búsqueda de alternativas a las dificultades del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baeza, S. (2003). La intervención familia-escuela. *Psicología y Psicopedagogía*, año IV, Nº 13, Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Consultado el 15 de enero de 2004 de <http://www.salvador.edu.ar/publicaciones/pypp/13/4.htm>
- Cardoso, H.A. (2001). Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria. *Revista de Estudios de Juventud*, Nº 52, 9-14 (marzo).

- Del Burgo, M. (2002). *El fracaso escolar*. Madrid: Acen-
to Editorial.
- Herrero, M. (2001). ¿Fracaso escolar o fracaso del siste-
ma escolar? *Revista de Estudios de Juventud*, N°52, 59-
63 (marzo).
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Fami-
lia 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 fomen-
tar la participación de la comunidad educativa en los
centros escolares. *Bordón*, N° 2, V 52, 197-211.
- Martínez González, R.A. y Álvarez Blanco, L. (2005).
Fracaso y abandono escolar en educación secundaria
obligatoria. Implicación de la familia y los centros
escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R.A. y Corral Blanco, N. (1996). The
need of Partnership: A comparison of Parents and Chil-
dren in Spain. *Forum of Education*, V. 51, N° 1, 73-82.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*.
Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar,
en A. Marchesi y C. Hernández, (Coords.) (2003). *El
fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.83-
97). Madrid: Alianza Editorial.
- Tschorne, P.; Villalta, M. y Torrente, M.(1992). *Padres y
madres en la escuela. Una guía para la participación*.
Barcelona: Paidós.

LA INTERVENCIÓN INTEGRADA EN EL LENGUAJE Y LA LECTURA EMERGENTE EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DE LENGUAJE. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

M^a Ángeles Axpe, Víctor Acosta, Ana Moreno, Adelia Quintana, Alina González, Nancy Pérez y Yaiza Díaz
Grupo de Investigación Acentejo
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (DOE y MIDE)
Facultad de Educación, Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos algunos datos de una investigación más amplia, la cual tiene como finalidad identificar, recoger y analizar las habilidades comunicativas, lingüísticas y de lectura emergente en el alumnado de educación infantil con Trastorno Específico de Lenguaje (en adelante, TEL) que dé paso a la formulación de una propuesta de acción educativa. Ésta intenta mejorar tanto las habilidades discretas como las prácticas en las áreas del lenguaje y de la lectura, siguiendo la línea de los trabajos desarrollados, entre otros, por Buttler y Silliman (2002), Catts y Kamhi (1999), Makin y Jones (2002) o Serra *et al.* (2004). Se parte de una visión inclusiva y unificada de la actividad humana que supere dicotomías como “lo individual *vs* lo social”, “la acción *vs* el pensamiento”, “la estimulación cognitiva *vs* las prácticas contextualizadas”, en clara sintonía con los principios de las escuelas inclusivas, tal y como hemos puesto de manifiesto en Acosta y Moreno (2003) y Acosta (2004, 2005).

LA INTERVENCIÓN INTEGRADA EN EL LENGUAJE Y LA LECTURA EMERGENTE

A partir de las ideas anteriores, hemos diseñado y en este momento estamos desarrollando un programa que intenta aproximarse a los modelos de acción inclusivos: el foco de la intervención se centra en las interacciones adulto-niño y niño-niño, se utiliza el modelado interactivo y el andamiaje, se concede prioridad al componente pragmático del lenguaje, la enseñanza se realiza en situaciones colectivas dentro de las aulas y con apoyo en el hogar, se

favorecen las relaciones colaborativas entre el profesorado y los especialistas en audición y lenguaje, y la evaluación utiliza datos cuantitativos y cualitativos. Desde nuestro punto de vista, esta manera de entender las cosas presenta múltiples ventajas. En primer lugar, las actividades de lenguaje y de lectura emergente se llevan a cabo dentro del aula, situando la acción dentro de las rutinas pedagógicas que acompañan a las actividades curriculares específicas. Es decir, se favorece el uso del lenguaje oral en el alumnado con TEL dentro del aula, enseñándoles a adaptarse a las interacciones que se producen en las actividades sociales que se desarrollan en ese escenario. En segundo lugar, porque incrementa las habilidades discretas para el éxito posterior en el aprendizaje de la lectura junto con el desarrollo de una actitud positiva hacia la misma, ya que propicia que ésta se vea como un instrumento intencional y funcional, y por lo tanto se atiende a aspectos estructurales y semánticos, pero también al fomento de habilidades pragmáticas. En esta línea, nuestra propuesta descansa en cuatro pilares: (a) apoyar el desarrollo del lenguaje en el alumnado con TEL como base para el posterior aprendizaje de la lectura; (b) trabajar conjuntamente las interacciones adulto-niño mediante el lenguaje y la lectura de libros, utilizando un determinado estilo interactivo y el andamiaje; (c) trabajar con el alumnado con TEL dentro del aula, combinando situaciones de gran grupo con otras de grupos pequeños; (d) introducir tareas de colaboración en el trabajo de los profesionales de apoyo con el profesorado.

Se trata de ofrecer a los profesores y a los profesionales de los servicios de apoyo a la escuela, un marco para la

organización de la intervención en el lenguaje y en la lectura emergente en niños con TEL escolarizados en educación infantil.

INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de las reflexiones anteriores, encontramos una serie de razones que nos conducen a plantearnos una serie de interrogantes que han orientado la presente investigación. Entre dichas razones encontramos:

- Bajo rendimiento del alumnado en tareas de lectura (informes PISA 2000 y 2003; Diagnóstico de la Educación no universitaria en Canarias, 2004).
- Un elevado porcentaje de alumnado forja su fracaso escolar en un mal aprendizaje de la lectura.
- Dar alternativas a la realidad de los escolares con TEL, los cuales presentan muchos problemas en el acceso a la lectura.
- Necesidad de buscar fórmulas que promuevan la inclusión de todo el alumnado en las escuelas.

Por lo tanto nos planteamos, si el lenguaje es una herramienta esencial como factor intrínseco que posibilita la futura adquisición de la lectura ¿Cómo podemos ayudar en el acceso al lenguaje de los niños con TEL, especialmente en la etapa de educación infantil? ¿Cómo relacionar las dificultades de lenguaje oral con el desarrollo de habilidades básicas para el posterior aprendizaje de la lectura? ¿Cómo habría que abordar la organización de la intervención logopédica? ¿Sería posible hablar de varios niveles de intervención en los que se favorezca la interacción entre alumnado con TEL y sus pares? ¿Es la evaluación dinámica la que determina cuál es el grado de desenvolvimiento en una tarea de cada sujeto y cuál es el grado de apoyo que necesita?

En segundo lugar, si hasta ahora ha habido un claro dominio de los modelos de intervención que actúan sobre habilidades discretas para la lectura ¿Cómo formular propuestas integradoras que incidan tanto en las prácticas y los contextos de intervención como en el entrenamiento de habilidades en situaciones más clínicas?

Por último, nos preguntamos si una escuela que quiere educar en y para la diversidad, construyendo un camino hacia la inclusión educativa ¿No debe preocuparse por estimular prácticas educativas basadas en la colaboración profesional y en el diseño de acciones cooperativas dentro del aula?

Partiendo de los interrogantes anteriores concretamos los objetivos de nuestra investigación:

1. Detectar niños con TEL en el primer curso del segundo ciclo de la etapa de educación infantil.
2. Analizar las prácticas educativas relacionadas con el lenguaje y la iniciación a la lectura dentro del aula.
3. Diseñar en colaboración con el profesorado tutor y los especialistas en audición y lenguaje, un programa

de intervención que integra las perspectivas cognitiva y sociocultural.

4. Implementar un programa que contemple la organización de los contextos y la enseñanza de habilidades para la lectura, tanto en el aula de logopedia como en el aula ordinaria.
5. Valorar el cambio o la mejora producida tras la aplicación del programa de intervención y rediseñar nuevas propuestas de acción.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el proyecto y siendo coherentes con los objetivos propuestos, consideramos oportuno adoptar la metodología de investigación denominada Investigación-Acción, en su modalidad de investigación Colaborativa. Ésta se presenta como un modelo de trabajo capaz de abordar los problemas de la práctica real de cualquier profesional mediante un procedimiento riguroso de análisis y de trabajo colaborativo. Desde nuestro punto de vista, este modo de trabajo contribuye al desarrollo de habilidades que inciden directamente en el ámbito profesional, como son la colaboración, el análisis de problemas reales y su transformación. En definitiva, la I-A lo que promueve es un cambio y mejora de las prácticas educativas.

La investigación se está llevando a cabo con tres grupos de Educación Infantil (3 años) de dos Centros Públicos de Infantil y Primaria de la isla de Tenerife. A continuación, concretamos cada una de estas fases y algunos resultados hallados hasta el momento.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y ALGUNOS RESULTADOS

Fase I: Planificación

Esta primera fase requirió que previamente se realizara una evaluación y diagnóstico de la realidad que sería estudiada, de tal forma que permitió con posterioridad diseñar o *planificar* la intervención o *acción* adecuada a las características de la misma. Por lo tanto, dentro de esta fase habría que distinguir dos grandes momentos: evaluación y diseño de la intervención.

1.- *La evaluación previa* se corresponde con los dos primeros objetivos propuestos:

La consecución de estos objetivos implicó:

A) Detección y *screening* del alumnado con TEL

Una primera selección de la muestra se realizó a partir de la información extraída de un cuestionario elaborado por nuestro grupo y dirigido al profesorado de Infantil, que recababa información sobre aquellos alumnos que éste consideraba que presentaban dificultades de lenguaje.

En un segundo momento, se administró, a modo de *screening*, el Inventario de Desarrollo Batelle (Newborg *et al.*, 1999) y la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R) (Aguianaga y *et al.*, 2004).

Resultados: El vaciado de los cuestionarios y los resultados de las pruebas permitió identificar a los niños y niñas

con TEL que serían evaluados. De los 28 alumnos identificados por las tutoras, 20 de ellos mostraron desajustes relacionados con la estructura y uso del lenguaje (7 niñas y 13 niños). Los problemas encontrados se situaron, en 7 de ellos, en la esfera del habla, mientras que el resto presentaba dificultades tanto en la estructuración y organización del lenguaje como en el habla. Las dificultades expresadas por las tutoras fueron “habla mal y articulación”. Con respecto al cuestionario y pruebas estandarizadas, observamos lo siguiente: dificultades a la hora de contar experiencias propias, así como cuentos, escaso uso de preguntas, no solicitan aclaraciones, poca iniciativa o participación verbal espontánea, respuestas no contingentes, poco comunicativos con los adultos, dificultad para describir imágenes, poco contacto ocular y escaso vocabulario comprensivo y expresivo.

B) Evaluación del alumnado con TEL

Utilizamos los siguientes procedimientos de recogida de información:

- Observaciones: se grabaron periodos de actividad dentro del aula, prestando especial atención a los momentos de las asambleas o diálogos a primera hora, actividades en grupo de lectura de cuentos con imágenes, situaciones de trabajo en pequeños grupos, juego libre, la hora del desayuno y las transiciones de una actividad a otra.
- Se aplicó la prueba AREL (Pérez y Serra, 1988), la cual proporciona un perfil de las competencias y dificultades de los niños en los planos lingüísticos y comunicativos utilizando situaciones de comprensión y producción de lenguaje espontáneo y dirigido
- Aplicación del *test* de vocabulario en imágenes PEA-BODY (Dunn y Dunn, 1981).
- Tareas *ad hoc* para captar el nivel de adquisición del conjunto de habilidades que los niños necesitan para empezar el proceso de adquisición de la lectura. Entre otras utilizamos una prueba de evaluación de la conciencia fonológica elaborada por nuestro grupo, otra para el análisis del discurso narrativo (Universidad Central de Chile) y, por último, una prueba de procesamiento fonológico (Universidad Nacional de Colombia).
- Entrevistas semiestructuradas al profesorado con el fin de obtener información sobre sus prácticas pedagógicas.
- Entrevistas semiestructuradas a las familias con la finalidad de conocer las características generales del lenguaje que usa el alumnado con TEL en el hogar.

Resultados: En relación con el cuestionario a las familias se destaca lo siguiente: la lectura de cuentos no es una práctica habitual, los niños tampoco suelen pedir que se les lea cuentos, sólo en ocasiones se habla del cuento cuando han acabado de leerlo, los niños no suelen hacer “como que leen”, los padres no suelen llamar la atención sobre el nombre de las letras, no tienen curiosidad por descifrar

letras en etiquetas, letreros, etc., no muestra reconocimiento de palabras conocidas, los juegos alrededor del reconocimiento y producción de rimas son inexistentes, los niños no muestran curiosidad ni hacen intentos de escribir letras, palabras ni tampoco piden que se las escriban sus padres.

C) Evaluación Dinámica

Con este procedimiento se intenta obtener información acerca de cómo el alumnado con TEL puede resolver sus problemas ante las tareas en el aula cuando se le ofrece apoyo. Los objetivos que se pretenden conseguir mediante este procedimiento serán los siguientes:

- Obtener el rango de participación del alumno con TEL en las rutinas de la clase.
- Determinar su grado de compromiso y autonomía con las tareas.
- Analizar las estrategias empleadas para el uso del lenguaje en el aula.

En definitiva se trataría de obtener una información valiosa acerca de los niveles de participación y rendimiento de los niños (incapaz, con apoyo, de manera independiente), en las rutinas implementadas en el aula.

D) Análisis de los datos

La información recopilada ha sido tratada mediante diferentes tipos de análisis de datos, según la naturaleza de los mismos:

- *Datos cuantitativos* derivados de los cuestionarios, las pruebas estandarizadas y otro tipo de tareas expuestas anteriormente. La tabulación y procesamiento analítico de esta información se realizará utilizando el programa de análisis estadístico SPSS (Statistical Package Social Sciences).
- *Datos cualitativos* procedentes de las entrevistas al profesorado y a la familia, así como de las observaciones. Éstas serán procesadas y analizadas mediante el programa informático de análisis de datos cualitativos ATLAS-Ti. El corpus lingüístico obtenido en las tareas de lenguaje espontáneo y dirigido incluido en el AREL se ha transcrito, codificado y analizado atendiendo a una serie de criterios elaborados por nuestro grupo en los planos morfosintácticos y fonológicos.

2.- La planificación de la intervención.

El diseño del programa de intervención se concretó una vez analizada toda la información. Las áreas fundamentales sobre las que se construyó el programa son aquellas singularmente vulnerables para el alumnado con TEL: lenguaje oral, conciencia metalingüística y conciencia de material impreso.

Por tanto, los aspectos fundamentales que se han incorporado son:

- Conciencia material impreso : representación simbólica, material impreso, correspondencia letra-sonido.

- Conciencia metalingüística : percepción y memoria de los sonidos, conciencia palabras, habilidades fonológicas.
- Lenguaje oral : vocabulario, habilidades narrativas, discurso.

En el desarrollo del programa se han aplicado diversas estrategias de andamiaje y modelado interactivo.

Fase II: Acción

La acción tiene que ver con la implementación del programa de intervención, que se corresponde con lo mencionado en el cuarto objetivo.

En estos momentos nos encontramos en esta fase de la investigación. Las pautas para el desarrollo del programa de apoyo y lectura emergente son las siguientes:

Trabajo en el aula ordinaria. El apoyo dentro del aula se realiza de manera individualizada (durante una hora, 4 días a la semana) o en pequeños grupos (durante 20 minutos, 4 días a la semana). En estas situaciones se desarrollan prácticas colaborativas entre el profesorado y especialistas en audición y lenguaje. En el trabajo con los niños ambos se reparten los papeles mediante un proceso de negociación, bajo un modelo de co-enseñanza. En el aula ordinaria el apoyo se lleva a cabo siguiendo una serie de principios, entre los que cabría señalar los siguientes:

- Uso de recursos facilitadores indirectos: expansiones, extensiones, incorporaciones, *recast*.
- Apoyo y andamiaje durante el desarrollo de las actividades mediante la formulación de preguntas, clarificaciones, pistas, o ayuda a la automonitorización del alumnado con TEL.
- Elicitación de la participación social del alumnado con TEL en las distintas actividades de lenguaje y lectura emergente.

Fase III: Observación

Esta fase es simultánea a la fase anterior, por cuanto implica la observación de la acción a través de las técnicas adecuadas.

La recogida de la información se realiza mediante:

- Observación no participante de aula: se utiliza una doble forma de registro, narrativo y tipo inventario o estructurado. Se recoge información sobre organización del aula, currículo, acción del profesorado y especialistas, conductas, actitudes y respuestas de los niños en las distintas actividades.
- Entrevistas al profesorado tutor y especialistas de Audición y Lenguaje para conocer las percepciones de éstos acerca las fortalezas y debilidades del programa en desarrollo.

Fase IV: Reflexión

Esta fase consiste en analizar, sintetizar, interpretar y sacar conclusiones de la acción realizada. Se trataría de revisar los logros y las limitaciones de ésta, reflexionar

sobre todo el proceso y contrastar lo planificado y lo que se ha conseguido. Lo cual se corresponde con el quinto objetivo propuesto.

Tras el análisis y la reflexión se volverá a recoger información de las habilidades adquiridas por el alumnado con TEL para el proceso de adquisición de la lectura, mediante las tareas y pruebas que ya han sido descritas en la primera fase de esta investigación.

Fase IV: Revisión de la Panificación

En esta fase se trata de rediseñar nuevas propuestas de acción teniendo en cuenta las limitaciones encontradas en la fase anterior o aquellos aspectos que son necesarios modificar. Se valorarán los cambios producidos, pudiéndose llegar a una redefinición de las actuaciones o a una nueva planificación. En este sentido se entraría en un nuevo ciclo, consolidando el modelo de trabajo y el análisis sistemático de la práctica.

CONCLUSIONES

Aunque el hecho de que sea una investigación en curso nos impide sacar conclusiones definitivas, sí que podemos avanzar algunas cuestiones relacionadas con algunas de las fases de la misma. Así, en primer lugar, hemos constatado que la selección y combinación de procedimientos cualitativos y cuantitativos tanto para el *screening* como para la evaluación, nos ha proporcionado una información valiosa y contextualizada de los problemas de los niños, así como de las prácticas que desarrollan con ellos los adultos de referencia. En este sentido, valoramos el uso del cuestionario al profesorado, que nos permitió ir conformando la muestra de sujetos con TEL (de los 28 identificados inicialmente, 20 han sido confirmados tras la evaluación). Los problemas más comunes se relacionan, en siete sujetos, con el habla, mientras que el resto presenta dificultades tanto en la estructuración y organización del lenguaje como en el habla.

Asimismo, los primeros análisis apuntan en la dirección de una de nuestras hipótesis de acción, por cuanto se observa que los niños identificados con TEL participan poco o nada en prácticas de lectura emergente con sus padres (no es una rutina habitual en casa y, cuando se hace, los niños se muestran muy pasivos). Por último, y por lo que se refiere al diseño y puesta en práctica de la acción, estamos comprobando, con respecto al profesorado, que su participación en la elaboración y desarrollo del programa está contribuyendo a su formación y capacitación para incorporar y modificar aspectos de su práctica. En relación con los niños con TEL, su participación en el aula va aumentando poco a poco en la medida que encuentran los apoyos necesarios tanto en los adultos como en sus propios compañeros.

En definitiva, consideramos que esta investigación contribuirá a demostrar que desde la acción educativa y mediante la colaboración entre el profesorado y los especialistas en audición y lenguaje, se puede mejorar tanto el lenguaje como las habilidades en lectura emergente de este alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V.M. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica.
- Acosta, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 4, 148-161.
- Acosta, V.M. y Moreno, A.M (2003). Dificultades del lenguaje: Una perspectiva educativa. *Bordón*, 55 (1), 51-60.
- Aguinaga y otros (2004). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON-R)*. Madrid: TEA.
- Butler, K. y Silliman, E. (2002). *Speaking, reading and Writing in children with language learning disabilities. New paradigms in research and practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Catts, H. Y Kamhi, A. (1999). *Language and reading disabilities*. USA: Allyn y Bacon.
- Dunn y Dunn (1981). *Test de vocabulario Peabody-R*. Madrid: TEA.
- Makin, L. y Jones, C. (2002). *Literacies un Early Childhood*. Australia: McLennan & Petty.
- Newborg y otros (2004). *Inventario de Desarrollo Batelle*. Madrid: TEA.
- Pérez, E. y Serra, M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje (A-RE-L)*. Barcelona, Ariel Practicum.
- Serra et al. (2004). *La mediación fonológica y su repercusión en la lectura, Leer: otra forma de iniciar el procesamiento del lenguaje, El trastorno del lenguaje y la lectura*. XXIV Congreso Internacional de AELFA.

LAS MADRES BRASILEÑAS Y SU PARTICIPACIÓN EN LA ATENCIÓN TEMPRANA

Maria Augusta Bolsanello
Universidad Federal do Paraná

Julio Pérez-López
Universidad de Murcia

Resumen:

La atención temprana se define como el conjunto de intervenciones, dirigidas tanto a los niños con necesidades especiales, de 0 a 6 años, como a sus familias y entorno. El objetivo es dar respuesta a las necesidades que presentan estos niños para potenciar al máximo su desarrollo. Es fundamental que la atención temprana proporcione condiciones que sean facilitadoras de la interacción madre-hijo, de manera que la madre tenga interés por el desarrollo y aprendizaje de su bebé.

Este estudio investiga cómo conciben, las madres de bebés con discapacidades, de cero a los dos años de edad, su participación en este servicio, y cómo interpretan las informaciones y orientaciones que les dan los profesionales que allí trabajan.

Se efectuaron entrevistas a madres usuarias de los servicios de atención temprana, en centros de educación especial, en la ciudad de Curitiba, Paraná, Brasil. Los datos iniciales fueron analizados mediante análisis de contenido, con abordaje de tipo cualitativo. Los resultados mostraron que las madres tienen muchas expectativas acerca de que sus hijos puedan llegar a ser “normales” en un futuro próximo. Esto demuestra que la atención temprana no está logrando una de sus finalidades básicas, que consiste en facilitar el apoyo necesario para que la madre pueda aceptar las diferencias y déficits del niño, así como conocer sus potencialidades. En el caso que aquí abordamos, la mayoría de las madres recibían únicamente alguna orientación acerca de las actividades apropiadas para sus hijos, pero con la finalidad de hacerlas ellas mismas en casa o durante las vacaciones. Estas orientaciones se les proporcionaban verbalmente y las madres las realizaban solo de manera parcial, pues afirmaron tener miedo de hacerlas y dañar a su hijo.

Concluimos que el servicio de atención temprana actual en esta ciudad de Brasil, no proporciona una participación efectiva de la madre, puesto que no tiene en cuenta la adaptación a las necesidades básicas del bebé y de la familia. No se enseña a las madres a manipular ni a jugar con el niño, y ello puede llevar a que estas madres interactúen con su bebé de manera insatisfactoria. Por tanto, acabamos resaltando la necesidad de adoptar una nueva postura filosófica y epistemológica acorde con la intervención actual desde la atención temprana.

INTRODUCCIÓN

La atención temprana, en la realidad brasileña, es el primer programa de intervención en la educación especial y está dirigida a la población infantil de cero a tres años

que presenta necesidades transitorias o permanentes en su desarrollo o que tiene el riesgo de padecerlas.

Aunque la Política Nacional de Educación Especial Brasileña (Brasil, 1995) evidencie un modelo de atención

temprana centrado en el desarrollo de las potencialidades infantiles, con la participación de las familias, en la práctica las intervenciones se caracterizan por un abordaje centrado sobre todo en el niño, donde son valorados los fundamentos neurológicos y principios preventivos, pero donde se pone poco o ningún énfasis en los fundamentos psicológicos que son los que deberían constituirse, de acuerdo con Heese (1986), en el hilo conductor de estas intervenciones.

Las acciones se enfocan exclusivamente sobre el niño y su discapacidad, objetivando y especificando lo que él debería alcanzar en su desarrollo. Esto ha provocado que con frecuencia, las técnicas de intervención y evaluación estén basadas en escalas de desarrollo y maduración, y que se vayan transformando en las metas que el niño deberá ir cumpliendo para desarrollarse. Es decir, se establecen como los objetivos que deben ser alcanzados a lo largo de la intervención.

En lo que se refiere al papel de la madre o la familia, en la atención temprana, se queda circunscrito al proceso de intervención. Generalmente la madre es vista por los profesionales como su “auxiliar”, debiendo “aprender” y “cumplir” en casa las intervenciones que ellos juzgan necesarias para el desarrollo del niño (Bolsanello, 2003). Así, el niño se considera como un mero receptor de las actividades ejecutadas por la madre, condición que puede interferir en la vinculación entre ambos, y generar en el bebé un sentimiento de inseguridad y falta de confianza, lo que según Winnicott (1993) no permitiría la formación de un “self verdadero”. Buscaglia (1993) también apunta que la madre, cuando no es excluida, generalmente se queda en segundo plano en los programas de intervención para su hijo con discapacidad. Para Brandão (1991), los motivos para la no inclusión de los padres en los programas son variados, desde que la madre estorba hasta el miedo de una mayor implicación emocional con ella o con el niño”.

Sin embargo, diferentes estudios e investigaciones actuales como los de Bailey y Blasco (1990), Björck-Akesson e Grandlund (1995), Dunst et al. (1997), Guralnick (1997), Meisels y Shonkoff (2000), o Pérez-Lopez (2004), empiezan a destacar y a reclamar una nueva tendencia en la atención temprana. En ellos se destaca que debe producirse un cambio en cuanto al modelo de intervención centrado exclusivamente en el niño por otro modelo que también tenga en cuenta a la familia y los contextos de desarrollo, una vez que se ha demostrado su mayor eficacia y significado para el desarrollo infantil.

También debemos tener en consideración que el nacimiento de un bebé con discapacidad puede generar sentimientos y comportamientos maternos que provoquen una mayor dificultad de adaptación mutua entre madre e hijo, y en estos casos, de acuerdo con Jerusalinsky y Coriat (1983), la intervención temprana debe tener como principal objetivo proporcionar soporte y apoyo a la madre, con la finalidad de reconstruir o modificar la función materna cuando sea necesario, y así facilitar la promoción de la interacción madre-bebé, hasta el punto de implicar a la madre en el desarrollo de su hijo.

Por otro lado, cuando es la madre quien tiene dificultades para adaptarse activamente a las necesidades del niño, es necesario que los profesionales también sean capaces de entender, tratar e incluso prevenir este comportamiento, intentando fortalecer la confianza de la madre en sí misma y en su capacidad de percibir adecuadamente el proceso de desarrollo de su hijo (Winnicott, 1988). Este apoyo es fundamental para hacer que la madre se crea “apta para encontrar a su bebé y para habilitar a su bebé a encontrarla” (Winnicott, 1975, p. 121).

Brazelton (1988) considera que un programa de estimulación también debe ayudar a la madre a enfocar su atención e interés, de forma más productiva, sobre su hijo. De este modo, la madre podrá tener un mayor sentimiento de autoestima, al sentirse capaz de promover el desarrollo de su hijo. Este autor también considera que un programa de este tipo debe ayudar a la madre percibir las capacidades de su hijo; es decir, aquello que el niño realmente es capaz de realizar. Todo ello se podrá favorecer si se fomentan los juegos, tanto sociales como con juguetes, entre la madre y el niño. Para Brazelton, al principio, la madre tiene una expectativa de fracaso en relación al hijo con discapacidad. Así, el éxito de un programa de intervención temprana consistirá en hacer que esta expectativa desaparezca o que no afecte a la interacción con el bebé y, por consiguiente, a la mente de la madre..

Para que el bebé con discapacidad deje de ser un objeto temido, indeseable y evitado, es necesario que los profesionales responsables de la intervención, ayuden a la madre a formar una identidad positiva y realista del hijo. Esto puede verse facilitado por abordajes o intervenciones en las que se incluya su presencia y participación, y donde, por ejemplo, sea el niño estimulado por unos profesionales coordinados que lo llamen por su nombre, y que enfatizen los puntos fuertes y normalizados de su desarrollo (sin dejar de identificar los déficits). Estos profesionales también deben identificar y comprender las expresiones de los sentimientos maternos (Klaus e Kennell, 1992) con el fin de animarla. Para Brandão (1991), el profesional puede colaborar en romper la visión frágil del niño que tiene la familia por otra, humanizada y valorizada.

Jerusalinsky y Coriat (1983) compararon 50 niños con Síndrome de Down, que fueron atendidos desde un modelo de atención temprana basada en la reconstitución, sustentación y o sustitución de la función materna, con otros 50 bebés sindrómicos que no recibieron este tipo de estimulación. En sus resultados destacan que el primer grupo de niños presentó diferencias significativas, con mejoras en la comunicación, socialización, inteligencia y comportamientos psicomotores cuando se comparó con el otro grupo de niños.

Mahoney y Powell (1988) estudiaron 41 niños con discapacidades (con edades comprendidas entre los 2 y 32 meses) y a sus padres, insertados en un programa de intervención temprana fundamentado en la interacción padres-hijos. Concluyeron que esta interacción es una referencia

importante y auténtica para la atención temprana, puesto que los cambios en el comportamiento de los padres tienen un impacto positivo en el desarrollo infantil.

Coincidimos con Marfo (1990) y Pérez-López (2004), cuando afirman que es necesario un cambio en la importancia de la estimulación en algunas de las áreas o dominios tradicionales del desarrollo y que debe reconocerse la importancia de la interacción madre-hijo como una nueva dirección en el trabajo de intervención temprana. Intervenir en la facilitación de la vinculación madre-bebé, se presenta como una medida importante en la promoción del desarrollo infantil y como prevención de factores que pueden perjudicar este desarrollo (Martínez-Fuentez, 2004).

OBJETIVO

La investigación que aquí presentamos tuvo por objetivo verificar como las madres de bebés con discapacidades, y con edades comprendidas entre cero y dos años, conciben su participación en los servicios de atención temprana, y conocer cómo interpretan las informaciones y orientaciones que les dan los profesionales que allí trabajan.

METODOLOGÍA

Los datos fueron recogidos por medio de una técnica de entrevista. Participaron 42 madres que frecuentan servicios de atención temprana, en centros de educación especial, en la ciudad de Curitiba, Paraná, Brasil. La mayoría de estas madres tienen escolaridad y situación económica bajas. Los datos fueron analizados por medio de análisis de contenido (Bardin, 1979), con abordaje de tipo cualitativo. Los hijos de estas madres son 32 con síndrome de Down, 4 con ceguera, 1 con sordera y dos con microcefalia, con edades entre cero y dos años.

RESULTADOS

En cuanto al significado que tuvo para las madres el nacimiento de un hijo con discapacidad, ellas relatan que esto fue “la muerte de un sueño, supuso un gran sufrimiento, y un gran dolor”. Pero hoy, con la nueva experiencia, se consideran más maduras y procuran tratar a sus niños con cariño y dedicación.

En cuanto la necesidad de recibir ayuda tras el nacimiento del bebé, los apoyos vinieron esencialmente de los familiares más cercanos, como los padres, los hermanos, los suegros, el marido, y sobretodo de sus madres. Consideran que estos apoyos fueron de fundamental importancia para la superación de la ansiedad y sufrimiento de los primeros meses. Dos padres abandonaron a las madres y uno de ellos desapareció el día que supo la noticia, la madre relataba que: “*el padre desapareció, ... sólo ahora tras seis meses fue a visitarme en el trabajo para pedirme conocer a su hijo. Yo le dije que sí, pero hasta ahora no fue a casa*”. Sin duda, la discapacidad provoca sentimientos de dolor, miedo, depresión y estrés en la madre y en la familia. Así es importante que la atención temprana sea capaz de entender, tratar y prevenir estos comportamientos, procurando fortalecer la confianza de la madre en sí misma y en su capacidad de percibir el hijo en el proceso de su desarrollo (Winnicott, 1988).

La mayoría de las madres dicen empeñarse en el tratamiento y educación de los hijos con la esperanza de que en el futuro el hijo se normalice. No quieren que sus hijos estudien en escuelas especiales, pero sí en escuelas inclusivas y que puedan trabajar, casarse y tener hijos. El mayor miedo de las madres es enfermar o morir, puesto que así el hijo se quedaría solo, sin cariño y sin cuidados apropiados.

Todas las madres participaron en el servicio de atención temprana cuando vinieron por primera vez a traer sus hijos. Pero, la mitad de ellas ha afirmado no haber participado en las otras sesiones posteriores, quedándose en la sala de espera. Algunas participan siempre y otras eventualmente. En cuanto al motivo que les impide participar, la mayoría dice ignorar la razón. Bolsanello (2003) constató que los profesionales generalmente entienden que las madres estorban con sus charlas con ellos o con el niño.

Aquellas madres que participaban siempre de las sesiones de atención temprana, lo hacían para observar y aprender las actividades y los ejercicios efectuados por los profesionales. De modo que ellas pudieran hacerlos en casa con sus hijos. Por tanto, esta participación es pasiva, pues se quedan sentadas en un lado de la sala, observando de lejos, para no incomodar; como decía una madre: “*me quedo muy callada, observando, no quiero estorbar; aunque a veces cuento alguna cosa de lo que el niño hace o no en casa*”. Como podemos observar, la relación entre madres y profesionales es unidireccional, y ello impide que puedan trabajar juntos.

De acuerdo con las madres, diferentes profesionales hacen sesiones dos veces por semana, de fisioterapia, logopedia y estimulación. Cada profesional hace actividades relacionadas con su área de formación como puede apreciarse en este relato: “*la logopeda comentó que iba estimular las partes de la boca y el habla; la fisioterapeuta, la parte motora...*”. De acuerdo con Bolsanello y Pérez-López (2006), este énfasis por estimular una determinada área del desarrollo sin tener presente las otras áreas, lleva a una fragmentación del niño, haciendo que la madre lo perciba como “partes a reparar” y no como una persona en su totalidad.

Muchas veces, los bebés lloran cuando son “manipulados” por los profesionales en las sesiones de tratamiento, y esto genera ansiedad e incomodidad para las madres, pero ellas entienden que es necesario tolerarlo, pues los ejercicios son para el bienestar del niño, como afirmaba esta madre: “*sufro mucho cuando llora, sobretodo en las sesiones con la logopeda y fisio; pienso que siente dolor, pero lo suporto, pues sé que es para su bien*”. De esto podríamos suponer que cuando la actuación de los profesionales no tiene en cuenta una adaptación a las necesidades básicas del bebé y de la familia, ello puede desembocar en malos tratos al niño, puesto que no se enseña a los padres cómo manipular al niño ni tampoco como entender las señales que el niño emite, lo cual puede llevar a que las madres interactúen de manera insatisfactoria con el bebé.

Las madres afirman que reciben orientaciones verbales de los profesionales para realizar actividades y ejercicios en casa, pero no las hacen todas, pues los consideran difí-

ciles o no los comprenden bien o temen hacer daño al niño. Las madres enfatizan que la atención temprana ayuda al desarrollo del niño, pero también perciben que el trabajo en casa es muy importante, como relataba una de nuestras madres: “*pienso que el trabajo en casa es muy importante, pues es todos los días y no solo unas horas por semana*”. Pero las madres lo que demandan son más información sobre la discapacidad de sus niños, y el deseo de un tiempo exclusivo y propio para ellas mismas. Como sugerencias para mejorar el servicio de atención temprana, las madres solicitan una participación más activa por parte de ellas, como destacaba una de las madres: “*pienso que es importante que la madre esté junto al niño, viendo, y también haciendo, los ejercicios para aprender*”. Así, las informaciones deben ser sencillas, fáciles de entender, como dice esta madre: “*la falta de información es grande y cuando es suministrada es como si me hablasen en inglés, difícil de entender, es como un animal de siete cabezas*”. Finalmente, las madres también consideran que las orientaciones deberían ser por escrito y no solo verbales.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los datos recogidos permiten elaborar las siguientes conclusiones: a) las ayudas y apoyos que necesitaron las madres tras el nacimiento de su bebé, vinieron esencialmente de parte de sus familiares, con especial énfasis para sus madres; b) las madres tienen muchas expectativas de que sus hijos puedan llegar a ser normales en el futuro; c) algunas madres participan siempre de las sesiones de atención temprana, otras eventualmente y otras nunca; d) las madres que no participan no saben la razón; e) aquellas que participan, lo hacen de modo pasivo, observando solo para aprender las actividades y ejercicios hechos por los profesionales, y para que puedan hacerlos en casa; f) las madres se sienten ansiosas e incomodadas con el llanto de sus hijos durante las sesiones, pero lo suportan porque es por el bien del niño; g) las madres reciben orientaciones verbales de actividades y ejercicios para hacerlos en casa, pero no los comprenden bien y temen hacer daño a su hijo al realizarlos; h) sugieren tener, ellas, una participación más activa en las sesiones y solicitan que las orientaciones sean más sencillas, claras y por escrito.

Una vez que la discapacidad provoca crisis graves en la madre y en la familia, se propone que la atención temprana ofrezca un espacio emocional a la familia y al niño que permita a ambos poner en funcionamiento el máximo de sus posibilidades. Es necesario también que la atención temprana logre una de sus finalidades básicas como es facilitar el apoyo y la intervención necesarios para que la madre pueda conocer y adaptarse a las diferencias y déficits del niño, así como descubrir sus potencialidades.

En definitiva, el servicio de atención temprana debe potenciar la participación efectiva de la madre, teniendo en cuenta la adaptación a las necesidades básicas del bebé y de la familia, enseñando a las madres a manipular y a jugar con el niño, lo cual puede llevar a que las ellas interactúen con su bebé de un modo más satisfactorio. Es necesario que las informaciones para las madres sean sencillas y claras, teniendo en cuenta su nivel de escolaridad.

En conclusión, lo que se propone es un cambio del enfoque técnico actual de la atención temprana, dirigiéndolo hacia otro, centrado en el niño, su madre, la familia y el contexto, con el objetivo de facilitar la vinculación entre ambos y así promover un mejor desarrollo infantil. Por tanto, debemos efectuar grandes esfuerzos para lograr este nuevo enfoque; y ello requiere la necesidad de adoptar una nueva postura filosófica y epistemológica para afrontar la intervención que esté basada en esa nueva concepción de la atención temprana.

BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, D. B y Blasco, P. M. (1990). Parents perspectives on a written survey of family needs. *Journal of Early Intervention*, 14, 196-203.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Bjorck-Akesson y Granlund, M. (1995). Family involvement in assessment and intervention: perceptions of professionals and parents in Sweden. *Exceptional Children*, 61 (6), 520-535.
- Bolsanello, M. A (2003). Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. *Revista Educar em Revista*, 22, 301-313.
- Bolsanello, M. A. y Pérez-López, J. (2006). Reflexiones sobre la intervención de los profesionales en la atención temprana. En Arciniega, J. D. U. Y González, P. M. *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social*. Badajoz: Psicoex, 2006.
- Brandão, P. C. (1991). *O bebê com síndrome de Down e seus pais*. Trabalho apresentado no 4º Congresso Mundial e 2º Congresso Nacional da Criança Autista. São Paulo, SP.
- Brasil (1995). *Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF.
- Brazelton, T. B. (1988). *O Desenvolvimento do Apego: uma Família em Formação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buscaglia, L. F. (1993). *Os Deficientes e seus Pais*. Rio de Janeiro: Record.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Trivette, C. M. y Hamby, D. (1997). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58 (2), 115-126.
- Guralnick, M. J. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*. Maryland: Paul H. Brookes.
- Heese, G. (1986). *La Estimulación Temprana en el Niño Discapacitado*. Buenos Aires: Panamericana.
- Jerusalinsky, A. N. y Coriat, E. (1983). Estimulação Precoce e Função Materna. Em Associação Brasileira de Neuropsiquiatria Infantil (Org.), *Anais do 7º Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil* (p. 436-446). Canela, Rio Grande do Sul: Abenepi.

- Klaus, M. H. y Kennell, J. H. (1992). *Pais/Bebê: a Formação do Apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mahoney, G. y POWELL, A. (1988). Modifying parent-child interaction: enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22 (1), 82-96.
- Marfo, K. (1990). Maternal directiveness in interactions with mentally handicapped children: An analytical commentary. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (4), 531-549.
- Martins-Fuentez, M. T. (2004). Atención temprana y alteraciones de la vinculación afectiva. En Pérez-López, J.; Brito de la Nuez, A. G. (Coord.). *Manual de Atención Temprana*, Madrid: Pirámide, 2004.
- Meisels, S. J. y Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood intervention: continuing evolution. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-31.
- Pérez-López, J. (2004). Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la atención temprana. En Pérez-López, J.; Brito de la Nuez, A. G. (Coord.). *Manual de Atención Temprana*, Madrid: Pirámide, 2004.
- Winnicott, D. W. (1975). *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Winnicott, D. W. (1988). *Os Bebês e suas Mães*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1993). *A Família e o Desenvolvimento Individual*. São Paulo: Martins Fontes.

LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL ESPECIAL COMO FACILITADORES DEL PROCESO DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE SUS PROTAGONISTAS

M^a Lourdes Aparicio Ágreda
Orientación Escolar. Gobierno de Navarra

Javier Galarreta Lasa
Universidad del País Vasco. Euskal-Herriko Unibertsitatea

INTRODUCCIÓN

Los Programas de Iniciación Profesional Especial, tienen como objetivo facilitar desde los últimos años de formación en el Sistema Educativo los procesos de acceso a la condición adulta de los jóvenes en situación de discapacidad en Navarra. Llegar a convertirse en adulto, sintiéndose considerado como tal como consecuencia de los nuevos roles desempeñados en los diferentes ámbitos vitales, es una meta que los jóvenes desean alcanzar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE– (1987) se refiere a la edad adulta como una condición legal y social al mismo tiempo que como un conjunto de posibilidades y opciones personales, económicas y sociales referidas a: a) la autonomía, independencia y reconocimiento de la condición de adulto; b) la actividad productiva o vida activa que permite la autonomía económica; c) las relaciones sociales y la participación en la vida comunitaria y las actividades de tiempo libre; d) el papel en el seno de la familia.

Supone, por lo tanto, una nueva identidad, resultado de “un proceso en el que intervienen aspectos estructurales y aspectos individuales –biográficos–, en cuya articulación-negociación se define la consecución o la negociación del estatus de adulto” (Viscarret, 2001: 11).

Para ello, es necesario un proceso de Tránsito a la Vida Adulta –TVA–, durante el cuál el joven va diseñando su

trayectoria, tomando determinadas opciones en función, tanto del tipo de vida adulta que imagina para sí, como de las oportunidades que encuentra en el camino. Es decir, que supone una experiencia individual de tránsito, que solamente puede tener lugar en contextos vitales comunitarios que lo posibiliten y apoyen.

Este proceso de devenir en adulto, nos interesa de manera especial en el caso de los jóvenes que se encuentran en situación de discapacidad, entendida ésta como resultado de la interacción entre el estado de salud de una persona y los factores individuales y externos, representantes de las circunstancias de vida de la persona. Justificamos la importancia del TVA referido a estos jóvenes porque la situación de discapacidad hoy en nuestra sociedad restringe, en gran medida, la posibilidad de lograr el estatus de adulto y las consecuentes experiencias vitales y plena participación social en igualdad de condiciones y en calidad de ciudadanos con plenos derechos.

Sin embargo, contamos hoy en día con marcos teóricos (AAMR, 1992, 2002; OMS, 2001) que posibilitan la realización de descripciones del nivel de funcionamiento que presenta una persona en sus actividades y contexto vital, como un proceso producto de la interacción de diferentes factores y, en consecuencia, relativo, variable y único para cada sujeto. Esta concepción permite situar en un primer

plano las posibilidades de mejora desde la situación global en un momento presente a otro futuro orientado por el proyecto de vida de la persona que ha de vivirlo.

Destacamos la necesidad de ofrecer un Plan de Apoyos soportados sobre el concepto de Calidad de Vida (Verdugo 2006) debido a las aportaciones que plantea en la identificación de las necesidades y deseos vitales de la persona con discapacidad para, en consecuencia, diseñar un sistema de recursos y apoyos adecuados orientado a resultados, también durante el proceso de Tránsito a la Vida Adulta.

De esta forma, el centro de atención y apoyo pasa a ser el joven, atendiendo a sus deseos de vida independiente acordes con sus valores y perspectiva acerca de lo que constituye una vida de calidad adulta. Al mismo tiempo, la existencia de una estructura de servicios, recursos y apoyos es una condición sin la cual difícilmente se pueden anticipar resultados de vida adulta para muchos de los jóvenes de nuestra sociedad, en especial para aquéllos que parten desde una posición más desfavorable, entre los que se encuentran los jóvenes en situación de discapacidad.

Desde el inicio de los modelos y primeros programas de TVA se hace patente el carácter estructural de estos procesos (Halpern, 1985, 1994), que incluye como servicios de Transición: la educación secundaria, la formación profesional, el empleo integrado –incluido el empleo con apoyo–, la educación continua y permanente de adultos, servicios para adultos, vida independiente o participación en la comunidad.

De modo que, al **sistema escolar**, en particular a los centros que imparten la etapa de Educación Secundaria, les correspondería iniciar y soportar los primeros pasos de los procesos de TVA. Situamos aquí su comienzo porque para el alumnado el final de la etapa de escolaridad obligatoria y el periodo de educación postobligatoria coinciden con el inicio de una etapa crítica en el proceso de definición de perspectivas de futuro, preparación y primer acercamiento a los asuntos que son importantes para el logro de una vida adulta de calidad.

En este contexto, hemos centrado nuestra investigación en torno a los **Programas de Iniciación Profesional Especial** –PIPE–, que constituyen una modalidad de los Programas de Iniciación Profesional. Éstos se configuran como una oferta de Educación Postobligatoria que tiene como finalidad preparar al alumno en situación de discapacidad para el acceso al mundo laboral y desarrollar capacidades y hábitos que le permitan participar en la actividad social y cultural de su comunidad.

Los principales objetivos que han guiado el estudio de los PIPE en la Comunidad Foral de Navarra, han sido:

- Explicitar las aportaciones que, en opinión de todos los implicados, realizan los PIPE al Tránsito a la Vida Adulta de los jóvenes alumnos.
- Exponer las propuestas de mejora de los PIPE que supondrían un avance en la configuración de una oferta educativa de calidad para todos los alumnos.

MÉTODO

De acuerdo con la naturaleza del problema del Tránsito a la Vida Adulta y con los objetivos que guían esta investigación, situamos el presente estudio exploratorio y descriptivo en el marco de la investigación cualitativa. Justificamos este enfoque por facilitar la comprensión de la realidad dentro de los marcos de referencia que las personas objeto de estudio nos proporcionan.

Con relación a los **participantes** en esta investigación, Hemos intentado, a partir de los sujetos que conforman la población de nuestro estudio, contar con la implicación directa de las diversas personas que construyen la realidad del proceso del TVA de los jóvenes en situación de discapacidad de la Comarca de Pamplona en estos momentos. Esta elección tiene una justificación epistemológica con respecto al objetivo de la investigación de obtener datos relevantes sobre el proceso en su globalidad y de la diversidad de personas implicadas.

Por lo que todos los participantes en esta investigación están directamente relacionados e implicados en los procesos de TVA que llevan a cabo los jóvenes en situación de discapacidad: éstos como protagonistas; las familias que viven el proceso junto a sus hijos; y los profesores de los PIPE como profesionales del sistema educativo que intervienen con los jóvenes en el último tramo del sistema educativo.

Hemos considerado como población objeto de nuestro estudio los jóvenes en TVA escolarizados en centros educativos cursando un PIPE o un Programa Prelaboral –a la finalización de un PIPE–, los usuarios de Centro Ocupacional y los trabajadores de Centro Especial de Empleo que previamente han cursado un PIPE.

También han participado los padres y madres de los jóvenes en situación de discapacidad, ya que hemos considerado imprescindible recoger su percepción y opinión de acerca del proceso de TVA que están viviendo sus hijos, por considerarlos especialmente implicados e interesados en apoyarles y colaborar junto con los recursos de apoyo al TVA con el objetivo de lograr las metas de vida adulta deseadas por los jóvenes.

En cuanto a los profesionales, del contexto educativo hemos considerado como población de nuestra investigación al profesorado de Pedagogía Terapéutica y al profesorado Técnico de Formación Profesional que imparte docencia a los jóvenes en situación de discapacidad.

Con relación al **procedimiento de recogida de datos**, de acuerdo con el problema, objetivos y enfoque de nuestra investigación, hemos empleado la entrevista grupal, el grupo de discusión y el cuestionario de autocumplimentación como técnicas para la obtención de información relevante para nuestro estudio. Para ello, hemos elaborado “ad hoc” una serie de guiones de entrevista, de grupo de discusión y los cuestionarios utilizados.

La *entrevista*, nos ha brindado la oportunidad de “tomar la palabra” a los protagonistas, tanto del proceso como de la estructura de TVA existente en la Comarca de

Pamplona. De esta manera, los informantes nos han contado con voz propia sus puntos de vista, vivencias, expectativas, necesidades y demandas; realidades expresadas con sus propias palabras y elementos paralingüísticos.

Los *grupos de discusión* nos han brindado la oportunidad de entender la realidad en los marcos de referencia que las personas informantes proporcionan, reconstruyendo junto a ellas historias, experiencias, deseos y miedos acerca del proceso de TVA que vivencian.

Con relación a los *cuestionarios de autocumplimentación*, las principales razones que nos han llevado a decidirnos por este instrumento han sido, por una parte, el ser un procedimiento de recogida de datos que permite obtener abundante información de una población numerosa, que de otro modo nos sería más difícil obtener, sobre todo, a un coste económico y temporal relativamente bajo.

Participantes, instrumentos y técnicas de recogida de datos de la investigación

PARTICIPANTES	Nº	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Jóvenes en TVA	51	Entrevista grupal	Guiones entrevistas
Madres	6	Grupo de discusión	Guión grupos discusión
Profesores	20	Autocumplimentación cuestionario	Cuestionarios
TOTAL	77		

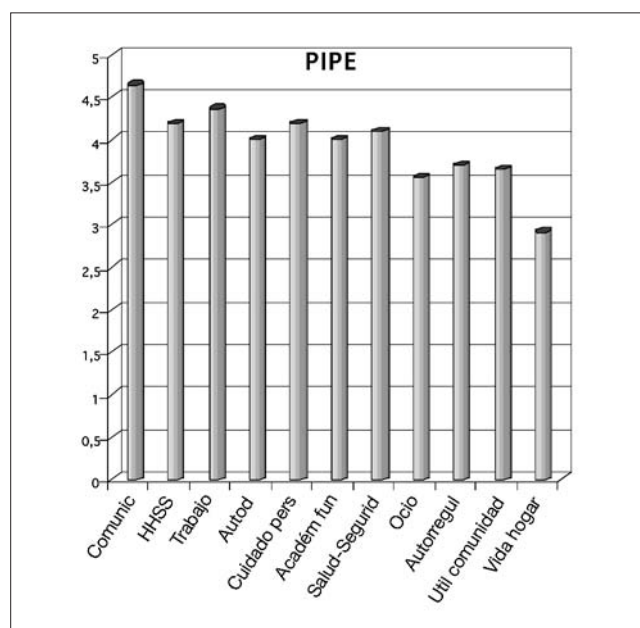
RESULTADOS

a) Los profesores participantes en esta investigación coinciden en citar como principales objetivos que pretenden lograr los PIPE, los siguientes: la adquisición, por parte de los jóvenes alumnos, de mayores niveles de autonomía, participación y desarrollo de hábitos de comportamiento social, su capacitación laboral y la adquisición o refuerzo de conocimientos instrumentales básicos.

Este profesorado cuenta con diversas herramientas de planificación del trabajo que lleva a cabo con su alumnado: Informe Individual, Hoja de seguimiento individual, Boletín de notas, Programa de Intervención Individual y Adaptación Curricular Individual. Es cada centro educativo el que determina los documentos que emplea.

Como referencia para la planificación educativa, trabajan los siguientes aspectos, referidos a los indicadores de la Calidad de Vida (Verdugo, 2006), a las áreas de habilidades adaptativas incluidas en la definición de RM (AAMR, 1992) y a las habilidades de conducta adaptativa representativas de la definición de 2002 (AAMR, 2002). Lo cual nos indica su importancia en el currículo que desarrollan los jóvenes alumnos de PIPE.

Presencia del desarrollo de habilidades de conducta adaptativa en el currículo



Desarrollan estas habilidades en el marco de las siguientes áreas: Formación Básica, Actividades complementarias, Tutoría, Formación Profesional Específica.

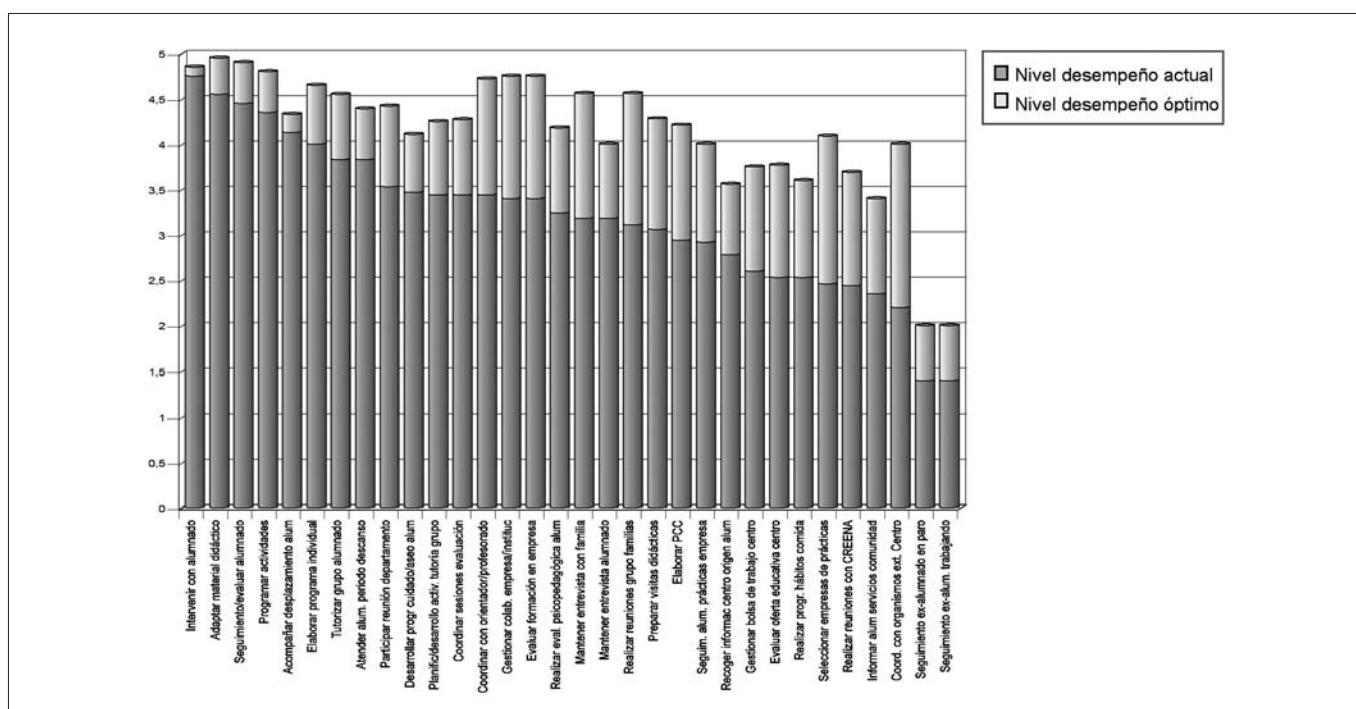
Como espacios en los que llevan a cabo las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje refieren: a) espacios del centro educativo: Aula-clase, Aula-Taller, Aula-Informática y Taller; b) espacios comunitarios: empresa de empleo especial, comercio, polideportivo-piscina y calle.

En cuanto a las principales funciones que desempeña este profesorado, de cara a facilitar el TVA de sus alumnos,

destacan: la intervención directa con el alumnado, la elaboración y adaptación de materiales didácticos, el seguimiento y la evaluación del alumnado y la programación de las áreas que imparte. Realizan también tareas de coordinación con diversos profesionales del centro y de otros servicios que intervienen con el alumnado, siendo los temas de trabajo que señalan: la programación y el seguimiento del proceso educativo del alumnado en cada área, los problemas de conducta que presentan algunos jóvenes, los hábitos de cuidado personal y de salud, aspectos relativos

al ocio y el futuro laboral de los que están a punto de finalizar el PIPE. Además, el profesorado de Pedagogía Terapéutica, que desempeña funciones tutoriales y, en menor caso, el profesorado Técnico de Formación Profesional, son los que llevan a cabo tareas de coordinación con las familias. Al mismo tiempo, consideran que otras funciones y tareas asociadas al puesto de trabajo que desempeñan que en estos momentos no son las que realizan en mayor grado, deberían de tener una mayor importancia y dedicación, de cara a facilitar el TVA de sus jóvenes alumnos.

Importancia y dedicación que el profesorado considera que tiene y que debiera tener en su trabajo el desempeño Desempeño de funciones y tareas relacionadas con el TVA de su alumnado



b) Los jóvenes alumnos de PIPE y exalumnos que continúan su proceso de TVA en un centro de empleo protegido destacan los siguientes aprendizajes realizados en el marco escolar como los más importantes por su potencial facilitador del TVA que están llevando a cabo: Por una parte, refieren avances en el desarrollo de conductas propias de persona adulta: “*he aprendido a hacer caso a las normas y no portarme como un niño pequeño*”; por otra, citan aprendizajes laborales, relacionados con las familias profesionales con las que se relaciona el PIPE que están cursando: Madera: “*hacer cajas, atriles, soportes*”; Actividades Agrarias: “*trabajo de huerta, plantar, poner las semillas, llenar el tiesto, arreglar las plantas...*”; Textil y Confección: “*tapices, telares, alfombras*”; además, detallan aprendizajes relacionados con la vida de hogar: en Administrativo, “*... a llevar las cuentas, porque tienes que pagar el agua, la luz, el teléfono, el gas, todo ... a utilizar la calculadora*”, en el Taller-hogar, “*...a hacer un huevo frito, salchichas, filetes, paella,*

arroz y bizcocho... pelar fruta, hacer trozos de fruta, cortar pan...”; también señalan aprendizajes relacionados con la utilización y participación en la comunidad: educación vial, compras en el supermercado, escritura y envío de cartas, lectura del periódico...; asimismo, mencionan actividades relacionadas con el ámbito del ocio: gimnasia, deporte, fútbol, baloncesto, hípica...; por último, otro elemento que valoran de este marco escolar, es el profesorado, en especial por el trato respetuoso y confianza que tienen en ellos, así como por haberles ayudado a superar algunas dificultades y conductas que obstaculizaban el desarrollo de su personalidad y de una vida adulta de calidad.

c) En cuanto a las familias, éstas valoran muy positivamente el apoyo y asesoramiento que les han ofrecido los profesores. También destacan, como aportaciones de los PIPE al TVA de los jóvenes: la atención individualizada que se les ofrece, “*él lleva su ritmo y se siente muy a gusto*”; la funcionalidad

de los aprendizajes realizados “*se han trabajado hábitos de autonomía e independencia*”, el asesoramiento a la finalización de la etapa educativa sobre otros recursos de apoyo a la continuación del proceso de TVA y, en algunos casos, el apoyo y seguimiento en el inicio del acceso de joven al mundo laboral. Por otra parte, informan de la incertidumbre con que viven el futuro de sus hijos a la finalización de la etapa educativa.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo de exponer propuestas de mejora de los PIPE, como recurso de apoyo y facilitación de la TVA, destacamos una serie de aspectos a modificar. Así, teniendo en cuenta, por una parte, la distancia entre el grado en el que el profesorado explicita que trabaja las habilidades y ámbito de vida adulta señaladas y el grado en que el considera que debieran trabajar con los jóvenes; por otra, las aportaciones de los propios jóvenes y sus familias, se propone:

- La intensificación en el currículo del desarrollo de todas las habilidades y ámbito de vida adulta que actualmente trabajan con sus alumnos, especialmente relacionadas con: la vida de hogar, la sexualidad adulta, la utilización de la comunidad, la autorregulación y las habilidades básicas para el empleo, como son las destrezas prácticas-laborales, la constancia en el trabajo, la conducta autodeterminada y toma de decisiones, el uso de útiles de trabajo y el respeto de las medidas de seguridad.
- Una mayor dedicación por parte de los profesores a tareas no estrictamente docentes, entre las que sitúan las de coordinación interna del centro, con otros servicios y con las familias. Además, la formación acerca de la forma de intervenir facilitando el desarrollo de habilidades de conducta adecuadas, el contar con materiales didácticos adaptados e información sobre otros servicios de atención a los jóvenes en situación de discapacidad son necesidades profesionales a las que deberían de darse respuestas adecuadas.
- El aumento de la comunicación y coordinación entre el centro escolar y la familia y la colaboración mutua, tanto en el diseño como en el desarrollo de objetivos educativos a desarrollar con los jóvenes.
- Una mayor conexión entre los servicios del sistema educativo, de empleo y con otros recursos ocupacionales donde el joven pueda continuar su proceso de TVA una vez terminada la etapa educativa, es una necesidad que coinciden en señalar los jóvenes, los profesores y las familias.

Consideramos que en la medida en que existiera una conciencia del TVA como proceso que necesita ser apoyado por una sistema-red de servicios, ajustado a la situación y proyecto de futuro adulto de cada joven, y planificado a través de un Plan de Tránsito Individual que sirva de referente al diseño de los planes de trabajo que realiza el profesorado y en el cual integrar coordinada y sistemáticamente los planes y actuaciones que con el mismo joven llevan a cabo los servicios de vivienda, ocio, familia y empleo y la familia tendría lugar un proceso de mejora global, con resultados satisfactorios de vida adulta de calidad para los jóvenes en situación de discapacidad.

REFERENCIAS

- American Association on Mental Retardation. (1992). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (9ª Edición)*. Madrid: Alianza.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10ª Edición)*. Madrid: Alianza.
- Decreto Foral 233/1999, de 21 de junio, por el que se regulan los programas específicos de garantía social en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra. BON 6 de agosto de 1999.
- Schalock, R. L. (Ed.) (1996). *Quality of Life: Vol. I: Conceptualization and measurement*. Washington, DC.: American Association on Mental Retardation.
- Halpern, A. S. (1985). Transition: A Look at the Foundations. *Exceptional Children*, 51 (6), 479-486.
- Halpern, A. S. (1994). Calidad de vida como marco conceptual para evaluar los resultados de la transición. *Siglo Cero*, 155, 19-29.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (1987). *La integración de los jóvenes minusválidos I y II*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Unidad Técnica de Educación Especial y Unidad Técnica de Orientación Escolar. (2000). *Programas de Iniciación Profesional Especial*. Documento no publicado.
- Verdugo, M. A. (dir) (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Amarú. Salamanca.
- Viscarret, J. J. (2001). *La reversibilidad de las transiciones de los jóvenes a la vida adulta: la función de la formación ocupacional*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

PERFIL SOCIOEMOCIONAL DE ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN Y TALENTO

Sánchez, C.; Ferrando, M. Y Ferrandiz, C.
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del trabajo que presentamos es estudiar el perfil de inteligencia emocional autopercebida de alumnos con altas capacidades y analizar dicho perfil en función de la tipología intelectual (talento simple, múltiple, complejo, conglomerado y superdotado), sexo y ciclo educativo.

Desde los inicios de los trabajos en torno a la superdotación se ha venido estudiando el concepto de desarrollo emocional en los alumnos de altas habilidades, superdotados y/o talentos. Así, de las investigaciones que han profundizado en el papel que la inteligencia emocional tiene en la configuración cognitiva del superdotado, coincidimos con Ferrando (2007) en destacar que las llevadas a cabo por Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001), Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (2005) y Chan (2003), constituyen las principales investigaciones realizadas sobre el tema.

El trabajo de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) constituye un intento por abordar el estudio de la inteligencia emocional desde un modelo científico basado en capacidades. Sin embargo, la muestra fue pequeña (N=11) y no se especifica cómo se seleccionaron los superdotados. Los análisis estadísticos de los datos son simples. Quizás, lo más sustanciosa sean los análisis cualitativos que hacen los investigadores, porque nos demostraron cómo los superdotados con mayor nivel de IE, manifiestan mejor organización emocional cuando van comentando las soluciones que dieron ante situaciones embarazosas.

Respecto a la investigación hecha por Zeidner et al. (2005) hemos de destacar que es un excelente trabajo. Los autores reflejaron la dificultad de trabajar en temas tan complejos como es la superdotación y la inteligencia emo-

cional. Los resultados pusieron de relieve que la IE era más elevada en los superdotados cuando se evaluaba con el MSCEIT, desde un enfoque de rendimiento o habilidad, que cuando se medía con el SSRI, medida de autoinforme. Los no superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en el SSRI, que en el MSCEIT. Quizás, la posible explicación que se puede dar a estas diferencias de resultados podría estar en que el superdotado manifiesta una autopercepción más baja por las presiones y falsas expectativas que los padres o profesores ponen sobre ellos. De ahí que sus puntuaciones sean más bajas que las de los no superdotados en el SSRI. En cualquier caso, tal y como indican los investigadores, hay que seguir trabajando con muestras mayores y haciendo estudios longitudinales para entender el desarrollo. Respecto a la evaluación se debería seguir utilizando los dos tipos de medidas (capacidad y autoinforme) por la riqueza de datos que podemos obtener.

El trabajo realizado por Chan (2003) es interesante por los hallazgos encontrados respecto a la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento que utilizan los superdotados para ajustarse al medio e interactuar con sus pares. Los datos ponen de relieve que los estudiantes superdotados, de la muestra estudiada por el autor, manifestaban estrategias positivas como aceptar la valoración de sus compañeros o implicarse en las tareas; por el contrario, apenas si utilizaban la estrategia referida a evitar el rechazo o la de ocultar su excepcionalidad.

MÉTODO

Participantes

En el estudio han participado 168 alumnos que manifiestan diferentes tipos de excepcionalidad según la tipología propuesta por Castelló y Batlle (1998). Sus edades se encuentran comprendidas entre los 6 y los 12 años, 120 son chicos y 48 chicas.

Instrumentos

En esta investigación se han utilizado tres instrumentos: a) el test de pensamiento creativo de Torrance, (1974); b) el EQ-I:YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parker 2000); y, c) la BADyG (Batería de aptitudes diferenciales y generales, Yuste, 1998). A continuación realizamos una breve descripción.

Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV)

Cuestionario de Inteligencia Emocional (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parker EQ-i:YV, 2000) destinado a alumnos de 7 a 18 años. Consta de 60 afirmaciones en una escala politómica de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000). Ha sido adaptado por los miembros de nuestro grupo de investigación a partir de la versión original.

Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT Torrance Thinking of Creative Test)

El test fue desarrollado por Torrance y sus colaboradores en 1966. Después, ha sido revisado en diferentes momentos, 1974, 1984b, 1990 y 1998. Las propiedades psicométricas han sido estudiadas por Ferrando (2006), quien junto con el grupo de investigación de altas habilidades de la Universidad de Murcia ha realizado una baremación para muestra española de 5 a 12 años (Ferrando, Ferrándiz, Bermejo, Sánchez, Parra y Prieto, en prensa).

Consta de dos pruebas independientes el TTCT-Verbal y el TTCT-Figurativo, cada una de ellas con dos formas paralelas, A y B. En nuestro trabajo hemos utilizado el TTCT-Figurativo (forma A) cuyo objetivo es evaluar las producciones creativas a través de dibujos y composiciones. Consta de tres subtests: componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas.

En el primero, *componer un dibujo*, se le pide al niño que realice un dibujo a partir de una forma dada, consistente en un trozo de papel adhesivo de color. El papel según el autor, podría parecerse a una lágrima, un huevo o a una pera. Hay que destacar que si el niño no pone título, no se puede calificar. El objetivo es dar una finalidad a algo que previamente no tenía. Las habilidades que se valoran con este primer subtest son: a) originalidad, consistente en considerar las respuestas novedosas, no familiares e inusuales; y b) elaboración, se refiere a la cantidad de detalles que el niño añade al dibujo con el objetivo de embellecerlo.

El segundo subtest, *acabar un dibujo*, consta de 10 trazos, a partir de los cuales el niño tiene que utilizarlos realizando diferentes dibujos y poniéndoles un título. Se evalúa la elaboración (número de detalles añadidos al dibujo), la originalidad (respuestas inusuales y poco convencionales), la flexibilidad (variedad de categorías en las respuestas) y en menor grado la fluidez (número de dibujos con título realizados).

El tercer y último subtest, *las líneas paralelas*, consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es hacer tantos dibujos como se puedan a partir de las líneas. Se mide la fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único); la flexibilidad (capacidad para cambiar el patrón o estructura de las composiciones), originalidad (habilidad para realizar estructuras diferentes y poco familiares) y elaboración (habilidad para añadir detalles a las estructuras realizadas con las líneas paralelas) (Torrance, 1974).

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG)

Se utilizaron las diferentes versiones del BADyG en función de las edades de los niños. Las diferentes pruebas del test nos permiten valorar la inteligencia general, el razonamiento lógico, relaciones analógicas o analogías verbales, la capacidad numérica (problemas numéricos-verbales), comprensión de conceptos básicos, relaciones espaciales, memoria inmediata, visual ortográfica y la capacidad de atención nos permite evaluar la discriminación visual ortográfica de palabras que dependerá de la retentiva a largo plazo, así como de la mayor o menor familiaridad de su uso.

RESULTADOS

Perfil de inteligencia emocional autopercebida de alumnos con altas capacidades

A continuación realizamos un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) sobre las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos de participantes en el total del inventario de inteligencia emocional de Bar-On, así como en las dimensiones de estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, habilidades interpersonales e intrapersonales. Esto nos permitirá trazar el perfil de IE de alumnos de altas habilidades (incluyendo tanto superdotados como talentos), el de superdotados, el de talentos (incluyendo los tipos de talentos) y finalmente el perfil de cada tipo de talento (simple, múltiples, complejo y conglomerado).

En la tabla 1 puede apreciarse que es en el factor intrapersonal donde todos los grupos puntúan más bajo, y en el factor estado de ánimo en el que las puntuaciones de todos son más elevadas.

Si comparamos a nivel descriptivo las puntuaciones según el perfil intelectual, observamos que son los alumnos con superdotación los que alcanzan puntuaciones más elevadas que el grupo de talentos. Los alumnos con superdotación se autoperceben con una mayor inteligencia emocional que sus compañeros.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (Medias y desviaciones típicas y medias y desviaciones típicas ponderadas) en los cinco componentes del EQ-i:YV para los distintos subgrupos de la muestra.

	Media y Desviaciones típicas			Medias y Desviaciones típicas ponderadas		
	AH	AT	AS	AH	AT	AS
Estado de ánimo	57,59 (6,36)	57,39 (6,58)	59,9 (3,51)	3,38 (,37)	3,37 (,38)	3,52 (,20)
Adaptabilidad	33,56 (5,39)	33,46 (5,45)	34,7 (5,18)	3,05 (,49)	3,04 (,49)	3,15 (,47)
Manejo del estrés	38,72 (6,63)	38,29 (6,66)	42,8 (5,39)	2,97 (,51)	2,94 (,51)	3,29 (,41)
Interpersonal	28,23 (3,78)	28,11 (3,77)	29,5 (3,95)	3,13 (,42)	3,12 (,41)	3,27 (,43)
Intrapersonal	14,87 (3,65)	14,60 (3,48)	17,4 (4,57)	2,47 (,60)	2,43 (,58)	2,90 (,76)
EQ-i:YV total	183,72 (18,77)	182,28 (18,46)	196,1 (17,62)	3,06 (,31)	3,03 (,30)	3,26 (,29)

AH: altas habilidades (N=103). AT: talentosos (N=92). AS: superdotados (N=10). Entre paréntesis se presentan las desviaciones típicas y las desviaciones típicas ponderadas

Con respecto a la variabilidad de las puntuaciones dentro de cada grupo, se observa una mayor homogeneidad de puntuaciones el grupo de superdotados, salvo para el componente intrapersonal, donde la desviación típica de éste grupo es bastante mayor con respecto a los demás.

Los análisis descriptivos para las diferentes tipologías de talento, pueden ser consultados en la tabla 2. En general, se observa que todos los tipos de talento obtienen las puntuaciones más elevadas en estado de ánimo, y las más bajas en intrapersonal. Siendo el grupo de alumnos con talento múltiple el que en general, se autopercebe con más inteligencia emocional (excepto en adaptabilidad).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos (Media y Desviación típica ponderadas) obtenidos por los distintos tipos de talento en cada una de las dimensiones de inteligencia emocional autopercebida.

	TS	TM	TC	TG
Estado de ánimo	3,39 (,43)	3,42 (,31)	3,33 (,35)	3,37 (,40)
Adaptabilidad	2,94 (,50)	3 (,45)	3,15 (,44)	3,02 (,52)
Manejo Estrés	3,01 (,30)	3,16 (,48)	2,78 (,51)	2,94 (,55)
Interpersonal	3,14 (,42)	3,15 (,20)	3,19 (,45)	3,08 (,43)
Intrapersonal	2,60 (,38)	2,53 (,31)	2,33 (,79)	2,40 (,56)
EQ-i:YV total	3,05 (,33)	3,15 (,19)	3 (,28)	3,02 (,33)

TS: talento simple (N=15). TM: talento múltiple (N=10). TC: talento complejo (N=20). TG: talento conglomerado (N=47). La desviación típica aparece entre paréntesis.

Perfil emocional de los alumnos con altas habilidades atendiendo al sexo, ciclo educativo y perfil intelectual

La tabla 3 muestra las medias obtenidas según el sexo de los participantes en las diferentes dimensiones de inteligencia emocional. Los datos indican que los chicos pun-

túan más alto en las dimensiones intrapersonal y estado de ánimo, mientras que las chicas alcanzan puntuaciones más altas en el resto de variables. Para comprobar si tales diferencias son estadísticamente significativas, se llevó a cabo una prueba t de student.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (Medias y desviaciones típicas en los cinco componentes del EQ-i:YV en función del sexo.

	Sexo	N	Media	Desv. Típica
Intrapersonal	H	64	2,50	,615
	M	31	2,34	,549
Interpersonal	H	61	3,19	,410
	M	29	3,27	,357
Manejo del estres	H	64	2,78	,457
	M	29	2,80	,389
Adaptabilidad	H	64	3,21	,523
	M	30	2,99	,423
Estado de ánimo	H	61	3,41	,378
	M	29	3,39	,398

En la tabla 4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la variable adaptabilidad. Es decir, según los resultados obtenidos los chicos se autoperceben con mayores niveles de adaptabilidad que las chicas.

TABLA 4. Resumen del procedimiento prueba T para las dimensiones de inteligencia emocional según sexo.

	Prueba de Levene		Prueba T		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Intrapersonal	,436	,511	1,197	93	,234
			1,246	65,995	,217
Interpersonal	1,380	,243	-,857	88	,394
			-,900	62,597	,371
Manejo del estres	1,014	,317	-,254	91	,800
			-,270	62,957	,788
Adaptabilidad	4,236	,042	2,035	92	,045
			2,196	69,039	,031
Estado de ánimo	,039	,843	,304	88	,762
			,298	52,643	,767

No se asumen varianzas homogéneas para la variable adaptabilidad.

Finalmente, al realizar los análisis pertinentes (ANOVA y prueba t de student) para estudiar las dimensiones de inteligencia emocional en función del ciclo educativo y del perfil intelectual de los alumnos, apreciamos que no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes componentes.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En primer lugar, hemos de señalar que los perfiles obtenidos en inteligencia emocional por los grupos de alumnos participantes (superdotados y talentos) revelaron que las puntuaciones más elevadas fueron en estado de ánimo, indicando que, en general, se sienten felices consigo mismos, con el tipo de persona que son y con su cuerpo, les gusta divertirse, están seguros de si mismos y optimistas cuando emprenden una tarea; mientras que las más bajas fueron obtenidas en habilidades intrapersonales, lo

cual indica que perciben obstáculos a la hora de describir y compartir sus sentimientos. En la investigación realizada por Chan (2003) utilizando el SSRI, el orden de puntuaciones obtenidas por una muestra de superdotados, fue la siguiente: habilidades sociales, manejo de emociones (*que coincidiría con el factor interpersonal del EQ-i:YV*), empatía (*equiparable al factor intra personal del EQ-i:YV*) y utilización de emociones.

Además, en nuestro estudio se ha comprobado que el grupo de alumnos superdotados, obtuvo puntuaciones más elevadas que sus compañeros, en todas las áreas de la inteligencia emocional, encontrándose las diferencias más acusadas en adaptabilidad (referida a la capacidad de validar las propias emociones, ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones) e intrapersonal.

En lo que refiere al grupo de talentos, los simples, múltiples, complejos y conglomerados muestran medias similares en sus perfiles de inteligencia emocional, siendo las variables de manejo del estrés (capacidad de resistir las situaciones estresantes y controlar, o demorar los impulsos, medidas por ítems como “me enfado con facilidad” me peleo con la gente” “se como mantenerme tranquilo”) y las habilidades intrapersonales, las que se diferencian más entre ellos. En general, parece que son los talentos múltiples quienes se perciben a sí mismos con más inteligencia emocional y también son el grupo de talento más homogéneo en sus puntuaciones.

Con respecto a la capacidad de la escala para discriminar entre niños y niñas de alta habilidad, los resultados manifiestan diferencias según el sexo en la variable adaptabilidad a favor de los chicos. Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Ferrando y Bayle, (2006) y por Chan (2003), quienes no encontraron diferencias de sexo en inteligencia emocional con alumnos superdotados. Tampoco concuerdan con los hallazgos de Zeidner et al. (2005), quienes informaron de una mayor puntuación por parte de las chicas superdotadas tanto en el uso de las habilidades interpersonales como en la autopercepción de las mismas.

Con respecto al ciclo educativo, nuestros resultados coinciden con los encontrados por Chan (2003), quien no halló efectos significativos; utilizando un análisis multivariado de varianza, comprobó que ni la edad, ni el sexo, ni su interacción ejercían influencia sobre las dimensiones de la inteligencia emocional autopercibida valorada mediante la escala de SSRI en una muestra de alumnos superdotados de 5 a 10 años.

En cuanto al perfil intelectual, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (superdotación, talento simple, talento múltiple, talento complejo y talento conglomerado). Es preciso señalar que no hemos encontrado estudios en los que se profundice en la inteligencia emocional del superdotado y el talento, a excepción, del realizado por Sánchez (2006), quien no halló diferencias estadísticamente significativas utilizando un cuestionario de inteligencia emocional autopercibida, en el que se valoraban las habilidades de autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, habilidad social y empatía. Consideramos, por ello, necesario la realización de más estudios que permitan contrastar los resultados aquí obtenidos.

Para concluir quisiéramos destacar que con este trabajo hemos pretendido profundizar en el estudio de la inteligencia emocional autopercibida en una muestra de alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos), los resultados apoyan las tesis que defienden la superioridad del superdotado en el uso y manejo de las habilidades socio-emocionales, se han evidenciado diferencias en función del sexo que consideramos relevantes para el conocimiento y comprensión del funcionamiento intelectual excepcional. Aunque se precisa de mayores investigaciones destinadas a aclarar los aspectos aquí considerados.

BIBLIOGRAFÍA

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- 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. (2003) Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, (6), 409-418.
- Ferrando, M y Baile R (2006) Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study. Paper presentado a la British Educational Research Association meeting en Warwick University.
- Ferrando, M. (2006). Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Parra, J., Bermejo, M. R. y Prieto, M. D. (En prensa). Estructura Interna y Baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D., y Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Torrance, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking* Princeton, NJ: Personnel.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., y Ball, O. E. (1984). *The Torrance Tests of Creative Thinking Streamlined (revised) manual, Figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Yuste, C. (2001). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-I)*. Madrid: CEPE.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., y Roberts, R.D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha hecho con una ayuda de la Fundación Séneca. Agencia Regional de Ciencia y Tecnología (Ref.: 03019/PHCS/05, Murcia) y con la ayuda de un proyecto I+D (SEJ2006-00520/EDUC) del Ministerio de Educación y Ciencia.

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN GAYS Y LESBIANAS. BULLYING RETROSPECTIVO Y FACTORES PSICOSOCIALES

Martxueta, A., Vergara, A., y Marín G.
Euskal Herriko Unibertsitatea

Las personas homosexuales constituyen un colectivo con un alto riesgo de exclusión social. Dicha exclusión social puede tener lugar desde edades tempranas, siendo una de sus manifestaciones el hecho de que los homosexuales se conviertan en víctimas de acoso en la escuela.

A este respecto, algunos resultados apuntan a que aquellos sujetos que han sido víctimas de bullying y se encuentran culturalmente estigmatizadas tienen más posibilidades de sufrir problemas de salud mental y experimentar una variedad de síntomas que llevan al estrés post-traumático a causa de la naturaleza repetitiva del bullying sufrido (Leymann, & Gustaffson, 1996).

La investigación sobre bullying muestra que, entre otros factores, la victimización se relaciona con depresión y ansiedad (Carney, & Merrell, 2001; Craig, 1998; Salmon, James, Cassidy, & Javaloyes, 2000), bajo ajuste social y emocional (Crack & Grotper, 1995; Nansel et al., 2001) y una baja autoestima (Carney, & Merrell, 2001; Olweus, 1994). La revisión metaanalítica realizada por Hawker y Boutton (2000) sugiere que la victimización está relacionada más intensamente con la depresión y menos intensamente con la ansiedad.

Asimismo, algunos resultados apuntan a que el estatus de víctima parece ser relativamente estable durante el tiempo (Olweus, 1977; Rivers, 2001).

Muchos de los síntomas citados como resultado del estrés posttraumático (Mauk, & Rodgers, 1994), han sido también encontrados en homosexuales que experimentan dificultades a la hora de aceptar su orientación sexual (Friedman, 1991; George, & Behrendt, 1988; Pilkington, & D'Augelli, 1995). Asimismo, algunas investigaciones realizadas con homosexuales han demostrado que el efec-

to combinado del bullying y las dificultades en la aceptación de la propia orientación sexual se halla relacionado con la aparición de una serie de problemas de salud mental (Rivers, 2004). En este sentido, Hershberger, & D'Augelli (1995) encontraron que el mejor predictor de la salud mental entre las personas homosexuales fue la auto-aceptación, así como que dicha auto-aceptación estaba asociada con el apoyo familiar recibido pero sólo en aquellos sujetos que habían experimentado bajos niveles de bullying. Por otro lado, el soporte proporcionado por los miembros familiares no lograba mitigar los problemas de salud mental en aquellos sujetos que habían experimentado altos niveles de bullying.

En general, el apoyo social tiene efectos positivos en el bienestar psicológico así como una función protectora frente a los efectos negativos de los sucesos vitales estresantes (e.g. Cohen, & Wills, 1985; Henderson, 1992; Lin, & Peek, 1999; Schwarzer, & Leppin, 1992; Turner, & Turner, 1999).

El apoyo social puede conceptualizarse como un recurso que fomenta el logro de objetivos y la resolución de tareas cotidianas, además de ofrecer protección a aquellos factores de riesgo asociados con la adversidad (Furstenberg, & Hughes, 1995; Hobfoll, Dunahoo, & Monier, 1995). De hecho, el grado de apoyo social que uno experimenta en su propio contexto tiene un impacto en la salud mental (Vinokur, & van Ryn, 1993).

Algunas investigaciones llevadas a cabo con parejas de gays y lesbianas han mostrado que son los amigos y las parejas quienes más apoyo social proporcionan (Kurdek, 1988) así como que éstos son percibidos como una fuente más importante y más frecuente de apoyo social en com-

paración con la familia (Bryant, & Demian, 1994; Elizur, & Mintzer, 2003; Green, 2000; Green, & Mitchell, 2002; Kurdek, 1988, 1989).

Junto a los factores anteriormente citados, entre los predictores del bienestar psicológico destacan las características de instrumentalidad y expresividad relativas a la identidad de género masculina y femenina, respectivamente. Así, la instrumentalidad está relacionada con las medidas tradicionales de bienestar (Bassoff, & Glass, 1982; Sharpe, Heppner, & Dixon, 1995). Concretamente, la falta de instrumentalidad masculina en la personalidad está relacionada con la baja autoestima (Payne, 1987; Sharpe, Heppner, & Dixon, 1995; Whitley, 1983, 1988), ansiedad (Payne, 1987), y depresión y bajo ajuste (Bromberger, & Matthews, 1996; Whitley, 1994). Por su parte, diversos estudios han mostrado el efecto moderador de la instrumentalidad en la relación entre sucesos estresantes negativos y síntomas psicológicos, tanto en varones como en mujeres (Nezu, Nezu, & Peterson, 1986; Roos, & Cohen, 1987; Wagner, & Compas, 1990), mientras que la alta expresividad posee el efecto contrario (Wagner, & Compas, 1990).

Sin embargo, algunos estudios, enmarcados en el denominado modelo de la androginia, indican que es ésta quien se relaciona con la auto-estima, es decir, la concurrencia de características instrumentales y expresivas se asocia a una superior auto-estima del sujeto (Hollinger, 1983; Stake, Debbie, & Smalley, 1996).

El objetivo de este estudio es evaluar en qué medida el bienestar psicológico de los sujetos homosexuales puede ser explicado a partir de un evento estresante vivido en la infancia y/o adolescencia tal como haber sido víctima de bullying, y en qué medida la auto-aceptación de la propia homosexualidad, los rasgos de personalidad instrumentales y/o expresivos, el soporte social emocional y la percepción de aceptación-rechazo de la propia orientación sexual por parte de los demás pueden modular dicho bienestar psicológico.

METODO

Participantes

En este estudio participaron 119 sujetos, 85 varones y 32 mujeres (2 sujetos no indicaron su sexo) con edades comprendidas entre los 17 y 57 años (). Mayoritariamente los sujetos se declararon homosexuales (96.6%), siendo únicamente 4 sujetos bisexuales.

Instrumentos

En primer lugar, los sujetos respondieron a una serie de *cuestiones sociodemográficas* dirigidas a establecer un perfil descriptivo de la muestra que ha participado en este estudio.

Variables predictoras y moderadoras

Nivel de bullying sufrido. Se midió mediante una versión reducida del instrumento creado por Olweus (1994) compuesta por 12 ítems. Se utilizaron dos indicadores de esta variable, el primero que hemos denominado *bullying* recoge el hecho de haber sido o no víctima de bullying

durante la infancia y/o adolescencia. El segundo, denominado *frecuencia de bullying* indica la frecuencia (0=no acoso, 1=a veces, 2=una vez a la semana, 3=varias veces a la semana) de acoso sufrido por el sujeto.

Grado de sensibilidad al rechazo en relación a su orientación sexual

La operacionalización de este constructo se llevó a cabo mediante la *Social Situation Scale* (McDonald, 1984) creada con el fin de medir la sensibilidad de los hombres homosexuales al rechazo percibido en relación a su orientación sexual e, indirectamente, el grado de aceptación de la propia orientación sexual. Así, la escala recoge el grado de incomodidad que sienten los sujetos cuando se enfrentan a situaciones sociales en las que la propia orientación sexual puede quedar al descubierto ante los demás. A los 19 ítems de los que consta la escala original, se añadieron 3 ítems más en los que se incluyeron las mismas situaciones sociales pero referidas a mujeres homosexuales, utilizando como formato de respuesta una escala likert de 5 puntos (1=nada, 5=mucho). El índice alpha de Cronbach obtenido en nuestro estudio fue de 0.92.

Identidad de Género

La masculinidad-instrumentalidad y la feminidad-expresividad fueron operacionalizados mediante el *Bem Sex Role Inventory* (Bem, 1974) adaptado a la población española y más tarde revisada por Vergara (1993). Esta escala tiene un formato de respuesta tipo likert de 5 puntos (1=nunca, 5=siempre). Los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos en este estudio fueron de 0.80 para la escala de masculinidad-instrumentalidad y de 0.81 para la de feminidad-expresividad.

Apoyo social percibido proporcionado por la familia y los amigos

Se utilizaron las escalas propuestas por Prociano y Heller (1983) compuestas por 20 ítems cada una. Aunque en la escala original se presentan tres opciones de respuesta (sí, no y no lo sé), en la presente investigación optamos por utilizar una escala tipo Likert de 5 puntos (1=nada, 5=mucho) con el fin de que el formato de respuesta de todos los instrumentos fuera homogéneo. Los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos en nuestro estudio fueron de 0.93 y de 0.96 para las escalas de soporte social percibido por parte de los amigos y de la familia, respectivamente.

Percepción de la aceptación de la homosexualidad por parte de la familia y la red social cercana

Se utilizó una versión reducida (Elizur y Mintzer, 2003) de la escala propuesta por Ross (1915). Dicha escala estaba compuesta por 16 ítems dirigidos a medir la percepción que el sujeto posee acerca de la aceptación de su homosexualidad por parte de su familia (8 ítems) y por parte de su red social cercana (8 ítems). Al igual que el resto de las escalas, se utilizó un formato de respuesta tipo likert de 5 puntos (1=rechaza, 5=acepta). Los índices de consistencia interna obtenidos han sido aceptables ($r_{\text{Cronbach}}=0.74$ y $r_{\text{Cronbach}}=0.80$, para las subescalas de familia y red social cerca-

na, respectivamente), sobre todo si se tiene en cuenta el reducido número de ítems que posee cada subescala. Para operacionalizar esta variable, se construyeron dos índices denominados índice de percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la familia e índice de percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la red social cercana. Ambos índices fueron definidos, respectivamente, como la interacción entre la percepción de aceptación por parte de la familia/red social cercana (operacionalizada a partir de la puntuación total obtenida en cada subescala) y el número de miembros de la familia/red social cercana que conoce su homosexualidad.

Variables de Bienestar

Como variables dependientes e índices del bienestar psicológico de los sujetos se midieron la depresión, la ansiedad, la balanza de afectos y la autoestima.

Depresión. Se utilizó una versión reducida compuesta por 13 ítems del *Beck Depression Inventory* (Beck, 1961) previamente adaptada y validada en nuestro contexto (Paéz et al., 1986) obteniéndose un índice de consistencia interna en nuestra muestra de $r_{\text{Cronbach}}=0.88$.

Ansiedad. Se utilizó una *escala reducida de ansiedad* extraída del Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad, *ISRA* (Tobal, & Vindel, 1986) en el que se evalúa el nivel general de ansiedad a partir de respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras proporcionadas por el sujeto. Esta escala estaba compuesta por 17 ítems con formato de respuesta tipo likert (1=nunca, 5=siempre). En nuestro estudio, el valor del coeficiente alpha de Cronbach obtenido ha sido de 0.93.

Balanza afectiva. La afectividad o estado de ánimo ha sido medido mediante el *Positive Affect-Negative Affect Scale (PANAS Scale)* (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) que consta de 20 ítems con formato de respuesta tipo likert (1=nada, 5=mucho). La diferencia entre las dos subescalas de afectividad positiva y negativa proporciona una medida de la balanza afectiva del sujeto. Los índices de fiabilidad obtenidos han sido de 0.92 y 0.81 para las subescalas de afectividad negativa y positiva, respectivamente.

Auto-estima. Finalmente, se midió el nivel de autoestima del sujeto mediante la escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Se trata de una escala unidimensional formada por 10 ítems con formato de respuesta tipo likert (1=completamente en desacuerdo, 5=completamente de acuerdo). El índice alpha de Cronbach obtenido para esta escala fue de 0.85.

Diseño y Procedimiento

Se ha utilizado un diseño selectivo transversal. Dada la naturaleza de la población objeto de estudio, la selección muestral se realizó mediante un muestreo no probabilístico. Se contactó con las principales asociaciones de gays, lesbianas y bisexuales de Gipuzkoa concertándose una cita con la persona responsable con el fin de presentar el estudio y pedir su colaboración. Posteriormente, a cada miembro de la asociación se le envió un sobre que incluía un cuestionario, una carta explicativa del estudio en el cual

iba a participar y otro sobre franqueado para reenviar el cuestionario una vez completado y así asegurar el anonimato de sus respuestas. Fueron distribuidos un total de 400 cuestionarios de los cuales 119 fueron completados y reenviados. Los sujetos participaron anónimamente en el estudio y no recibieron compensación económica alguna por participar en el mismo.

RESULTADOS

Perfil Sociodemográfico

El perfil sociodemográfico de la muestra nos indica que, con relación al estado civil, la mayoría de los sujetos (75.6%) están solteros, un 14.3% tiene pareja de hecho, un 4.3% está separado o divorciado y el 3.4% vive en pareja legalmente inscrita. Del total de sujetos, el 56.8% tiene actualmente pareja y un 34.5% reside con ella. En lo que respecta al nivel de estudios, el 47.1% posee estudios universitarios completos, el 10.9% estudios universitarios sin completar, el 26.9% tiene estudios secundarios, un 14.3% estudios primarios y tan sólo un sujeto tiene sin concluir sus estudios primarios. En lo que respecta a su ocupación, el 72.3% tiene un contrato laboral permanente, el 13.4% tiene un trabajo temporal, un 3.4% está jubilado o es pensionista, un 5% son estudiantes, el 1.7% está desempleado y únicamente una persona se dedica a las labores domésticas. En cuanto a las creencias religiosas, el 40.3% se declara católico, un 1.7% protestante, el 0.8% judío, un 1.7% indica pertenecer a otra religión, el 27.7% declara no tener religión y un 27.7% no cree en dios. Por su parte, el 63.9% indica que no practica la religión, el 24.3% lo hace ocasionalmente y un 7.6% lo hace a menudo o todos los días. En cuanto a la ideología política, el 25% se posiciona en la extrema izquierda, un 60.3% se autodefine como de izquierda moderada, el 11.2% se considera de centro y el 3.5% manifiesta una alta simpatía por la derecha moderada. Por último, y en lo que respecta al nivel de ingresos económicos mensuales, el 26.1% indica recibir menos de 1000 euros mensuales, el 53.9% cobra entre 1000 y 2000 euros al mes, un 17.4% percibe entre 2000 y 3000 euros mensuales y el 2.6% manifiesta ganar más de 3000 euros al mes.

Bullying

El 51.7% de los sujetos que componen la muestra indicaron haber sufrido algún tipo de acoso en su etapa escolar. De éstos, el 78.9% fue acosado de vez en cuando, un 1.7% sufrió un acoso moderado y el 19.3% indicó haber sido víctima de acoso varias veces a la semana. Por su parte, el 21.7% sufrió acoso por ser homosexual, mientras que el resto lo fue debido a otras causas. Entre dichas causas destacan el peso, tamaño o forma del cuerpo (n=18), la apariencia o forma de vestir (n=10), debido a los amigos que tenían (n=5), porque no eran buenos haciendo deporte (n=20) y a otras causas (n=13).

En lo que respecta al modo en que han sido acosados, mayoritariamente los sujetos indicaron haber sido objeto de insultos (n=34) y de rumores (n=22). 19 personas indicaron haber sufrido otros tipos de acoso psicológico (aislamiento, intimidación, pintadas, etc.) y sólo un sujeto indicó haber sido víctima de acoso físico (golpes o patadas).

Con relación a la época en la que sufrieron el acoso, el 54.7% indica que éste tuvo lugar mientras cursaban sus estudios primarios, el 23.4% lo sufrió en el bachiller/formación profesional, un 18.7% comenzó a sufrir acoso durante sus estudios primarios y éste se mantuvo durante el bachiller-formación profesional y sólo un 3.1% indica haber sido acosado en la universidad.

Finalmente, cabe destacar que de quienes sufrieron un acoso severo (n=11) la mayoría (n=9) indican que el motivo fue su homosexualidad.

Predictores del bienestar psicológico

A continuación presentaremos los resultados obtenidos a partir de los análisis de regresión múltiple realizados con el fin de explicar la depresión, la ansiedad, la balanza de afectos y la autoestima de los sujetos. Para ello se procedió a comparar jerárquicamente modelos anidados para cada variable dependiente con la finalidad de seleccionar el modelo que, sin presentar discrepancias con el modelo completo, resulte a su vez más parsimonioso.

En los cuatro análisis de regresión múltiple realizados se incluyeron como factores las siguientes variables: masculinidad-instrumentalidad (1), feminidad-expresividad (2), apoyo social percibido proporcionado por los amigos (3), apoyo social percibido proporcionado por la familia (4), grado de sensibilidad al rechazo en relación a su orientación sexual (5), percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la familia (6), número de miembros

familiares que conoce su homosexualidad (7), índice de percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la familia (interacción entre 6 y 7) (8), percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la red social cercana (9), número de miembros de la red social cercana que conoce su homosexualidad (10), índice de percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la red social cercana (interacción entre 9 y 10) (11), frecuencia de bullying (12) y bullying (si-no) (13).

Con relación a los resultados obtenidos para la variable depresión, como puede verse en la tabla 1, no existen discrepancias entre el modelo completo y el modelo reducido, motivo por el que este último, siendo más parsimonioso, será el que utilicemos como modelo explicativo de la depresión.

Así, el modelo final obtenido para la variable depresión muestra que el 45.2% de la variabilidad total en dicha variable viene explicada por el rechazo de la familia a la homosexualidad, la baja masculinidad-instrumentalidad y la alta feminidad-expresividad, el bajo apoyo social percibido proporcionado por los amigos, la alta incomodidad experimentada en las situaciones sociales relacionadas con la homosexualidad y, finalmente, la frecuencia de bullying (ver tabla 2). Observando los valores de los coeficientes beta estandarizados así como de las correlaciones parcial y semi-parcial, podemos concluir que el bajo apoyo social por parte de los amigos, la baja masculinidad-instrumentalidad y el rechazo familiar hacia la homosexualidad son los mejores predictores de la depresión.

Tabla 1. Comparación del Modelo de Regresión para la Depresión

Modelo		Δ residual	Δ df	F_{parcial}	p
Modelo Completo	Todo	1048.97	97		
Modelo Final	1,2,3,5,6,7,8,12	1088.68	104	0.749	0.589

Tabla 2. Modelo Final de Regresión para la Depresión

Modelo Final	b	SE(b)	β	t	p	CI95%(b)	sr ²	pr ²	Tolerancia	VIF	
Constante	20.425	4.006		5.099	0.000	12.48 28.36	a				
(1)	-0.112	0.037	-	-	0.003	-0.18 0.04	a -	0.046	0.083	0.834	1.20
(2)	0.103	0.040	0.235	3.066	0.012	0.02 0.18	a	0.032	0.059	0.798	1.25
(3)	-0.102	0.030	-	-	0.001	-0.16 0.04	a -	0.056	0.101	0.609	1.64
(5)	0.066	0.026	0.221	2.516	0.013	0.01 0.11	a	0.031	0.058	0.634	1.57
(6)	0.485	0.303	0.154	1.602	0.112	-0.12 1.08	a	0.012	0.024	0.532	1.88
(7)	1.000	0.431	0.483	2.318	0.022	0.14 1.85	a	0.030	0.049	0.113	8.86
(8)	-0.286	0.109	-	-	0.010	-0.50 0.07	a -	0.033	0.062	0.091	11.02
(12)	0.772	0.353	0.609	2.624	0.031	0.07 1.47	a	0.023	0.044	0.922	1.08
F(8,104)=12.53; p=0.000						R ² _{ajustada} =0.452					

(1) Masculinidad-instrumentalidad, (2) Feminidad-expresividad, (3) Apoyo social percibido por parte de los amigos, (5) Grado de sensibilidad al rechazo con relación a su orientación sexual, (6) Percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la familia, (7) Número de miembros familiares que conoce su homosexualidad, (8) Índice de percepción de aceptación por parte de la familia, (12) Frecuencia de bullying.

En lo que respecta a la variable ansiedad, al igual que en el caso anterior no existen discrepancias entre el modelo completo y el modelo reducido (ver tabla 3), motivo por el que este último, siendo más parsimonioso, será el que utilizemos como modelo explicativo de esta variable. Dicho modelo (ver tabla 4) muestra que el 30% de la variabilidad total en la variable ansiedad viene explicada por la

alta feminidad-expresividad, la percepción de rechazo de la homosexualidad por parte de la red social cercana y la frecuencia del bullying. Observando los valores de los coeficientes beta estandarizados así como de las correlaciones parcial y semi-parcial, podemos concluir que el rechazo de la homosexualidad por parte de la red social cercana y la frecuencia del bullying son los mejores predictores de la ansiedad.

Tabla 3. Comparación del Modelo de Regresión para la Ansiedad

Modelo	Removed	Δ residual	Δ df	F_{parcial}	p
Modelo Completo	Todo	8433.784	100		
Modelo Final	2,8,9,10,11	9553.944	110	1.693	0.109

Tabla 4. Modelo Final de Regresión para la Ansiedad

Modelo Final	b	$SE(b)$	β	t	p	CI95%(b)	sr^2	pr^2	Tolerancia	VIF
Constante	13.616	8.416		1.618	0.109	-3.06 a 30.29				
(2)	0.250	0.107	0.191	2.344	0.021	0.03 a 0.46	0.033	0.047	0.921	1.086
(9)	0.722	1.286	0.060	0.561	0.576	-1.82 a 3.27	0.001	0.002	0.530	1.886
(10)	6.390	1.454	1.135	4.395	0.000	3.50 a 9.27	0.117	0.148	0.091	10.93
(11)	-1.528	0.327	-	-	0.000	-2.17 a - 0.88	0.133	0.165	0.076	13.14
(12)	2.717	0.992	0.220	2.739	0.007	0.75 a 4.68	0.045	0.064	0.947	1.056
F(5,110)=10.79; p=0.000						$R^2_{\text{ajustada}}=0.299$				

(2) Feminidad-expresividad, (9) Percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la red social cercana, (10) Número de miembros de la red social cercana que conoce su homosexualidad, (11) Índice de percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la red social cercana, (12) Frecuencia de bullying.

Con relación a la auto-estima, tampoco en este caso existen discrepancias entre el modelo completo y el modelo reducido (ver tabla 5), motivo por el que este último, siendo más parsimonioso, será el que utilizemos como modelo explicativo de esta variable. Dicho modelo (ver tabla 6) muestra que el 36% de la variabilidad total en la variable auto-estima viene explicada por la alta masculinidad-instrumentalidad y la baja feminidad-expresividad, el alto apoyo social percibido proporcionado por los ami-

gos y la aceptación de la homosexualidad por parte de la familia. Observando los valores de los coeficientes beta estandarizados así como de las correlaciones parcial y semi-parcial, podemos concluir que el alto apoyo social percibido proporcionado por los amigos y la aceptación de la homosexualidad por parte de la familia son los mejores predictores de la auto-estima, sin obviar la importante contribución a la varianza explicada de la variable masculinidad-instrumentalidad.

Tabla 5. Comparación del Modelo de Regresión para la Autoestima

Modelo	Removed	Δ residual	Δ df	F_{parcial}	p
Modelo Completo	Todo	2806.012	103		
Modelo Final	1,2,3,5,6,7	3120.794	112	1.682	0.121

Tabla 6. Modelo Final de Regresión para la Autoestima

Modelo Final	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>CI95%(b)</i>	<i>sr</i> ²	<i>pr</i> ²	<i>Tolerancia</i>	<i>VIF</i>	
Constante	27.884	50878		4.744	0.000	16.23 39.52	a				
(1)	0.214	0.059	0.293	3.631	0.000	-0.12 1.08	a	0.071	0.105	0.838	1.194
(2)	-0.168	0.065	-0.216	- 2.597	0.011	-0.297 0.40	a -	0.036	0.056	0.788	1.270
(3)	0.176	0.044	0.351	4.027	0.000	0.90 0.26	a	0.088	0.126	0.720	1.389
(6)	-1.742	0.487	- 0.362	- 3.578	0.001	-2.70 0.77	a -	0.069	0.102	0.533	1.876
(7)	-1.442	0.623	- 0.464	2.316	0.022	-2.67 0.209	a -	0.029	0.045	0.136	7.340
(8)	0.549	0.163	0.765	- 3.370	0.001	0.22 0.871	a	0.062	0.091	0.106	9.428
F(6,112)=11.861; p=0.000						$R^2_{ajustada}=0.356$					

(1) Masculinidad-instrumentalidad, (2) Feminidad-expresividad, (3) Apoyo social percibido por parte de los amigos, (6) Percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la familia, (7) Número de miembros familiares que conoce su homosexualidad, (8) Índice de percepción de aceptación por parte de la familia.

Finalmente, la comparación de modelos referidos a la variable balanza afectiva, tampoco muestra discrepancias entre el modelo completo y el modelo reducido (ver tabla 7), motivo por el que este último, siendo más parsimonioso, será el que presentemos como modelo explicativo de esta variable. Dicho modelo (ver tabla 8) muestra que el 28% de la variabilidad total en la variable balanza afectiva viene explicada por alta masculinidad-instrumentalidad y la baja feminidad-expresividad, el

alto apoyo social percibido proporcionado por los amigos y la aceptación de la homosexualidad por parte de la familia. Observando los valores de los coeficientes beta estandarizados así como de las correlaciones parcial y semi-parcial, podemos concluir que el alto apoyo social percibido proporcionado por los amigos es el mejor predictor de la balanza afectiva. Asimismo, la baja feminidad-expresividad ofrece una importante contribución a la varianza explicada.

Tabla 7. Comparación del Modelo de Regresión para la Balanza Afectiva

Modelo	Removed	Δ residual	Δ <i>df</i>	<i>F</i> _{parcial}	<i>p</i>
Modelo Completo	Todo	7792.687	101		
Modelo Final	1,2,3,5,6,7	8304.905	108	1.106	0.364

Tabla 8. Modelo Final de Regresión para la Balanza Afectiva

Modelo Final	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>CI95%(b)</i>	<i>sr</i> ²	<i>pr</i> ²	<i>Tolerancia</i>	<i>VIF</i>	
Constante	- 2.181	9.882		- 0.221	0.826	-21.7 17.40	a				
(1)	0.268	0.101	0.231	2.666	0.009	0.69 a 0.46	0.044	0.062	0.842	1.188	
(2)	- 0.354	0.108	- 0.293	- 3.278	0.001	-0.56 0.14	a -	0.067	0.090	0.788	1.269
(3)	0.280	0.073	0.359	3.834	0.000	0.13 a 0.42	0.092	0.119	0.720	1.389	
(6)	- 0.759	0.809	- 0.102	- 0.939	0.350	-2.36 a 0.84	0.005	0.008	0.538	1.860	
(7)	- 2.035	1.048	- 0.421	- 1.942	0.055	-4.11 a 0.04	0.023	0.033	0.134	7.463	
(8)	0.631	0.273	0.566	2.312	0.023	0.90 1.172	a	0.033	0.047	0.105	9.528
F(6,108)=8.467; p=0.000						$R^2_{ajustada}=0.282$					

(1) Masculinidad-instrumentalidad, (2) Feminidad-expresividad, (3) Apoyo social percibido por parte de los amigos, (6) Percepción de aceptación de la homosexualidad por parte de la familia, (7) Número de miembros familiares que conoce su homosexualidad, (8) Índice de percepción de aceptación por parte de la familia.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran una prevalencia de acoso entre los sujetos homosexuales superior a la encontrada en estudios previos realizados al respecto con población heterosexual (Olweus, 1991, 1993), fundamentalmente en lo que se refiere a las tasas de victimización regular.

Por su parte, se confirman los resultados obtenidos en diversos trabajos (Carney, & Merrell, 2001; Craig, 1998; Salmon, James, Cassidy, & Javaloyes, 2000) según los cuales el bullying está relacionado con la depresión y la ansiedad. Sin embargo, nuestros datos no indican que exista relación entre el bullying y la baja auto-estima (Carney, & Merrell, 2001; Olweus, 1994).

En el sentido propuesto por Rivers (2004) parece corroborarse que junto al bullying, el grado de sensibilidad al rechazo con relación a la homosexualidad, que puede entenderse como la dificultad del sujeto para aceptar su orientación sexual, constituye también un predictor de la depresión. Sin embargo, no se confirma que esta auto-aceptación como gay o lesbiana, sea el mejor predictor de la salud mental entre los y las homosexuales (Hershberger, & D'Augelli, 1995). Quizás este resultado contradictorio pueda deberse al modo en el que este constructo ha sido operacionalizado en nuestro estudio. A este respecto debe recordarse que se está midiendo el grado de incomodidad que sienten los sujetos gays y lesbianas cuando se enfrentan a situaciones sociales en las que su orientación sexual queda al descubierto, variable a partir de la cual puede inferirse el grado de aceptación que tiene el sujeto respecto a su homosexualidad. No obstante, debe tenerse en cuenta que, aunque no haya resultado ser el mejor, es uno de los predictores de la variable depresión.

En lo que respecta al soporte social, el proporcionado por los amigos constituye un importante factor de bienestar, ya que ha resultado ser uno de los mejores predictores de la ausencia de depresión, de la adecuada balanza afectiva y de la alta autoestima. Asimismo, nuestros resultados corroboran los obtenidos por Kurdek (1988) referidos a que en gays y lesbianas los amigos son quienes proporcionan más frecuentemente apoyo social. Asimismo se confirma que, en comparación con las familias, los amigos son una fuente más frecuente e importante de apoyo social (Bryant, & Demian, 1994; Elizur, & Mintzer, 2003; Green, 2000; Green, & Mitchell, 2002; Kurdek, 1988, 1989). A este resultado debe añadirse que entre los mejores predictores de la ansiedad se encuentra el rechazo de la homosexualidad por parte de la red social cercana. Además, un resultado que consideramos de gran interés es el referido a que, si bien el soporte social proporcionado por los amigos resulta de gran relevancia a la hora de explicar el bienestar de los homosexuales, la aceptación-rechazo de la homosexualidad por parte de la familia ha resultado ser uno de los mejores predictores de la depresión y de la balanza afectiva, siendo también predictor de la auto-estima. Así podemos concluir que, mientras que los amigos constituyen una importante fuente de apoyo social, la

familia resulta necesaria como fuente de aceptación de la propia orientación sexual a la hora de lograr el bienestar psicológico.

Otra variable que ha resultado relevante como factor explicativo del bienestar psicológico ha sido la identidad de género de los sujetos. Como muestran nuestros resultados, no sólo la alta instrumentalidad (Bassoff, & Glass, 1982; Sharpe, Heppner, & Dixon, 1995) sino que ésta combinada con la baja expresividad (Wagner, & Compas, 1990), se asocia al bienestar psicológico. Así, los resultados obtenidos en este estudio indican que el bienestar psicológico se explicaría más adecuadamente a partir del modelo de masculinidad-instrumentalidad que a partir del modelo de la androginia.

A modo de conclusión, nuestros resultados parecen indicar que la frecuencia de bullying sufrido en el pasado deja una importante huella en el bienestar psicológico del sujeto, produciendo niveles superiores de depresión y ansiedad entre quienes estuvieron más expuestos a este tipo de acoso. A este respecto, cabe destacar que la depresión ha resultado ser el indicador de bienestar psicológico mejor explicado a partir de los predictores utilizados en este estudio. Así, el perfil del gays y lesbianas que presenta niveles superiores de depresión respondería a la de un sujeto que ha sufrido con mayor frecuencia que el resto bullying en su infancia o adolescencia, que puede definirse como alguien altamente expresivo-femenino y poco instrumental-masculino, que se siente altamente incómodo cuando se ve expuesto a situaciones sociales en las que su orientación sexual queda en evidencia, que recibe poco apoyo social por parte de sus amigos y que su familia rechaza su homosexualidad. Por su parte, el perfil del sujeto con superiores niveles de ansiedad respondería a gays y lesbianas que ha sufrido con elevada frecuencia bullying en su infancia o adolescencia, altamente expresivo-femenino y cuya red social cercana rechaza su homosexualidad.

Por otro lado, los indicadores positivos de bienestar (autoestima y balanza afectiva) presentan un perfil idéntico en lo que respecta a sus predictores. Así, ambos se hallarían relacionados con la posesión de características instrumentales-masculinas, la ausencia de características expresivas-femeninas, con un alto apoyo social proporcionado por parte de los amigos y con la aceptación de la homosexualidad por parte de la familia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassoff, E. S., & Glass, G. V. (1982). The relationship between sex roles and mental health: A meta-analysis of twenty-six studies. *Counseling-Psychologist, 10*(4), 105-112.
- Beck, A.T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961) An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry 4*, 561-571.
- Bell, A. P., & Weinberg, M. S. (1978). *Homosexualities: A study of diversity among men and women*. New York: Simon & Schuster.

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155-162.
- Bromberger, J.T., & Matthews, K.A. (1996). A "feminine" model of vulnerability to depressive symptoms: A longitudinal investigation of middle-aged women. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 591-598.
- Bryant, S., & Demian. (1994). Relationships characteristics of American gay and lesbian couples: Findings from a national survey. *Journal of Gay and Lesbian Social Services, 1*, 101-117.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310-357.
- Craig, W. M. (1988). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 123-130.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Elizur, Y., & Mintzer A. (2003). Gay Males' intimate relationship quality: The roles of attachment security, gay identity, social support, and income. *Personal Relationships, 10*, 411-435.
- Friedman R. C. (1991) Couple therapy for gay couples. *Psychiatric Annals, 18*, 33-36.
- Furstenberg, F. F., Jr., & Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 580-592.
- George K. D., & Behrendt AE. (1988). Therapy for male couples experiencing relationship problems and sexual problems. *Journal of homosexuality, 14*, 77-88.
- Green, R. J. (2000). "Lesbians, gay men, and their parents": A critique of LaSala and the prevailing clinical "wisdom". *Family Process, 39*, 257-266.
- Green, R. J., & Mitchell V. (2002). Gay and lesbian couples in therapy: Private homophobia, relational ambiguity, and social support. In A. S. Gurman & N. S. Jacobson (Eds.), *Clinical handbook of couple therapy* (3rd ed., pp. 546-568). New York: Guilford.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and Psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Henderson, A. S. (1992). Social support and depression. Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.
- Hershberger S. L., & D'Augelli A. R. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youths. *Developmental Psychology, 31*, 65-74.
- Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. A., & Monnier, J. (1995). Conservation of resources and traumatic stress. In J. R. Freedy & S. E. Hobfoll (Eds.), *Traumatic stress: From theory to practice* (pp. 29-47). New York: Plenum.
- Hollinger, C. L. (1983). Counseling the gifted and talented female adolescent: The relationship between social self-esteem and traits of instrumentality and expressiveness. *Gifted Child Quarterly, 27*(4), 157-161.
- Kurdek, L. A. (1988). Perceived social support in gays and lesbians in cohabitating relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 504-509.
- Kurdek, L. A. (1989). Relationship quality in gay and lesbian cohabiting couples: A 1-year follow-up study. *Journal of Social and Personal Relationships, 6*, 39-59.
- Leyman H., & Gustafsson A. (1996). Mobbing at work and the development of posttraumatic stress disorder. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 251-175
- Lin, N., & Peek, M. K. (1999). A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Mauk G, & Rodgers, P. (1994). Building bridges over troubled waters: School-based postvention with adolescent survivors of peer suicide. *Crisis Intervention Time Limited Treatment, 1*, 103-123.
- McDonald, G. J. (1984). *Identity congruity and identity management among gay men*. Unpublished doctoral dissertation. University of Windsor, Ontario, Canada.
- Miguel Tobal, J. J., & Cano Vindel, A. (1986). *Manual del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad-ISR*. Madrid: Pirámide.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Ramanini, S. P., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Nezu, A., Nezu, C., & Peterson, M. (1986). Negative life stress, social support, and depressive symptoms: Sex roles as moderator variable. *Journal of Social Behaviour and Personality, 1*, 599-609.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys : Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development, 48*, 1301-1313.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Paéz, D. & Echevarria, A. (1986). *Salud Mental y Factores Psicosociales*. Madrid: Fundamentos.
- Pilkington N. W., & D'Augelli A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 33-56.
- Procidano, E. P., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay, men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, M. W. (1985). Actual and anticipated societal reaction to homosexuality and adjustment in two societies. *The Journal of Sex Research*, 21, 40-55.
- Ross, P. E., & Cohen, L. H. (1987). Sex roles and social support as moderators of life stress adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 576-585.
- Salmon, G., James., Casidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review : Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563-579.
- Sharpe, M. J., Heppner P. P., & Dixon W. A. (1995). Gender role conflict, instrumentality, expressiveness, and well being in adult men. *Sex Roles*, 33(1-2), 1-18.
- Stake, J. E., Zand, D., & Smalley, R. (1996). The relation of instrumentality and expressiveness to self-concept and adjustment: A social context perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 167-190.
- Turner, R. J., & Turner, J. B. (1999) Handbook of sociology of mental health. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vergara, A. (1993). *Sexo e identidad de género: Diferencias en el conocimiento social de las emociones y en el modo de compartirlas*. Tesis Doctoral. Dpto. de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad del País Vasco.
- Vinokur, A. D., & van Ryan, M. (1993). Social support and undermining in close relationships: Their independent effects on the mental health of unemployed persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 350-359.
- Wagner, B. M., & Compas, B. E. (1990). Gender, instrumentality and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychological symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18(3), 383-406.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wells, J. W., & Kline, W. B. (1987). Self-disclosure of homosexual orientation. *Journal of Social Psychology*, 127, 191-197.
- Withley, B. E. (1983). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 765-778.
- Whitley, B.E. (1984). Sex-role orientation and psychological well-being: Two meta-analyses. *Sex Roles*, 12, 207-225.
- Withley, B. E. (1988). Masculinity, femininity, and self-esteem: A multitrait-multimethod analysis. *Sex Roles*, 18(7-8), 419-431.

PRESENCIA DE ESTEREOTIPIA DE ROL DE GÉNERO EN ALUMNADO DE FORMACIÓN OCUPACIONAL

M^a Josefa Mosteiro García
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual que se afirma democrática y defensora de las libertades y garantías para todas/os, todavía la desigualdad entre hombres y mujeres es evidente en los diferentes ámbitos de la vida social. Uno de los mecanismos que han fomentado estas desigualdades han sido los estereotipos de género que a lo largo de los siglos han legitimado la supremacía del género masculino sobre el femenino.

¿Qué son los estereotipos de género. Las primeras definiciones asocian los estereotipos de género con rasgos de personalidad. Autores como Rosenkrant y otros (1968), Broverman, y otros (1972), Williams y Bennett (1975) y Spence y Helmreich (1978) comparten esta aproximación y coinciden al identificar los estereotipos de género con “creencias consensuadas sobre los diferentes rasgos de personalidad de hombres y mujeres en nuestra sociedad”. Esta conceptualización de los estereotipos de género asociada única y exclusivamente a rasgos de personalidad es, en opinión de algunos autores, insuficiente para un análisis completo de los mismos. En este sentido, Deaux y Lewis (1984), han desarrollado un sistema más complejo de análisis al señalar los roles, las características físicas y las ocupaciones como otros de los componentes de los estereotipos de género.

Apoyados en la naturaleza multicomponencial de los estereotipos de género, algunos investigadores engloban bajo diferentes conceptos las creencias a las que se refieren. Así, Williams y Best (1990), Moya (1990), Gomes y otros (1999), utilizan el concepto estereotipos de rasgo para referirse a las “creencias acerca de los rasgos de personalidad de hombres y mujeres” y los estereotipos de rol para aludir a las “creencias acerca de los roles y conductas que hombres y mujeres deberían desempeñar”.

Es precisamente el estudio de la estereotipia de rol de género el propósito de nuestro trabajo, que nos va a permitir conocer, al igual que otros estudios sobre el tema (Lameiras y otros, 2002, Rocha-Sanchez y Diaz-Loving, 2005), la existencia de creencias estereotipadas acerca de las conductas que hombres y mujeres deberían desempeñar.

METODOLOGÍA

Objetivos

El principal objetivo de este trabajo es conocer la existencia de estereotipia de rol de género en alumnas/os de formación profesional ocupacional de la Comunidad Autónoma Gallega.

Muestra

La muestra está compuesta por un total de 28 estudiantes (23 mujeres y 5 hombres) asistentes a los cursos de formación ocupacional del plan FIP “Informática de usuario”, “Técnico Auxiliar Diseño Industrial”, “Técnico Auxiliar Diseño Interiores” y “Cocinero/a” organizados por los ayuntamientos de Tui y Porriño durante el año 2006. Los sujetos encuestados tienen en su mayoría más de 29 años, están casados y cuentan con estudios secundarios.

Instrumento

Como instrumento de medida utilizamos la versión completa de la *Escala de Ideología del Rol sexual* (EIRS) elaborada por Moya, Navas y Gómez (1991). Esta escala, que consta de 38 ítems, mide las creencias que las personas poseen sobre los roles y las conductas que hombres y mujeres deberían desempeñar y sobre las relaciones que han de mantener entre sí.

Los ítems de la escala tratan en su contenido las principales áreas consideradas en el estudio de la ideología de rol de género (roles laborales de hombres y mujeres, responsabilidades parentales, relaciones personales entre hombres y mujeres, reparto de tareas y responsabilidades en la esfera doméstica, normas que regulan el comportamiento cotidiano, sexualidad, maternidad y aborto). El sistema de puntuación de los ítems es de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

El coeficiente Alpha de Cronbach nos revela una fiabilidad de 0,555 para la muestra que hemos utilizado como referencia.

Análisis de datos

Los datos se sometieron a un análisis descriptivo para analizar el porcentaje de respuesta a cada uno de los ítems. Se aplicó también la prueba t de Student para comprobar la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Resultados

A continuación mostramos los resultados obtenidos, centrándonos en el comentario de aquellos más relevantes atendiendo a las principales áreas en que se agrupan los ítems de la escala.

Con relación a los *roles laborales*, observamos en la tabla nº 1 como los hombres y mujeres de nuestra muestra tienden a mostrarse en desacuerdo con aquellas afirmaciones que reflejan una concepción tradicional de los roles laborales, mientras que se posicionan a favor de ítems que expresan una visión más igualitaria.

Así, tanto uno como otro género manifiestan estar totalmente de acuerdo con los ítems “Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aun cuando los ingresos del marido sean mas que suficientes para mantener a la familia” y “Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades que un hombre” y totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con los ítems “Contratar a una mujer solo trae problemas a los empresario”; “La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas ”y “Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción”.

Sin embargo, discrepan hombres y mujeres en sus opiniones respecto a aquellos ítems que hacen alusión a las posibilidades de promoción de las mujeres así como a su capacidad para trabajar en determinados sectores. De este modo comprobamos como los hombres manifiestan un mayor grado de sexismo que las mujeres al afirmar que están tan solo moderadamente de acuerdo con los ítems “El matrimonio y los niños no tienen porque interferir en la carrera de una mujer más que lo que lo hacen en la carrera de un hombre”; “Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera”; “Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres” y “Los hombres en general están mejor preparados que las mujeres para el mundo de la política”.

Tabla 1. Valoración dada por hombres y mujeres a los ítems referidos a los roles laborales

	1		2		3		4		5	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aun cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familiar	20	0	0	0	20	4,3	20	34,8	40	60,9
El matrimonio y los niños no tienen porque interferir en la carrera de una mujer más de lo que lo hacen en la carrera de un hombre	0	4,3	0	17,4	60	4,3	0	34,8	40	39,1
Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre	20	0	20	0	0	0	0	4,3	60	95,7
Contratar a una mujer solo trae problemas a los empresarios	20	87	60	0	20	8,7	0	0	0	4,3
Es mejor que una mujer intente lograr seguridad animando a su marido en el trabajo que poniéndose delante de él con su propia carrera	0	56,5	40	26,1	60	13	0	0	0	4,3
Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres	0	0	0	0	40	0	40	13	20	87
Se necesitan más mujeres en los puestos directivos de las mujeres	0	4,3	20	0	40	26,1	20	30,4	20	34,8
La mujer debería reconocer que igual que hay trabajos no deseables para ellas por requerir de la fuerza física, hay otros que no lo son debido a sus características psicológicas	20	42,9	40	39,3	0	7,1	0	3,6	20	7,1
Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción	0	75	80	10,7	0	3,6	20	0	0	10,7
Los hombres, en general, están mejor preparados que las mujeres para el mundo de la política	20	75	0	7,1	60	10,7	0	3,6	20	3,6

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

En lo que respecta a las *responsabilidades parentales*, es destacable como en este ámbito se manifiestan algunas de las premisas que sostienen la ideología de que las mujeres todavía tienen en exclusividad la responsabilidad del cuidado de los hijos. Prueba de ello es que los hombres de nues-

tra muestra están de acuerdo con que “Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en su trabajo para cuidarlo” y tienen dudas sobre si “Es más apropiado que una madre y no un padre cambie los pañales del bebé”, al manifestarse

en desacuerdo y moderadamente de acuerdo en estas afirmaciones. Caso contrario ocurre en el caso de las mujeres que se manifiestan totalmente en desacuerdo en relación con ambos ítems que expresan una concepción tradicional de los roles de género. Las opiniones cambian, cuando se

hace alusión a si “Debería haber mas guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de los hijos”, ya que son ahora las mujeres las que están moderadamente de acuerdo y de acuerdo con esta afirmación mientras que los hombres se posicionan totalmente de acuerdo.

Tabla 2. Valoración dada por hombres y mujeres a los ítems referidos a las responsabilidades parentales

	1		2		3		4		5	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Las mujeres deberían llevar la dirección del hogar y dejar que el hombre lleve la dirección de los negocios	0	6,96	60	26,1	20	0	20	4,3	0	0
Si un niño está enfermo y ambos padres están trabajando debe ser generalmente la madre quien pida permiso en su trabajo para cuidarlo	20	43,5	20	30,4	20	4,3	40	13	0	8,7
Es mas apropiado que una madre y no un padre cambie los pañales del bebé	20	75	40	10,7	40	10,7	0	0	0	3,6
Debería haber más guarderías para liberar a las madres del cuidado constante de sus hijos	0	13	0	4,3	0	30,4	40	30,4	60	21,7

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

Ante ítems referidos a las *tareas y responsabilidades en la esfera doméstica*, los hombres y mujeres se manifiestan en desacuerdo con el patrón tradicional de que el lugar de la mujer es el hogar y a favor del reparto equitativo del trabajo del hogar. Sin embargo es curioso como los hombres a pesar de afirmar que están totalmente de acuer-

do con que “Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar”, tan solo se manifiestan moderadamente de acuerdo con el ítem “Cuando la mujer trabaja fuera del hogar las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer”.

Tabla 3. Valoración dada por hombres y mujeres a los ítems referidos a las tareas y responsabilidades en la esfera doméstica

	1		2		3		4		5	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
El lugar de una mujer es el hogar	20	73,9	40	21,7	40	4,3	0	0	0	0
Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar	20	0	0	0	0	0	40	17,4	40	82,6
Las mujeres deberían llevar la dirección del hogar y dejar que el hombre lleve la dirección de los negocios	0	69,6	60	26,1	20	0	20	4,3	0	0
Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer.	20	0	0	3,6	60	7,1	0	0	20	89,3

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

Con relación a la *maternidad* las mujeres se manifiestan totalmente de acuerdo con las afirmaciones “La maternidad es la mayor fuente de satisfacción que una mujer puede tener” y “Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja”. Por su parte los hombres manifiestan una visión diferente hacia la maternidad puesto que están en desacuerdo con que este hecho sea la mayor fuente de satisfacción de una mujer, expresando su opinión una concepción no tradicional de los roles de género. También las opiniones de hombres y mujeres discrepan en relación al ítem “Es probable que los niños sufran si sus madres trabajan”, ya que las

mujeres se manifiestan en desacuerdo y los hombres moderadamente de acuerdo y de acuerdo con esta afirmación.

Por lo que respecta al *aborto*, las mujeres se manifiestan totalmente de acuerdo con que “El aborto debería permitirse a petición de la mujer” mientras que nos encontramos con igual numero de hombres que se posicionan tanto totalmente en desacuerdo como de acuerdo con dicha afirmación. A pesar de estar a favor del aborto, las mujeres se muestran en contra de que “Una mujer debería poder abortar simplemente porque siente que su hijo podía interferir en su estilo de vida”, caso contrario de los hombres que afirman estar de acuerdo con ello.

Tabla n° 4. Valoración dada por hombres y mujeres a los ítems referidos a la maternidad y al aborto

	1		2		3		4		5	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
La maternidad es la mayor fuente de satisfacción que una mujer puede tener	20	8,7	40	17,4	20	17,4	0	17,4	20	39,1
Es probable que los niños pequeños sufran si sus madres trabajan	0	13	20	34,8	40	26,1	40	21,7	0	4,3
Una madre que trabaja puede establecer una relación tan cálida y segura con sus hijos como una madre que no trabaja	0	0	20	14,3	40	21,4	0	17,9	40	42,9
El aborto debería permitirse a petición de la mujer	20	13	20	0	0	26,1	0	26,1	20	34,8
Una mujer debería poder abortar simplemente porque siente que un hijo podía interferir en su estilo de vida	20	52,2	20	21,7	20	13	40	4,3	0	8,7

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

No encontramos diferencias destacables en la valoración dada por hombres y mujeres a los ítems que hacen alusión a las relaciones personales, las normas que regulan el comportamiento cotidiano y la sexualidad.

Finalmente, tras aplicar la prueba t de Student, encontramos diferencias significativas en 10 de los 38 ítems que constituyen la escala. Las diferencias encontradas nos muestran un mayor grado de acuerdo de las mujeres hacia los ítems “El aborto debería permitirse a petición de la mujer”; “Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aun cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia”; “Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre” “Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar”; “Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales

que para los hombres”; “Una mujer debería tener exactamente la misma libertad de acción que un hombre”; “Las mujeres no serán respetadas como miembros de la sociedad hasta que obtengan independencia económica de los hombres”; “Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer”, ítems que expresan una concepción igualitaria de los roles de género

Por el contrario, son los hombres los que muestran una mayor aceptación hacia los ítems que expresan una concepción tradicional del trabajo: “Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia” y “Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción”.

Tabla n° 5. Diferencias en el grado de acuerdo de los estereotipos de rol de género según el sexo

Roles	H	M	t	p
	\bar{X}	\bar{X}		
Aunque a algunas mujeres les guste trabajar fuera del hogar, debería ser responsabilidad última del hombre suministrar el sostén económico a su familia	2,40	1,26	-2,803	0,001
El aborto debería permitirse a petición de la mujer	2,60	3,70	1,461	0,034
Está bien que la mujer continúe trabajando fuera del hogar aun cuando los ingresos del marido sean más que suficientes para mantener a la familia	3,60	4,57	2,297	0,001
Una mujer debería tener exactamente las mismas oportunidades de trabajo que un hombre	4,00	4,96	2,746	0,000
Hombres y mujeres deberían sentirse igualmente responsables del trabajo del hogar	3,80	4,83	2,823	0,002
Las oportunidades de trabajo para las mujeres deberían ser iguales que para los hombres	3,80	4,87	4,752	0,008
Una mujer debería tener exactamente la misma libertad de acción que un hombre	4,20	4,87	2,542	0,049
Las mujeres no serán respetadas como miembros de la sociedad hasta que obtengan independencia económica de los hombres	2,40	2,43	0,049	0,010
Hay muchos trabajos en los cuales los hombres deberían tener preferencia sobre las mujeres a la hora de los ascensos y de la promoción	3,00	1,30	-3,056	0,006
Cuando la mujer trabaja fuera del hogar, las tareas domésticas deberían estar repartidas de forma equitativa entre el hombre y la mujer.	3,60	5,00	5,392	0,000

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos muestran que existe un mayor rechazo por parte de las mujeres hacia los roles que expresan una concepción más igualitaria mientras que se observa una mayor aceptación del patrón tradicional en los hombres encuestados. Se hace evidente también que la visión más estereotipada de los roles de género la encontramos en los ítems referidos a los roles laborales y las responsabilidades parentales.

Sin embargo los resultados de este estudio hay que tomarlos como orientativos y no definitivos puesto que la

muestra utilizada no es representativa de toda la población de estudiantes de formación ocupacional además de que existe un número muy bajo de hombres en la muestra estudiada.

A pesar de ello, es evidente que la visión estereotipada sobre las normas y conductas hacia uno y otro género todavía persisten en la sociedad actual. Por ello, es necesario que a través de los diferentes agentes de socialización (familia, escuela y medios de comunicación) se tomen medidas para modificar los estereotipos de género todavía vigentes hoy en día. Esto solo será posible gracias a la

actuación conjunta de estos agentes educativos que han de fomentar una educación en igualdad donde se ofrezcan nuevos patrones y modelos de relación no sesgados.

BIBLIOGRAFÍA

- Broverman, J.K. y otros (1972). Sex-role stereotypes: A current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28, 59-78.
- Deaux, K. y Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), 991-1004.
- Gomes, C. y otros (1999). *Estereotipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das mulheres.
- Lameiras, L. y otros (2002). La ideología del Rol Sexual en Países Iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.
- Moya, M. (1990). Persistencia y cambio de los estereotipos de género. En *Libro de comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*, vol I, 42-60. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Moya, M., Navas, M. y Gómez, C. (1991). Escala sobre la Ideología del rol sexual. En *Libro de comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*, vol I, 554-566. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
- Rocha-Sánchez, T. y Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 1 (21),42-49.
- Rosenkrantz, R. y otros (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295.
- Spence, J.T. y Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: Texas University Press.
- Williams, J. E. y Bennett, S. M. (1975). The definition of sex stereotypes via the Adjective Check List. *Sex Roles*, 1, 327-337.
- Williams, J. E. y Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study*. Newbury Park Sage.

RACISMO Y ADOLESCENTES: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

José Antonio Téllez
Universidad de Cádiz

Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Inés Gil y Beatriz Malik
UNED

Caridad Hernández
Universidad Complutense de Madrid

Patricia Mata
MEC-CIDE-CREADE

Margarita del Olmo
CSIC

En esta comunicación queremos presentar las líneas básicas del proyecto, “Racismo, adolescencia e inmigración”¹, en el que llevamos trabajando desde el 2006. En esta investigación tratamos de iniciar un análisis de las percepciones y experiencias de los jóvenes (entre 12 y 18 años) en torno al racismo, sus manifestaciones sutiles o explícitas, sus implicaciones y consecuencias (discriminación, exclusión, violencia). La finalidad del estudio es proporcionar a educadores y otros profesionales información relevante que ayude a reconocer, comprender, interpretar y manejar este tipo de situaciones.

1. DE DÓNDE PARTIMOS Y QUÉ PRETENDEMOS

Los estudios sobre inmigración en España comenzaron a desarrollarse tímidamente durante la década de los 80 del siglo XX (Colectivo Ioe, 1987) y experimentaron un incremento considerable a partir de los años 90 del mismo siglo. La producción académica ha seguido a partir de entonces, con un ligero desfase, el desarrollo del propio fenómeno social de la inmigración en España.

La atención a la segunda generación y a la llamada “generación uno y 1/2” - término prácticamente desconocido en nuestro país, pero ampliamente empleado por la

literatura científica de los países que cuentan con una larga tradición en este tema para designar a los inmigrantes que llegaron de niños, que no se pueden integrar en la segunda generación, porque no han nacido en el país, pero tampoco se encuentran bien encuadrados en la primera, como sus padres (Suárez-Orozco, 2002) - es mucho más reciente, aunque se puede afirmar que cuenta con un cierto desarrollo iniciado por el Laboratorio de Estudios Inter-culturales de la Universidad de Granada (García Castaño y Granados Martínez, 1999) y por los estudios pioneros realizados en Cataluña (Juliano, 1993). A estos primeros trabajos han seguido otros posteriores tanto en Andalucía como en Cataluña y prácticamente en todas las comunidades autónomas (San Román ed. 2001; Carrasco, Ballestín, Herrera y Martínez 2002).

El marco teórico desde el que pretendemos trabajar combinará dos perspectivas. La primera de ellas estará constituida por la concepción de la diversidad cultural tal y como se aborda desde la Antropología, especialmente a partir de las críticas postmodernas al concepto de cultura (*Current Anthropology*, 1999). Desde esta perspectiva, la diversidad cultural debe ser entendida en un marco social que atribuye a las diferencias un valor distinto y jerarqui-

¹ Financiado por FETE-UGT, (2005-2006).

zado, lo que implica entender unas como mejores que otras, y de esta forma, legitimar un acceso privilegiado (y por lo tanto desigual) al poder y a los recursos (Kivel, 1996). Por otro lado, la Antropología reconoce la diversidad cultural como la base de las relaciones de intercambio en las sociedades humanas, y además de asumir los problemas de convivencia detectados por los multiculturalistas críticos a la hora de integrar escalas de valores, a veces, contradictorias (Watson, 2000), concibe la diversidad como el motor de la comunicación y el material a partir del que se construye, por contraste en la relación, la identidad cultural (del Olmo, 1990).

La segunda perspectiva se refiere al concepto de “nuevo racismo” que, en contraposición al racismo que justifica o legitima la desigualdad y la jerarquía basándose en diferencias raciales o biológicas, se define en términos de diferencialismo culturalista, manejando la idea de la imposibilidad de convivencia entre culturas (Giménez y Malgesini, 2000). La competencia y oposición entre grupos culturales conduce a la racialización de las relaciones sociales, una de cuyas consecuencias es la xenofobia. Racismo y racialización contribuyen, mediante la estigmatización, a que las víctimas se identifiquen a sí mismas en términos de raza, alimentando la dialéctica de identidades.

Diversas investigaciones coinciden en señalar que la xenofobia ha aumentado en España en los últimos años, coincidiendo con una mayor presencia de inmigrantes extranjeros. Esta tendencia se pone claramente de manifiesto en encuestas realizadas en otros estudios, y ello a pesar de que lo que se analiza en ellas es la actitud “declarada”, que necesariamente no coincide con la “real” o latente en lo que respecta a la medición del racismo (Cea D’Ancona, 2004). En el caso de los jóvenes y adolescentes se confirma, tal como hemos podido apreciar en este trabajo, esta misma tendencia (Calvo Buezas, 2000), con la peculiaridad de que ellos manifiestan sus prejuicios de forma más abierta. Nuestra perspectiva, sin embargo, parte más bien de la idea de que la inmigración no provoca una mayor cantidad de actitudes racistas, sino que sólo las hace más evidentes, al existir colectivos hacia los que dirigir el discurso y las actitudes racistas.

A través de esta investigación pretendemos comprender el fenómeno del racismo desde el punto de vista de los afectados, lo que implica básicamente:

1. Conocer la percepción de los jóvenes en relación con experiencias/situaciones de racismo.
2. Reconocer el racismo implícito en situaciones cotidianas, dentro y fuera del ámbito educativo.
3. Apreciar las dificultades con las que se encuentran jóvenes de diversos orígenes en su vida fuera y dentro del medio escolar.

2. TRATANDO DE CONSEGUIR ESTA INFORMACIÓN: CÓMO, CON QUIÉNES Y DÓNDE

La técnica de recogida de información fundamental va a ser la entrevista semiestructurada, desarrollada tanto de forma individual como en colectivos específicos. Para la

realización de la entrevista partimos de un modelo previo adaptado de William K. Gabrenya, Jr. Es cierto que este modelo inicial no ha sido utilizado de igual manera por los diferentes entrevistadores participantes, habiendo servido principalmente para centrar alguno de los núcleos de interés. Cada entrevistador ha enfocado sus entrevistas utilizando un estilo más indirecto, preguntando por sus experiencias personales para ir, poco a poco, centrándolas en el tema del racismo. Sin embargo, otros investigadores han comenzado tratando directamente el tema de racismo para que fueran los entrevistados los que hiciesen las asociaciones con otros temas. El estilo de entrevista realizado ha resultado bastante flexible y aparentemente adecuado a los intereses de los chicos y chicas participantes, consiguiéndose una implicación y comodidad bastante aceptable durante el desarrollo de la misma. En definitiva, tratábamos de conseguir la *historia* del entrevistado respecto a sus experiencias de discriminación, racismo u otras dificultades (puede ser la experiencia propia, o la vivida por compañeros suyos) así como la forma en que lo afrontan y/o superan, para lo cual se sugerían las siguientes ideas básicas como posibles orientaciones para el desarrollo de la entrevista:

Transición: Por qué el entrevistado ha venido a España (si es de fuera), o a esta ciudad / localidad, o a este centro (si ha cambiado), cómo se sintió cuando llegó, qué efectos causó el dejar familiares o amigos, el encontrar otras personas, situaciones.

Actitudes: Qué le gusta / no le gusta de España, de esta zona, cuáles son las diferencias importantes entre su país/ciudad/centro anterior y éste/a, actitudes y opiniones sobre el lugar y las personas, qué hay de semejante, cómo percibe esas diferencias y semejanzas, cómo las valora.

Actividades: Qué actividades de ocio lleva a cabo, eventos especiales o experiencias en España /ciudad /centro educativo, relaciones sociales, respuestas a las normas nuevas.

Síntomas somáticos: Dificultades del sueño; cansancio, debilidad, fatiga; resfriados, gripe, problemas respiratorios; poco apetito, indigestión, alteraciones estomacales o intestinales; diarrea; dolores de cabeza, dolores en el pecho; mareos; problemas de concentración.

Acontecimientos vividos: Acontecimientos importantes, que han marcado un momento determinado, que han supuesto una experiencia relevante.

Estados de ánimo: Optimismo, satisfacción, alegría; aburrimiento; soledad; depresión; infelicidad; ansiedad o preocupación; problemas académicos o laborales; sentimiento plenitud, de no tener “objetivos claros en la vida”; morriña; frustración; abuso de alcohol o consumo de drogas; otros.

Experiencias sociales: Facilidad para conocer gente; dificultad a la hora de: conocer gente fuera del centro educativo o del trabajo; encontrar pareja; hacer amigos. Preocupación sobre la familia, los amigos y la situación en su país de origen (si es de fuera); otros.

Condiciones materiales: Facilidad o no a la hora de: encontrar un trabajo; encontrar un lugar donde vivir; obtener información; llegar a los sitios y encontrar; no tener dinero suficiente; otros.

Cuestiones académicas: Disponibilidad de tiempo suficiente para estudiar; grado de dificultad de las tareas académicas; relaciones con compañeros/as, o con los compañeros/as.

Experiencia de comunicación: Facilidad o dificultad para establecer comunicación en diferentes situaciones. Posibles malentendidos, tanto derivados de comunicación verbal como situaciones no verbales (conductas, acontecimientos). Vivencia de ser objeto de discriminación; Competencia para expresarse en castellano; sufrir malentendidos en relación con su comportamiento.

El carácter exploratorio de este proyecto, contando con la limitación temporal establecida para su realización, justifica que la muestra de trabajo no reúna las condiciones de suficiencia y representatividad óptimas. En el estudio han participado 22 chicos y chicas de diferente procedencia (China, Rumanía, Marruecos, Ecuador, Bolivia, México, Cuba y España). El acceso a la muestra participante se ha realizado a través de profesores de instituto, maestros o educadores sociales que vienen desarrollando su labor educativa en el ámbito de la Comunidad de Madrid, siguiendo la técnica “bola de nieve” (Bernard, 1995), y preguntando directamente a los adolescentes en los espacios públicos (parques, plazas, etc.).

3. EL RACISMO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS JÓVENES: ALGUNOS RESULTADOS

3.1. ¿Qué es racismo?

“He visto varias escenas de racismo. A una amiga, ¡madre mía!, se la encerraban en los vestidores, le quitaban la ropa de educación física ¡y no se la devolvían!, así de claro, y yo flipando. Sí, sí, sí, o sea, a mí no me hicieron nada pero a mi amiga... Pero ella se iba a cambiar, le quitaban la ropa, le llamaban de todo menos guapa y que se vaya a su país”

“Cuando uno es un racista no le gusta mucha gente. No le cae toda la gente bien. Los racistas no quieren inmigrantes, no aceptan o no le gustan personas que vienen de otro país, sobre todo si son países asiáticos o africanos o de América del Sur”

Las ideas citadas son muy relevantes e interesantes para entender qué es el racismo, pero los mismos chicos ampliaron y complicaron lo que asociaban al concepto de racismo cuando les pedimos que nos relataran situaciones que habían percibido en sus vidas como racistas o discriminatorias. Nos refirieron algunas de forma directa y otras de manera indirecta: De manera directa: desprecio, insultos, expresiones tales como “vete a tu país”, agresiones físicas, burlas, negar favores, faltas de educación, intimidación, acoso, amenazas físicas.

De manera indirecta: ser adscritos a un determinado grupo y por ello sentir que les asignan comportamientos vistos en otras personas de ese mismo grupo; sentirse infravalorados por parte de los profesores en cuanto a sus capacidades o sus posibilidades de futuro, viéndose dirigidos hacia orientaciones académicas de tipo formativo con mayor frecuencia que a la universidad; consejos a los alumnos de procedencia inmigrante para que no se relacionen con personas de su mismo lugar de origen con la intención de facilitar una integración más rápida, y también consejos en el sentido contrario: que se relacionen con personas de su mismo lugar; percibir que los comportamientos racistas suelen tener lugar cuando los agresores actúan en grupo; percibir que los adultos de procedencia inmigrante (de sus mismos lugares de procedencia) no pueden acceder a cualquier tipo de trabajo y se ven limitados a sectores tales como la construcción; percibir que estos adultos de procedencia inmigrante (de sus mismos lugares de origen) trabajan más horas cobrando sueldos más bajos

Proponemos una definición de racismo señalando las ideas que creemos que son más importantes para entenderlo. Por **racismo** entendemos: **un comportamiento social, y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan**, que incluye una serie de mecanismos diferentes y complejos, aprendidos desde la infancia:

a) que consiste en clasificar a las personas en grupos, es decir que se trata de utilizar lo que creemos acerca de un grupo para referirnos a los individuos, **sobre la base de diferencias reales o imaginarias**, lo importante es que esas diferencias sean creíbles y creídas,

“A mí me dicen cuando, esto... andando por la calle “Putos sudacas”

“La jefa de mi madre me dijo que me echara algo para que sea blanca. Me dijo: “¿y por qué tú no te pones una crema?” Yo me enojé, claro”

“Debido al racismo no te quieren por el color de la piel, o porque eres de otro país... o porque tienes otro acento”

“Aquí por ser latino te sientes más discriminado”

b) que se asocian a comportamientos (también reales o imaginarios) de las personas del grupo y **se generalizan** para todos los miembros del grupo

“A mí lo que no me gusta es que se creen que no sabemos nada. Venir de otros países no significa que venimos a robar, venimos a progresar, a sentirnos más cómodos y eso. No me gusta que piensen que somos incapaces”

“Y entonces... nada... eso... y punto... Luego también, siempre sacamos esos temas, ¿no? los de... y me tienen a mí harta porque... es verdad, las bandas... la violencia, la relacionan con la inmigración, y eso a mí me molesta un montón... Entonces, yo no relaciono...”

“I. Suelen ser malos. Porque yo vivía en un barrio de gitanos y era. Son muy mafiosos. En serio E ¿Y dirías que todos los gitanos son mafiosos?”

C. Bueno, no todos, porque todos no somos iguales ¿no?, pero la mayoría yo creo que sí”

c) cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros

“Sí, piensan mal. Piensan que somos delincuentes o algo eso”

“ y ¿qué piensan? Pues que somos incapaces, somos incapaces para seguir el bachillerato, o sea eso me estaba diciendo, y yo le dije que voy a seguir bachillerato y me dijo, no, te doy un consejo, es mejor que sigas un curso formativo, porque es que no te va a resultar tan difícil como el bachillerato.... Pero nada, he hecho yo bachillerato para joderles, también porque me interesaba bachillerato, pues ahora estoy y hasta el momento me va bien, no lo veo muy difícil...”

“...bueno, con los profesores he tenido algún tope, con la de historia, porque noté que era un poquito... que no le gusta que un latino esté en primero o en segundo, no le gustó...”

“Me dicen mucho lo de negro. No sé porque la gente

porque sea blanca es mejor, ¿verdad? Es igual”.

“...Es que yo creo que a los profesores españoles o como a los alumnos españoles como que les molesta de que los latinos de que extranjeros lleguen y tengan un (no se entiende) intelectual mayor que ellos”

d) esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero

La gente me miraba con mala cara. En clases mis compañeros me mandaban notitas de emigrante y así. En la clase de geografía de España, que yo de España no sabía nada cuando llegué, la profesora de geografía a la que más le obligaba era a mí ¿sabes?”

“...y siempre es injusto porque siempre un español trabaja las horas establecida, en cambio a un latino le aumentan las horas y le pagan menos. Un español se hace respetar sus horas y lo justo que le tienen que pagar”

“No, porque la mayoría de españoles trabajan en oficinas. La gente que viene de fuera vienen a trabajar en la construcción y todas esas cosas. Muy poca gente viene que trabaje como abogado, la mayoría viene a trabajar en construcción y todas esas cosas”

e) y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor, por el simple hecho de ser clasificado en un grupo y no en otro

Sí, es que siempre me lo han dicho, no sé cuántas veces me habrán dicho, lo de “vete a tu tierra”, o cosas de ésas. También me dicen que soy ilegal, que no puedo estar aquí, vete a pasar hambre.

“... todo está en que la sociedad rechaza a los extranjeros ¿por qué? Porque ellos piensan que están ocupando el lugar de los españoles, yo que sé, quitan trabajo a los españoles, lo que provoca los paros en los españoles y que el estado, el gobierno está apoyando más a los extranjeros que a los españoles, lo que causa conflictos entre... entre las propias personas, y, pues... también se debe a que los españoles son muy generalizadores...”.

3.2. ¿Por qué y para qué el racismo?

“Yo creo que no vale para nada. Es inútil. Lo único que haces es perder la ocasión de conocer gente nueva. Si eres racista a lo mejor no los quieres conocer”.

Posiblemente esta es una opinión bastante extendida; nadie, o pocos, afirman ser racistas. Al igual que pocos vinculan racismo con beneficios. Sin embargo nosotros entendemos el racismo como un mecanismo útil que implica una serie de ventajas para quienes lo ejercen. ¿Cuáles serían algunas de estas ventajas?

a) Las ventajas de simplificar

Como vimos, el racismo es un proceso complejo que tiene su inicio en la clasificación de personas en grupos. Esta clasificación no es en sí misma racismo, pero sí podemos afirmar que toda actitud y comportamiento racista se apoya inicialmente en una adscripción estricta de per-

sonas a grupos. Todas las personas funcionamos cognitivamente con estereotipos y establecemos categorías, como mecanismo psicológico que nos ayuda a simplificar la realidad y poder funcionar más ágilmente en nuestra vida cotidiana.

Todos tendemos a reducir y simplificar, resulta mucho más cómodo y sencillo manejar de esta manera toda la información social que tenemos a nuestro alrededor. Es más fácil considerar que todas las mujeres tienen rasgos en común, que todos los homosexuales se parecen en algo, que todos los gitanos son iguales en algo, que los marroquíes son iguales. De esta manera actuamos como si lo que hemos visto en el comportamiento de una persona fuera esperable de otra de su mismo grupo. Sin embargo, nos gustaría subrayar aquí la opinión de un chico:

“Bueno, primero, las características que se le puede poner a una, así llamada, grupo o raza, entre comillas... aunque conozcamos a, a todos excepto a uno de este grupo... A mí me parece imposible hacer un círculo de: tú estás fuera o tú estás dentro. Pero bueno, el caso es que si se pudiese hacer o si hay alguien que cree que se puede hacer y lo hace y conoce a todos los que están en el grupo excepto a una persona, aunque sean nueve millones y le falte el nueve millón uno, y podría él decir: “bueno pues, ya tengo una opinión muy bien formada porque conozco a nueve millones, este uno no va a ser diferente. O por lo menos ya tengo las características más generales.”. No, no, no tiene por qué, sigue siendo un prejuicio igual porque no conoces a la persona tal y como es. Que a lo mejor, como metemos los grupos, a lo mejor que son por épocas o por una serie de circunstancias más o menos comunes que han vivido, pero ya ves, o sea, simplemente yo y mi vecino, que seguramente se nos metería en el mismo grupo o nos metería mucha gente en el mismo grupo, porque se podría decir que, incluso, a lo mejor vamos a la misma...al mismo colegio, tenemos el mismo tipo de padres, en un mismo tipo de clase social, en un mismo tipo de barrio, un mismo tipo de amigos, todo eso; no somos iguales, o sea somos muy diferentes, ¿o no!, pero que una cosa no tiene que llevar a la otra”.

b) Lo bueno de aprender

Nos movemos en un discurso racista; desde la infancia estamos expuestos a mensajes y consejos que hacen que el racismo se convierta en una estrategia de adaptación social. El racismo se nos muestra en el colegio, en la calle, en los medios e incluso, en las obras de la gente a la que se supone que se debe admirar y que de hecho pueden ser admirables”..

Desde la perspectiva sociocéntrica los sujetos, desde las primeras edades, son capaces de aprender de la interacción social y en el contexto de esta interacción deciden sobre acciones complejas. La interacción es importante en el análisis de cómo se produce el racismo. Así, actividades que inicialmente son externas al sujeto llegan a internalizarse mediante la reconstrucción mental, incorporando y recreando acontecimientos. La experiencia, así, resulta de la interacción, y analizando las interacciones se puede llegar a descifrar en parte cómo se produce el racismo.

“- Y no piensas un poco que eso os está pasando a ustedes con los gitanos? El pensar que simplemente por ser gitano...”

- Sí pero algunos se lo ganan a pulso, ya te digo.

- Sí, pero por ejemplo, el de la tienda de la esquina a lo mejor piensa lo mismo de ustedes, dice “es que ellos se lo ganan a pulso” el que pensemos nosotros que vienen a robar.

- Es que todos los españoles piensan eso de los gitanos.”

c) Las ventajas de ser “más” fuerte

Las personas que ejercen el racismo se encuentran en una situación de superioridad o dominio sobre las víctimas (ya sea un control real o percibido, consciente o inconsciente), que es la que ayuda a justificar precisamente su modo de actuar.

I: “Es una mujer que se comporta como un hombre, y ella era muy racista, pero la despidieron, porque yo fui al director y le dije que si seguía así iba a haber muchos problemas con mi familia, porque ella me hacía hacer y nos hacía hacer a todos los inmigrantes lo que no les hacía hacer a los españoles

E: ¿Por ejemplo qué?

I: Flexiones, a todos nos hacía hacer flexiones y a los españoles les hacía un juego divertido, jugar al vóley, y a nosotros nos hacía hacer lo más difícil, para suspendernos, y eso era muy fuerte”

d) Y además...te lo mereces

El racismo se enmascara, se maquilla, se disfraza, adopta diferentes formas. En las sociedades democráticas resulta difícil justificar o “tolerar” la discriminación y la segregación basada en diferencias “raciales” o “culturales”; los argumentos y mecanismos que garantizan entonces el mantenimiento de la discriminación son otros. Uno de los más sutiles se oculta tras la “legalidad”. Se habla de los “ilegales”, de los “sin papeles”, de los “inmigrantes”, personas que de hecho viven y trabajan a nuestro alrededor pero a las que no se les reconocen derechos básicos, y cuya situación “legal” facilita y promueve situaciones de explotación y abuso de diversa índole.

“Por qué dicen que es ilegal y todo eso... dicen que vete a tu país, que eres ilegal, no puedes estar aquí... vete a pasar hambre...”

... estos españoles se ponen a decir: “¡Ay no! Es que tiene ellos la culpa por haber venido, por qué no se van a su país a hacer mierda ya el país...”

3.3. ¿Cómo afrontar el racismo?

“Soy una chica de un país suramericano y tengo 16 años. Nunca he hablado con españoles así de por qué existe el racismo. ¿Solucionar el racismo?, es muy difícil por qué, no sé, la verdad es... Yo creo que hay que hablar más sobre el racismo”

“Muchos sí sabemos de eso. Para solucionarlo hay que hablar más sobre el racismo”

Las entrevistas de los jóvenes nos hicieron ver la necesidad de hablar el tema como paso fundamental para poder

afrontarlo. De forma más específica, los jóvenes nos relataron experiencias en las que pusieron de manifiesto lo que pensaban sobre cómo tratar el racismo desde el punto de vista educativo. Nos hablaron así de un proceso de toma de conciencia, reflexión y actuación.

Porque es difícil ponerse en esa situación si nadie la ha vivido y si no te pones en esa situación no puedes saber a lo mejor lo que mas le viene bien. Incluso si la has vivido incluso puede que no sea, siga siendo muy difícil o simplemente no la sigas considerando, luego otras cosas pues eso los viajes, he visto otro tipo de pensar otro tipo de rankings de clasificaciones de... o maneras de vivir cosas que no tienen porque hacerme pensar... no sé, eso no, creo que también a lo mejor... no, no, no sé yo creo que eso, los viajes, el haber vivido en otro sitio y en ver los puntos de vista las opiniones de otros que no han tenido esas oportunidades de viajes o que las han utilizado de otra manera han aprendido otras cosas de ello o esas experiencias vitales les han llevado de diferente modo o simplemente les han llevado por el mismo camino, pero el camino sigue siendo diferente.

“Pues una escena que vi el otro día en el metro, que me sorprendió mucho, que era, había tres asientos juntos ¿no? Y en uno estaba una chica que era de color y al lado había dos asientos, entonces había un hueco y luego otra chica. Entonces, entraron en el metro otra chica joven y un señor que era mayor. Entonces, se fue a sentar la chica joven pero al ver que había un señor mayor le dijo “¿quiere sentarse?” y le dijo “no, yo no me quiero sentar al lado de nadie que sea negro”. Entonces, de los dos asientos, había uno vacío y una chica. Entonces la chica esa se fue y el señor se fue a sentar en el asiento que no estaba al lado de la chica negra. Entonces la chica joven se sentó y tapó el otro asiento y le dijo “perdone, es que yo tampoco me quiero sentar al lado de alguien que sea racista” y el señor se fue. Pero, que me sorprendió mucho que sí que se trata a la gente bastante mal.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, H.R. (1995). *Research Methods in Anthropology*. Boston: Altamira Press.
- Calvo Buezas, Tomás (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- Carrasco, Ballestín, Herrera y Martínez (2002). *Infancia i Inmigració a Catalunya: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. Vol. 4 de AADD, *Informe sobre la infancia i les famílies a Barcelona*, vols. 1-5. Barcelona: Institut d’Infancia i Món Urba de Barcelona-Observatori de la Infancia.
- Cea D’Ancona, M^a Ángeles (2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI Editores.
- Colectivo IOE (1987). *Los inmigrantes en España*. Madrid: Cáritas Española.
- Gabrenya, W.K. (1998). The intercultural interview, en Th. Singelis (ed.) *Teaching about culture, ethnicity and diversity*. Nueva York: SAGE Pub., 57-66

- García Castaño, F.J: y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid: Trotta.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kivel, P. (1996). *Uprooting Racism. How White People Can Work for Racial Justice*. Filadelfia, PA.: New Society.
- Martínez Ten, Luz (dir.). *El viaje de Ana. Historias de inmigración contadas por jóvenes*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- del Olmo, M. (1990). *La construcción cultural de la identidad: inmigrantes argentinos en España*. Madrid: Universidad Complutense.
- San Román (ed.) (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació dels ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Barcelona : Universidad autónoma de Barcelona.
- Suárez-Orozco, C.; y M.M. Suárez-Orozco. 2002. *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, C.W. (2000). *Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA: UNA REVISIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS 15 AÑOS DESPUÉS DE LA LOGSE

María Cristina Cardona Moltó, Teresa M. Herrero Ortín, Susan V. Sanhuesa Henríquez, Júlia Rabasco i Soler
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La visión es uno de los sentidos más apreciados, pues permite aprender de la forma más primaria a través de la observación. Las personas ciegas y con baja visión tienen la capacidad de ver restringida, cosa que les limita aprender y vivir de forma independiente. Aunque los alumnos con disminución visual, junto con los sordos, han sido de los primeros colectivos en ser integrados en los centros y aulas ordinarias, su participación en igualdad de condiciones y estatus que el resto de sus compañeros, ideales que persigue la inclusión, dista mucho de ser real. Los alumnos ciegos tienen que hacer frente a retos únicos, a veces, insalvables, lo cual dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El sistema de educación del alumnado ciego y con baja visión en nuestro país, se podría decir que ha seguido una trayectoria similar a la del resto de países con sistemas educativos desarrollados. Retrotrayéndonos en el tiempo y situándonos en un contexto internacional, parece que el interés por la educación de las personas ciegas empieza en Francia con el trabajo de Valentin Haüy (1745-1822), filántropo francés que en 1784 fundó la primera institución para jóvenes ciegos en París. La escuela admitía a estudiantes ciegos y con visión para no aislar a estos jóvenes de sus compañeros videntes. El éxito de la institución llevó a la creación de siete escuelas similares en Europa tan sólo 15 años después de su creación. En los Estados Unidos, la primera escuela para ciegos, ahora Escuela Perkins, en Watertown, Massachusetts, data de 1829. Desde

entonces, el desarrollo de escuelas residencias para alumnos ciegos fue muy rápido; no obstante, la aparición de las primeras aulas especiales en escuelas públicas (en Chicago y Boston en 1900 y 1913, respectivamente) paralizó la creación de nuevas escuelas residenciales.

Un elemento clave que facilitó enormemente la educación de los estudiantes ciegos fue el desarrollo de un sistema de lectura y escritura. Haüy esbozó este sistema universal de lecto-escritura, que Louis Braille (1809-1852), alumno suyo, desarrolló. Conocido como braille, el sistema utiliza puntos que representan las letras del alfabeto. Por muchos años, los materiales en braille han tenido que ser preparados individualmente y a mano. Sin embargo, dos inventos de Frank H. Hall (1843-1911): la máquina de escribir en braille (1892) y el sistema de impresión en braille (1893) hicieron que la creación y difusión de estos materiales fuese más fácil.

Aunque las ideas de estos y otros pioneros fueron realmente revolucionarias para su época, con el tiempo, este estado de cosas empezó a cambiar. Uno de los conceptos que más contribuyó a la sensibilización en favor de una educación en ambientes ordinarios fue la puesta en escena, en la década de los cincuenta, del principio de *normalización* (Bank-Mikkelsen, 1969), entendido como posibilidad de que las personas con alguna discapacidad desarrollasen un tipo de vida tan normal como fuera posible, así como el de *sectorización*, definido por la necesidad de acercar los servicios a la comunidad, sin tener que separar a la persona de su entorno. Pero la normalización

implica, a su vez, integración en el medio social. Si las personas con necesidades educativas especiales (NEE) viven, trabajan y se educan aisladas de otras será muy difícil que aprendan a convivir en la sociedad más amplia. Para alcanzar este objetivo es indispensable formar parte integrante de la comunidad y disfrutar de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros integrantes del grupo social.

Durante años, los defensores de la normalización creyeron que ésta podía alcanzarse mediante la integración. Sin embargo, el problema de fondo de la integración fue que partía de una historia de exclusión que negaba la diferencia; es decir, no reconocía las diferencias como variaciones naturales de las características humanas (Cardona, 2005). Hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar acerca de la diversidad y de las diferencias y, sobre todo, de actuar, proporcionando un trato no discriminatorio a las personas que difieren significativamente de las demás. Lo primordial, desde la perspectiva de la inclusión, es redefinir el concepto de diferencia para que las personas sean valoradas por lo que son, más que por ser diferentes (Tilstone, Florian y Rose, 2003).

En España, la política de educación del alumnado ciego y con baja visión cambia de signo con la aprobación de la Ley de Integración Social de la Minusválidos (LISMI, 1982), la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Todas estas leyes tratan de convertir en norma los principios democráticos contemplados en la Constitución aplicables a las personas con discapacidad. Hasta entonces, la mayoría de los niños y jóvenes ciegos o con deficiencias visuales eran atendidos en centros específicos de la Organización Nacional de Ciegos (ONCE). De hecho, antes de la LISMI, cerca de un 60% de este colectivo se hallaba escolarizado en internados específicos, mientras que un 21%, aproximadamente, asistía a centros ordinarios (Díaz Veiga, 1997). Esta tendencia se ha ido invirtiendo progresivamente en los últimos años (Cardona, 2004), de modo que, en 1996, casi toda la población escolar con discapacidad visual (91%) se hallaba escolarizada en centros ordinarios y solamente un 9% acudía a los centros específicos.

Investigaciones diversas realizadas en nuestro entorno (Checa y Ato, 1995; Díaz-Aguado et al., 1994; García Pastor y García Jiménez, 1991, 1994; Salinas et al., 1996) y fuera de él (Nixon, 1994; Sacks y Kekelis, 1992; Verplancken et al., 1994) han venido a demostrar que la integración de los niños y jóvenes con ausencia de visión o visión limitada les beneficia social y académicamente. No obstante, estas investigaciones se han ocupado, generalmente, del estudio de aspectos parciales de la inclusión y raramente han abordado la situación de conjunto.

Este estudio, que es parte de otro de mayor amplitud en el que se aborda la situación en su conjunto (Cardona et al., 2006), tiene por objeto conocer el estado de la cuestión

relativo a la escolarización en régimen de inclusión del alumnado con ceguera y baja visión en la Comunidad Valenciana. Con este fin, (1) se presentan los datos de escolarización de este colectivo en el momento actual en la Comunidad y (2) se compara el tasa de escolarización de alumnado integrado en aulas ordinarias de la red pública y privada con la situación de hace 15 años (principios de la década de los noventa). Asimismo, se analiza si dicha tasa de escolarización difiere por provincia y en función del nivel educativo (etapa infantil, primaria y secundaria), titularidad del centro (público y privado) y género del alumnado.

MÉTODO

Contexto y participantes

Este estudio se lleva a cabo en una Comunidad que experimenta un descenso generalizado de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros específicos como consecuencia de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades educativas. De hecho, en tan sólo cuatro años (desde el curso 1995-96 al 1999-00), consigue reducir el porcentaje de centros de específicos del 2.86% al 0.7% (Moriña Díez, 2002), reducción que se traduce en un cambio de tendencia en la escolarización del alumnado de educación especial que, a partir de ahí, pasa a ser integrado progresivamente en centros ordinarios. Las unidades de análisis fueron todos los centros educativos de la red pública y privada de la Comunidad que en el curso 2005-06 tenían alumnos con discapacidad visual integrados en aulas ordinarias. La población de interés fue el alumnado con ceguera y baja visión de educación infantil, primaria y secundaria, población que representaba en dicho curso académico el 0.4% de todo el alumnado de educación especial integrado en aulas ordinarias (Conselleria de Cultura, Educació i Sport de la Generalitat Valenciana, 2006).

Los términos utilizados para referirse al alumnado con discapacidad visual fueron baja visión y ceguera. Por *baja visión* se entiende un trastorno visual severo, no necesariamente limitado a la visión de lejos, que se aplica a todos los niños que aunque tienen visión, no pueden leer texto escrito o realizar otras actividades a una distancia normal (e.g., hacer compras, cocinar, ver la televisión o escribir), incluso con la ayuda de lentes. Son niños que para aprender emplean por lo general una combinación de la vista y de otros sentidos y necesitan, a veces, adaptaciones (e.g., texto en braille). Por otro lado, la condición de *ceguera* se describe por la ausencia de visión o visión no mensurable. Estos chicos aprenden a través de cualquier otro sentido distinto a la vista y para leer utilizan el sistema braille.

Instrumentos

Se utilizaron dos fuentes de datos fundamentalmente: (1) los estadillos de centros y alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en aulas ordinarias de la red de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana, relativos al curso 2005-06 (Conselleria de Cultura, Educació i Sport de la Generalitat Valenciana,

2006); y (2) con la *Xarxa de recursos educatius a la Comunitat Valenciana* (Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1992). Esta última fuente de datos se empleó para contrastar la tasa de inclusión actual con respecto a la de integración, a principios de la década de los noventa.

Procedimiento

Para obtener los estadillos, se solicitó por escrito al Servicio de Estudios de la Dirección General de Ordenación Educativa de la Generalitat Valenciana la relación de centros públicos y privados con alumnado con discapacidad visual escolarizado en aulas ordinarias, servicio al que agradecemos la cesión de los datos. Una vez obtenida la relación de centros y el número de alumnos con discapacidad visual en cada centro, se organizaron los datos por nivel educativo (infantil, primaria y secundaria), género, sector (público y privado) y provincia (Alicante, Castellón y Valencia). Se realizaron recuentos y se calcularon los porcentajes de alumnos con ceguera y baja visión integrados en aulas ordinarias por etapa educativa y demás variables de agrupación y se establecieron comparaciones utilizando la prueba Chi cuadrado de Pearson por tratarse de variables medidas en escala nominal y/o de cifras expresadas en porcentajes.

RESULTADOS

Datos de escolarización del alumnado con ceguera y baja visión en aulas ordinarias

En la Tabla 1, se recogen los datos de escolarización relativos al número de alumnos ciegos y con baja visión escolarizados en aulas ordinarias de la red de centros de la Comunidad Valenciana referidos al curso 2005-06. Como se puede observar, a nivel de Comunidad, el porcentaje de alumnos ciegos integrados (31%) viene a ser la mitad que el de alumnos con baja visión integrados (69%) en toda la Comunidad. Esta proporción de 2 a 1 no se mantiene en las tres provincias. Mientras en Alicante esa proporción es de 3 a 1 (por cada 3 niños con baja visión integrados, hay un sordo), Valencia, sin embargo, no llega a 2. Por lo tanto, Alicante es la provincia de la Comunidad con tasa más baja de integración de alumnado ciego (24% de la población con discapacidad visual), seguida de Castellón (31%) y de Valencia (37%). En lo que respecta a la inclusión del alumnado con baja visión, sucede lo contrario, Alicante tiene la tasa más alta (76%), seguida de Castellón (69%) y de Valencia (63%). Por consiguiente, de la lectura de estos datos se desprende que Valencia es la provincia de más baja tasa de integración (inclusión) de alumnado con baja visión y la de más alta tasa de integración de alumnado ciego, mientras que Alicante es justo lo contrario, la que tiene la tasa más baja de integración de alumnos ciegos de la Comunidad y la más alta tasa de integración de alumnado con baja visión.

Si comparamos estos porcentajes con las cifras correspondientes al curso 1991-92 (Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1992), año académico en que la población escolar de alumnos ciegos y amblíopes escolarizada era del 37% y 63%, respectivamente (si bien se trataba de una escolarización en unidades de educación especial, no en aulas ordinarias), observamos que dichas cifras aunque similares (31% de alumnado con ceguera y 69% de alumnado con baja visión está hoy en aulas ordinarias) contrastan en el sentido de que hoy la integración tiene lugar en el aula ordinaria, mientras que hace 15 años se trataba de una integración en el centro ordinario (unidades específicas para hipoacúsicos y sordos). Por lo tanto, cabe deducir que tras la publicación de la LISMI y de la LOGSE se aprecia un cambio de tendencia en la escolarización del alumnado con discapacidad visual que pasa de ser segregada en su mayor parte (unidades específicas) a ser integrada en aulas ordinarias.

Diferencias en la tasa de escolarización del alumnado con discapacidad visual en aulas ordinarias por tipo de centro, etapa y género

Atendiendo a la titularidad (pública/privada) de los centros, la escolarización del alumnado con ceguera y baja visión se distribuye de forma desigual. La red pública de centros atiende al 66% de los alumnos con baja visión de 3 a 16 años, mientras que la red privada, al 34% restante (véase Tabla 1). Y en lo que respecta al alumnado con ceguera, el 73% es atendido en el sector público, mientras que el 27% lo es en el sector privado. La proporción de 2 a 1 (por cada 2 alumnos con baja visión escolarizado en el sector público, hay uno escolarizado en el sector privado) se mantiene sólo en la provincia de Valencia (68 vs 32%), mientras que difiere en Alicante y Castellón, teniendo Alicante un porcentaje similar de amblíopes escolarizado en centros públicos y privados (59 vs 41%), mientras Castellón tiene el 82% en el sector público y el 18% en el sector privado. Para la ceguera, la proporción 3 a 1 se mantiene en las tres provincias, siendo Alicante la provincia que tiene el porcentaje más elevado de escolarización de alumnado ciego en el sector público (76 vs 24%), seguido de Valencia (71 vs 29%) y de Castellón (70 vs 30%).

No se observa ningún tipo de asociación en la inclusión de alumnos con discapacidad visual (ciegos y con baja visión) entre etapa (infantil, primaria y secundaria) y titularidad del centro (Tabla 2), así como tampoco entre género y etapa, en lo que respecta a la escolarización del alumnado con ceguera, pero sí en la escolarización de alumnos con baja visión ($\alpha = 5\%$), dado que el porcentaje de varones amblíopes integrados en educación primaria (provincia de Castellón) es significativamente mayor que el de mujeres (75 vs 0%) ($\chi^2 = 7.50$, $gl = 2$, $p = .024$).

Tabla 1. Número de alumnos con discapacidad visual escolarizados en aulas ordinarias de centros públicos y privados en la Comunidad Valenciana por nivel educativo

	Infantil		Primaria		Secundaria		Total
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	
Comunidad							
<i>Baja visión</i>							
Público	9	5	40	21	14	9	98
Privado	7	3	18	12	6	5	51
Total	16	8	58	33	20	14	149
<i>Ceguera</i>							
Público	6	7	11	9	10	5	48
Privado	1	1	5	7	1	3	18
Total	7	8	16	16	11	8	66
Alicante							
<i>Baja visión</i>							
Público	5	2	15	7	7	4	40
Privado	6	0	12	6	3	1	28
Total	11	2	27	13	10	5	68
<i>Ceguera</i>							
Público	3	4	3	2	2	2	16
Privado	0	0	2	2	1	0	5
Total	3	4	5	4	3	2	21
Castellón							
<i>Baja visión</i>							
Público	2	2	9	1	2	2	18
Privado	0	0	3	1	0	0	4
Total	2	2	12	2	2	2	22
<i>Ceguera</i>							
Público	1	1	2	1	2	0	7
Privado	0	1	0	2	0	0	3
Total	1	2	2	3	2	0	10
Valencia							
<i>Baja visión</i>							
Público	2	1	16	13	5	3	40
Privado	1	3	3	5	3	4	19
Total	3	4	19	18	8	7	59
<i>Ceguera</i>							
Público	2	2	6	6	6	3	25
Privado	1	0	3	3	0	3	10
Total	3	2	9	9	6	6	35

Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2006). *Estadillos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Autor.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos con discapacidad visual escolarizados en aulas ordinarias de centros públicos y privados en la Comunidad Valenciana por nivel educativo

	Infantil %	Primaria %	ESO %	χ^2	gl	p
Comunidad						
<i>Baja visión</i>						
Público	14	62	24	.71	2	.702
Privado	19	59	22			
<i>Ceguera</i>						
Público	27	42	31	3.53	2	.171
Privado	11	68	22			
Alicante						
<i>Baja visión</i>						
Público	17	55	28	1.68	2	.432
Privado	21	64	15			
<i>Ceguera</i>						
Público	47	33	20	4.15	2	.126
Privado	0	80	20			
Castellón						
<i>Baja visión</i>						
Público	22	56	22	2.79	2	.247
Privado	0	100	0			
<i>Ceguera</i>						
Público	29	43	28	1.11	2	.574
Privado	33	67	0			
Valencia						
<i>Baja visión</i>						
Público	8	72	20	5.33	2	.070
Privado	21	42	37			
<i>Ceguera</i>						
Público	16	48	36	.46	2	.797
Privado	10	60	30			

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

La tasa de escolarización en régimen de integración total (inclusión) del alumnado con discapacidad visual en el sistema educativo ordinario se ha incrementado considerablemente desde la puesta en escena a finales de la década de los ochenta de la filosofía de la inclusión. Las bases y fundamentos de esta filosofía educativa construida sobre el principio de igualdad de oportunidades ha hecho cambiar de signo la modalidad de escolarización de este colectivo que de estar prácticamente segregado en centros privados específicos ha pasado a estar en su mayoría integrado en centros públicos. El porcentaje de escolarización es comparable en líneas generales en las tres provincias, aunque existen ligeras diferencias y particularidades dentro de cada provincia. No se ha observado asociación entre etapa y titularidad de centro a la hora de escolarizar al alumnado con discapacidad visual, si bien el sector público es el que escolariza en su mayor parte actualmente a este colectivo. Tan sólo hace 15 años y en lo que respecta a los niños ciegos era justo al revés. Para que la inclusión de este colectivo sea un proceso responsable, se aconseja prestar atención a:

1. La socialización entre los alumnos con visión y sin ella.
2. La formación del profesorado.

3. Proporcionar acceso igualitario a la información escolar programando con antelación suficiente las actividades y usando los avances tiftotecnológicos.
4. Dar más tiempo al alumnado con discapacidad visual a la hora de realizar cualquier tipo de actividad.

Ante una escuela de alto componente visual, los alumnos con ceguera pueden sentirse en algunos momentos sin saber qué hacer. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela y de sus profesores poner los medios para hacer que participen plenamente en todas las actividades que tipifican el día a día.

NOTA

Este estudio ha sido financiado por la *Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana* (Ref. GV06/336) dentro del programa de ayudas para proyectos I+D+i del ejercicio de 2006. Nuestro agradecimiento a las DGs de Ordenación Educativa y de Enseñanza de la *Conselleria de Cultura, Educació i Sport* por la cesión de los datos y el apoyo técnico a la investigación.

REFERENCIAS

- Cardona, M. C. (2004). L'atenció a la diversitat en les discapacitats visuals. En C. Jiménez y M. C. Cardona,

- L'atenció a la diversitat dels alumnes amb necessitats educatives especials* (pp. 239-261). Valencia: Promolibro.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Checa Benito, F. J., Ato García, M. (1995). Relaciones socio-afectivas de alumnos ciegos y con baja visión en aulas ordinarias: un estudio sociométrico. *Integración*, 18.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (1992). *Xarxa de recursos educatius a la Comunitat Valenciana*. València: Autor.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2006). *Estadillos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Autor.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Royo García, P. (1994). *Niños con dificultades para ver*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos.
- Díaz Veiga, P. (1997, agosto). Integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales en España. Análisis de efectos e implicaciones para el futuro. Comunicación presentada en la X Conferencia Mundial del Council for Education of People with Visual Impairment. Sao Paulo, Brasil.
- García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1991). Situación de alumnos con déficit visuales en las clases integradas. *Integración*, 5.
- García Pastor, C. y García Jiménez, E. (1994). Teachers' perspectives on integration of visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1.
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30/04/82.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24/12/02.
- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/90.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas en educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Nixon, H. L. (1994). Looking sociologically at family coping with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 329-337.
- Salinas Fernández, B., Beltrán, F., San Martín, A. y Salinas Fernández, C. (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *Integración*, 21.
- Sacks, S. Z. y Kekelis, L. S. (1992). Guidelines for mainstream blind and visually impaired children. En S. Z. Saks, L. S. Kekelis y R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp. 133-149). Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS. (Trad. al cast. de C. Cardona de la obra *Promoting inclusive practice*. Londres: Routledge).
- Verplanken, B., Meijnders, A. y van de Wege, A. (1994). Emotion and cognition: Attitudes toward persons who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 504-511.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES CON EL PROYECTO JÓVENES NEGOCIADORES (PYN). UN ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN

Norma Alicia De Martín Talucci
Juan Carlos Tójar Hurtado
Universidad CAECE (Buenos Aires),
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Este proceso de investigación es un *estudio de caso*, que busca analizar los aportes otorgados a una institución educativa argentina de nivel medio, el *Colegio Pestalozzi*, por una herramienta innovadora denominada: *Proyecto Jóvenes Negociadores (PYN)*, que busca el desarrollo en los alumnos entre 10 a 14 años de habilidades de negociación. El proyecto es originario de la Universidad de Harvard y que fue traído a Argentina, a partir de 1998, por la *ONG Fundación Poder Ciudadano*. El mismo quedó integrado, dentro de la institución mencionada, a otro proyecto llamado: *de Orientación o tutorial*. Al implementarlo buscan entre sus objetivos generales el incorporar la capacidad de resolución de conflictos. Así la experiencia llevaría a lograr en los adolescentes la capacidad de *negociar* frente a un *conflicto* sin la intervención de una tercera persona.

Pero, ¿cuáles son los objetivos que cada una de las instituciones mencionadas posee para llegar a efectuar un trabajo asociado y de interés para todas? Podemos afirmar que ellas buscan hacer un aporte a los requerimientos sociales contemporáneos y que esa misma sociedad demanda al ámbito educativo, siendo esta realidad fruto de características que responden no sólo a la Argentina y Latinoamérica, sino también, al mundo en general (Tudesco, 1995).

¿Cuáles son las características a las que nos referimos? El mundo está requiriendo personas con diferentes capacidades, pero especialmente aptas para la resolución de conflictos (Porro, 2004), facultadas para actuar como ciu-

dadanos/as capaces de desarrollar un mundo más tolerante, comprensivo y pacífico (Fariña y Klaimer, 2004). Estamos frente a la necesidad, como plantean Girard y Koch (1997: 60) de desarrollar estrategias de resolución de conflictos, adecuadas a una sociedad cada vez más *multicultural*.

Por ello, nada de lo investigado queda al margen de lo que ocurre en el mundo y, menos aún de sus constantes transformaciones. Estamos ante a nuevos escenarios que nos llevan a sostener la continuidad o aceptar el cambio, hasta vivir en la incertidumbre. He aquí el motivo que origina el interés por encarar esta investigación a fin de buscar, comprobar los alcances que pueden obtenerse mediante el trabajo de proyectos con características como las descriptas.

Un punto clave, aceptado para la investigación, fue el considerar que la escuela sigue siendo un agente transformador y, por ello, necesita redimensionarse frente al nuevo escenario mundial, latinoamericano y en el *estudio de caso* específico, argentino. La educación no queda fuera de este contexto y el fenómeno de la globalización se presenta ante el mundo educativo como una problemática que la pone frente a la necesidad de reorganización, no solamente de saberes, sino también, de una resignificación de la estructura educativa, sin apartarse de su misión específica: ser transmisora de cultura.

A partir de una clara aceptación de lo expresado es que nacen proyectos, insertados en *temas transversales del currículum*, tendentes a trabajar desde el aula a fin de *prevenir el conflicto* (Barreiro, 2000), a través del *desarrollo*

de habilidades sociales, sustentadas en valores, pero especialmente, en el conocimiento puntual de alternativas que llevan al logro de una *convivencia pacífica* (Cantón, 2000; Paula, 2001; Ury, 2000)

Ubicados en este punto, paso a especificar las diferentes estrategias, para la resolución de conflictos, que se aplican en el ámbito educativo. La más difundida es la *mediación*, procedimiento que busca la resolución de un conflicto con la ayuda de una persona neutral, que sin decidir por ellas, busca que lleguen a un acuerdo (Calcaterra, 2002; Rezemblum, 1998). Por otro lado, la *negociación* (estrategia que caracteriza al proyecto investigado), que es la capacidad de resolución de conflictos entre quienes son protagonistas del mismo. Éste ha sido el camino menos transitado por las experiencias docentes, de ahí lo innovador del *Proyecto Jóvenes Negociadores PYN*, que busca no solamente que los adolescente resuelvan sus conflictos sin la intervención de un tercero, sino que se transforme en una actividad habitual para el resto de sus vidas.

MÉTODO

Desde una mirada metodológica, se asumió la complejidad que tiene la investigación en Ciencias Sociales. Por ello. Para respetar la naturaleza del objeto de estudio, es decir el carácter subjetivo del mismo, se ha buscado los procedimientos metodológicos apropiados. Se decidió, entonces, que estando frente a una investigación educativa, era claro que debíamos enmarcarla respondiendo al criterio expresado dentro de un estudio de caso, es decir, nos avocamos a efectuar una investigación de tipo cualitativa. El carácter que ha adquirido, por el tipo de análisis realizado, es el de una investigación etnográfica, etnometodológica, pudiendo precisarse como una microetnografía (unidad de base social elegida, restringida cuyo análisis puede realizarse en corto tiempo) (Tójar, 2006).

Se trabajó con un diseño descriptivo, luego de haber realizado la fase exploratoria, -familiarización con el problema de investigación, verificación de factibilidad y comprobación de la estrategia más adecuada-, a fin de caracterizar el fenómeno de estudio, buscando acceder al diseño explicativo, analizando posibles causas o razones del mismo (Tójar, 2001). Incorporamos, basándonos en el interés institucional, el diseño *evaluativo de proceso*, donde la descripción del programa, nos permita hacer una apreciación sobre el desarrollo, a través de los años, de los objetivos previstos para los mismos.

Para desarrollar esta actividad de investigación hemos seguido las siguientes fases del proceso de *Investigación Cualitativa*:

1. En la *fase preparatoria*, la *etapa reflexiva* incluyó: la elección del tema, su justificación teórica, para ello un rastreo y lectura de material bibliográfico. Desde aquí pasamos a la *etapa de diseño* confeccionando el proyecto de investigación, definiendo objetivos, elaborando hipótesis de trabajo, definiendo su diseño, sondeando el acceso al campo y especificando los roles de las personas vinculadas con el

proyecto de investigación, efectuando un análisis de recursos y la factibilidad de lograr los objetivos propuestos en el diseño.

2. La *fase de trabajo de campo*, significó la *etapa de acceso* al mismo y la *recolección de datos*. Las técnicas de recogida de información aplicadas fueron: la observación, la observación participante, entrevistas no estructuradas y entrevistas en profundidad, confección de notas de campo, encuestas con preguntas abiertas y cerradas a alumnos directamente involucrados en el proyecto (segundo año) y no involucrados directamente (de tercer a quinto año), es decir aquellos que ya han realizado su experiencia, recogida de material documental.
3. La *fase analítica* significó un trabajo directamente vinculado con la etapa anterior. Es precisamente desde éste lugar que confeccionamos, corregimos, verificamos las herramientas aplicadas. Ello implicó inicialmente un conocimiento claro de la disposición de datos, la reducción de los mismos, la extracción y verificación de conclusiones y, por lo dicho, nuevas recogidas de datos utilizando las técnicas necesarias para completar el análisis. Mientras transcurría el tiempo fuimos alcanzando una síntesis y agrupamiento de datos, su codificación, identificación y clasificación en unidades a fin de alcanzar las categorías. Obviamente para finalizar y según las herramientas aplicadas efectuamos el análisis cualitativo y cuantitativo de los mismos.
4. La *fase de informe*, compuesto por: la descripción de las fases de investigación, especificaciones sobre la confiabilidad del estudio realizado desde su justificación teórica, hasta una minuciosa descripción y fundamentación de la metodología aplicada, consideraciones éticas, las conclusiones a las que hemos arribado y, obviamente la elección del materia esencial para la valoración del contenido desarrollado aportado a través del anexo y la especificación de la bibliografía utilizada.

RESULTADOS

El carácter no lineal de la investigación cualitativa, implicó desarrollar una actividad de análisis desde la recolección de datos a encontrar sus significados, a partir de las diferentes formas en que los mismos fueran obtenidos -modos de registro y comunicación-. Es por ello, que hemos ido efectuando reflexiones a fin de obtener en este proceso de indagación aquellos conceptos -tópicos-, más relevantes a la luz del tema que nos ocupa, realizando la selección de unidades de codificación correspondientes, para finalmente alcanzar las categorías de análisis. Llegamos a su construcción pudiendo analizar, a partir de ellas, qué ha ocurrido en el colegio.

Las categorías construidas: *Inherentes a los objetivos tutoriales (IO)*, *Coherente con las actividades tutoriales*

(CAT), *Relevante en el contexto institucional (RI)*, *Aprendizaje en valores (AV)*, *Compromiso por parte de los alumnos (CA)*, *Compromiso por parte de los profesores (CP)*, *Actividad Innovadora (AI)*. Brevemente se pueden realizar las siguientes reflexiones sobre las mismas:

1. El ser *IO* quedó estructuralmente ligado con la categoría *CAT*, debido a la estrategia pedagógica y el estilo de gestión institucional. No es una cuestión azarosa, es fruto del trabajo en equipo, con metas claras y un sistema de autoevaluación permanente en forma institucional, quedando reflejado en el nivel secundario con absoluta claridad.
2. El “*Proyecto Jóvenes Negociadores (PYN)*” tiene *RI*, en tanto que lo explicado en el punto número uno se cumple para toda acción pedagógica que se despliegue en el *Colegio Pestalozzi*. Por otra parte, las raíces fundacionales le otorgan a los proyectos que son analizados en esta investigación una relevancia puntual, por su coherencia con la Misión y Visión de la institución.
3. *CP* y *CA* son categorías que se retroalimentan más íntimamente entre sí y, no específicamente por estos proyectos sino que es indispensable para que puedan cumplir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como ésta es una mirada de carácter institucional, no sorprende que podamos ubicar dichas categorías en los proyectos investigados. Además, son elementos de análisis que tienen estrecha vinculación con la *RI* y, por ello con *IO* y *CAT*.
4. Adentrándonos en los objetivos específicos del “*Proyecto de Orientación o Tutorial*” y el “*Proyecto Jóvenes Negociadores (PYN)*”, la enseñanza en valores es una categoría (*AV*) que surge naturalmente de la esencia de los mismos, pero a su vez, no podrían alcanzarse como meta sino fuera por las categorías que la preceden.
5. Enseñar a negociar, a resolver conflictos interpersonales, a través de una estructura pautada por niveles, es un hecho innovador de por sí, (*AI*).

CONCLUSIONES

Como algunas de las conclusiones relevantes de la investigación realizada podemos afirmar: estamos seguros que no es exclusivo de Argentina, el considerar a la escuela, como una institución que realiza un aporte al capital cultural y al capital social (Filmus, 1996). Ello queda confirmado cuando hemos concluido que estos proyectos logran: trabajar valores, desarrollar habilidades sociales, aprender a convivir con el otro, a solucionar conflictos. Habilidades que permiten al adolescente desenvolverse mejor en las diferentes situaciones que la vida le plantea (Paula, 2001). Visto de esta forma, estamos en condiciones de aseverar, fruto del minucioso análisis realizado, que la implementación de proyectos *tutoriales* son excelentes estructuras para ingresar a la enseñanza puntual de resolución de conflictos.

Estos conceptos expresan básicamente la esencia de los proyectos investigados, pero a su vez, debe apreciarse que pueden aplicarse a cualquier institución cuyo modo existencial tengan sus raíces en la aceptación de dichos valores, así las acciones concretas los llevarán a hacerlo realidad en la actividad cotidiana.

El campo de investigación no deja de asumir el compromiso que como institución educativa tiene dentro del contexto nacional y mundial. Por otro lado, tomándolo desde una mirada evaluativa, ella reconoce las limitaciones y los condicionamientos que no le permiten una acción directa mayor en el crecimiento del “*Proyecto Jóvenes Negociadores (PYN)*” y, por ende, de su incidencia en el “*Proyecto de Orientación o Tutorial*”.

Retomando las reflexiones de Carbonell (2000: 14-15), se ha demostrado que el *Colegio Pestalozzi*, es una institución educativa cuyas metas son la “educación integral”, aplicándose por ello un proyecto curricular donde el “aprendizaje académico” está ligado íntimamente con la “educación en valores”. De esta forma, a través de los proyectos investigados, se da respuesta a los requerimientos de sus alumnos quienes están afectados por los “nuevos impactos culturales”.

En definitiva, el “*Proyecto Jóvenes Negociadores (PYN)*”, al que dicha institución adhirió, busca el desarrollo de habilidades sociales, en este caso con un objetivo específico: la negociación. Un instrumento, que se extiende en el *Colegio Pestalozzi* dentro del marco del “*Proyecto de Orientación o Tutorial*”, hacia fines sociales. Por ello, consideramos al mismo un instrumento innovador, que responde a las necesidades y requerimientos que la sociedad actual efectúa al ámbito educativo (Tedesco, 1995).

A su vez, que la herramienta se aplique bajo el “*Proyecto de Orientación o Tutorial*”, no hace más que completar en forma coherente los objetivos del mismo, aprovechando la oportunidad que *Poder Ciudadano* le brindara. Por otra parte, el éxito de las estrategias metodológicas del proyecto “*PYN*” y su actualidad, son precisamente los valores que le dan continuidad dentro de la institución. Desde este lugar y, en este punto de las conclusiones, podemos confirmar que el *Colegio Pestalozzi* tiene un marco institucional, otorgado por el “*Proyecto de Orientación o Tutorial*”, que le permite lograr una continuidad en el crecimiento en valores propios de las personas capacitadas para negociar.

Ubicarse en el lugar del otro, estar abiertos a las discrepancias, estar abiertos a comprender y aceptar códigos culturales diferentes, tener actitudes solidarias, son algunos de los ejemplos centrales de lo aquí afirmado. Todas estas metas son claramente confirmables a través de los diferentes proyectos que se realizan y, de los objetivos *tutoriales*, que planifican para cada ciclo en particular y como acción proactiva en general.

BIBLIOGRAFIA

- Barreiro, T. (2000). *Conflictos En El Aula*. Argentina: Novedades Educativas.
- Calcaterra, R. (2002). *Mediación Estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- Cantón Mayo, I. (Coord.) (2000). *Las Organizaciones Escolares: Hacia Nuevos Modelos*. Buenos Aires: Fundec.
- Carbonell, J. (2000). *La Aventura De Innovar. El Cambio En La Escuela*. Madrid: Morata.
- Claramonte, A. (S/F). <Las Personas Que Queremos Ser. Programa De Educación En Valores>. En López Rodríguez, F. (Comp.). *Valores Escolares Y Educación Para La Ciudadanía*. Barcelona: Graó/Editorial Laboratorio Educativo.
- Fariña, M. Y Klainer, R. (2004). *Enseñar Ética Y Ciudadanía. Derechos Humanos, Democracia Y Participación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fines de siglo Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Girard, K. y Koch, S.J. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para educadores*. España: Granica.
- Paula Pérez, I. (2001). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*. Buenos Aires: Fundec.
- Porro, B. (2004). *La resolución de conflictos en el aula*. Argentina: Piados.
- Rezemblun de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Tedesco, J. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tójar Hurtado, J. C. (2001). *Planificar La Investigación Educativa: Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Ury, W. (2000) *Alcanzar la Paz*. Buenos Aires: Paidós-Contextos.
- Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO AL PROFESORADO-TUTOR DE GUIPÚZCOA¹

José Ramón Guridi

(Departamento de Innovación para la sociedad del conocimiento de la DFG)

Maite Muñoz de Morales

Departamento MIDE de la Universidad del País Vasco

Rafael Bisquerra Alzina

Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido un gran incremento de los estresores psicosociales en las sociedades desarrolladas. Entre ellos están las situaciones de conflicto en la interacción social con los problemas de convivencia derivados de ellas. Esta problemática en los centros educativos, y especialmente en la etapa de la E.S.O. está alcanzando cifras preocupantes. La falta de un afrontamiento eficaz ante estos acontecimientos hace que aumenten las cifras de profesorado y alumnado afectados por fenómenos como el “burnout” (Gil-Monte y Peiró, 1997) o el “bullying” (Avilés, 2006). Esta situación tiene una influencia tanto en la salud física y mental del profesorado (ansiedad, estrés, depresión), como en la falta de motivación, fracaso escolar y violencia entre iguales en el alumnado.

Diversos trabajos de nuestro contexto se han ocupado de analizar cómo influyen los procesos formativos en el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado y el alumnado de las diferentes etapas educativas (Fernández Berrocal y Extremera, 2002; Bisquerra, 2000, 2003, 2005; Muñoz de Morales, 2005). La presente inves-

tigación se puede considerar como una continuación en esta línea de trabajo.

El Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de Diputación de Gipúzkoa ha puesto en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional para que pueda poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales con el alumnado de los diversos niveles educativos. El proyecto que presentamos consiste en el diseño del programa, su puesta en práctica y su evaluación.

Este proyecto se enmarca en el ámbito de la investigación evaluativa, desde un enfoque de complementariedad metodológica, en un intento de buscar convergencia o correspondencia de resultados procedentes de distintas fuentes.

La parte cuantitativa consiste en un diseño pretest post-test. Los instrumentos de medida son cuestionarios. Esto se ve complementado con estrategias cualitativas (observación, entrevistas, grupos de discusión, elaboración de materiales, etc.).

¹ Esta investigación se está realizando bajo el patrocinio de la Diputación Foral de Gipuzkoa, Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento, Dirección General para la Promoción de la Innovación y el Conocimiento, que dirige José Ramón Guridi. Ha participado también en este trabajo el Doctor Pablo Fernández Berrocal de la Universidad de Málaga.

Se trata de una investigación en curso, donde el programa está diseñado y se está impartiendo desde principios de 2005. La evaluación está prevista que dure varios años, pero para junio de 2007 se espera tener datos provisionales.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este proyecto se fundamenta en el constructo de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990), en el modelo de intervención por programas para la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 1990) y en los planteamientos de la educación emocional (Bisquerra, 1998, 2000, 2003) y en el modelo CIPP de evaluación de programas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

La formación del profesorado en educación emocional se estructura en cuatro módulos denominados:

Módulo 1: Sensibilización y formación básica en educación emocional (20h)

Módulo 2: Desarrollo de competencias emocionales (35 h.)

Módulo 3: La educación emocional en la práctica educativa (15 h.)

Módulo 4: Experto en educación emocional (87 h.)

En el módulo 1, Los contenidos de la formación se centran en el marco conceptual de las emociones, tipología, procesos básicos de la inteligencia emocional y competencias emocionales a desarrollar en los formadores.

El módulo 2 es un programa de entrenamiento en competencias emocionales. Se trata de una aplicación en la práctica del marco conceptual de la educación emocional.

En el módulo 3 se propone un programa de formación de formadores para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado en la práctica educativa.

El módulo de experto tiene una duración de 87 h y va dirigido al profesorado de las diferentes etapas educativas y profesionales de la educación (orientadores, consultores,...). Se plantea una formación teórico-práctica de la educación emocional desde los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Se capacita al profesorado para el diseño e implementación de programas de educación emocional. En la parte práctica se hace un seguimiento y evaluación de los programas en los centros educativos.

El proceso de formación en educación emocional, llevado a cabo dentro del Plan de innovación educativa del Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de Diputación de Guipúzcoa, comenzó en el año 2004. Hasta el momento actual, han pasado por los diferentes módulos de formación 1409 profesores distribuidos en 99 centros de San Sebastián y 46 pueblos de la provincia de Guipúzcoa.

4. FORMACIÓN EN CASCADA

La formación del profesorado tiene como finalidad la puesta en práctica de programas de educación emocional en los respectivos centros de procedencia de los formadores. Esto es un modelo de formación en cascada, donde unos expertos van formando a formadores, los cuales aplican los conocimientos adquiridos con su alumnado.

En el momento actual (enero de 2007) el profesorado de los centros educativos que ha realizado el curso de experto se encuentra en el comienzo de la intervención con el alumnado.

Para el diseño de los programas de intervención han seguido el modelo CIPP de Stufflebeam, realizando un análisis y priorización de necesidades con el profesorado de su centro. Durante este curso se realizarán tres grupos de discusión con el fin de evaluar el proceso de intervención. El profesorado acaba de pasar el pretest y al finalizar el curso 2006/07 pasarán el postest con el fin de evaluar el impacto de los programas.

5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO: OBJETIVOS

Para este proyecto está prevista una evaluación, cuyo diseño se expone en el apartado siguiente. Los objetivos de la evaluación son:

- Satisfacción del profesorado con la formación recibida.
- Percepción de desarrollo de competencias emocionales en profesorado.
- Diseño e implementación de programas de educación emocional.
- Evaluar los efectos de los programas sobre diversos indicadores (clima, disciplina, violencia, competencias del alumnado, rendimiento académico).
- Influencia del desarrollo de competencias emocionales del profesorado y del alumnado en la reducción del estrés psicosocial.

6. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

Este proyecto se enmarca en el ámbito de la investigación evaluativa (Cabrera, 1987) de programas sociales y educativos, desde un enfoque de complementariedad metodológica (Dendaluce, 1995; Bericat, 1998). Se parte de un diseño multimétodo, usando conjuntamente las orientaciones cuantitativa y cualitativa, en un intento de buscar convergencia o correspondencia de resultados procedentes de diferentes métodos, con el fin de compensar los sesgos inherentes a cada método e incrementar la validez de los mismos.

La evaluación de la formación del profesorado y de la implementación de programas se divide en las siguientes fases:

Fase 1: Satisfacción del profesorado con la formación recibida.

En un primer momento, la evaluación se centra en la satisfacción del profesorado con la formación a partir de

la opinión de los participantes. La finalidad es poder tomar decisiones optimizantes sobre el futuro de la formación.

Se administrará un cuestionario de “validación por el cliente” al final de las diversas acciones formativas del plan de formación de la Diputación de Guipúzcoa.

En esta fase se dispone de toda la población; es decir, todas las personas que han pasado o van a pasar por los diversos niveles de formación. El tamaño total solo se podrá saber a posteriori, ya que en el momento de redactar esta comunicación no se sabe el número total de personas que van a recibir formación durante el curso 2006-2007. Pero sí se dispone del tamaño de la población que ya ha recibido formación hasta este momento, que es de 1409.

Fase 2: Percepción de desarrollo de competencias emocionales.

En esta segunda fase, se evalúa la percepción del profesorado sobre su desarrollo emocional. Para ello proponemos el siguiente diseño:

a) Diseño intrasujeto pretest postest

En esta fase se pretende evaluar la percepción de competencias emocionales adquiridas por parte del profesorado a lo largo del proceso formativo.

Para ello se proyecta un diseño pretest postest. El pretest se aplica en septiembre de 2006 a los participantes que inicien las acciones formativas. El postest se aplica en mayo de 2007. Se trataría, por tanto, de un diseño intrasujeto.

b) Diseño intersujeto con grupo experimental y grupo control

Por otra parte, el pretest se puede considerar como grupo control respecto de los sujetos que ya han realizado algún tipo de formación. Dado que a las personas que se les ha aplicado el pretest son las que han iniciado la formación en el curso 2006-07 y a los que se les va a aplicar el postest son los que ya han realizado algún tipo de formación, se trata de un diseño intersujeto, que se puede considerar a efectos prácticos como grupo experimental-grupo control.

Igual que en la fase anterior, el tamaño de la muestra dependerá del número de personas que inicien la formación.

Fase 3: Capacitación del profesorado para el diseño e implementación de programas de educación emocional.

En esta fase se evaluará al profesorado que ha cursado el nivel de experto en educación emocional, a partir de los diseños de programas que presente cada uno de ellos.

Se tendrán en cuenta los siguientes criterios: contextualización de los programas, formulación de objetivos, temario de contenidos, actividades propuestas, metodología didáctica y puesta en práctica.

Fase 4: Evaluación del impacto de los programas de intervención en educación emocional.

Desde una orientación de complementariedad metodológica pretendemos evaluar el impacto de los programas de educación emocional en los centros educativos.

Se proyecta un diseño pretest postest. Los sujetos son el alumnado cuyo profesorado ha realizado el nivel de experto. De esta forma se evalúa la situación de partida del alumnado antes de comenzar el programa de intervención en educación emocional para contrastarla al finalizar el curso. Para evaluar el impacto de la intervención por programas nos basaremos en los siguientes indicadores:

- 1) Diseño y aplicación del programa de educación emocional.
- 2) Efectos del programa en el alumnado (rendimiento académico, competencias emocionales, relaciones interpersonales profesor-alumno i alumno-alumno, clima de aula, violencia, disciplina, estrés psicossocial).

Desde una perspectiva más cualitativa (Colás, 1997) centraremos el objetivo de la evaluación en la comprensión y valoración de los procesos llevados a cabo por el profesorado en los programas de intervención en educación emocional. La finalidad es mejorar la calidad de la intervención y la práctica educativa. Esta evaluación se realizará durante el seguimiento (follow up) del curso de experto; es decir, durante la supervisión de las personas que han realizado el curso de expertos y que van a llevar a la práctica programas de intervención. Se utilizará la técnica de grupos de discusión.

7. EVALUACIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA

Con este tipo de evaluación se trata de dar una explicación sistemática acerca de si se efectúa o no el Programa, si opera de acuerdo con el diseño, y si alcanza a la población objeto específica; es decir ¿quién está haciendo qué y cómo?

Este tipo de evaluación es necesaria para valorar la repercusión del Programa porque los errores en éste a menudo se deben a ejecuciones incompletas o defectuosas de las intervenciones, más que a la ineficacia del Programa.

La monitorización de la ejecución del Programa es fundamental para desarrollar el proceso cuando los Programas se han probado y depurado. Quienes diseñan el Programa necesitan conocer qué problemas se encuentran en la ejecución, de manera que se efectúen cambios en el diseño del Programa, con el fin de resolver tales obstáculos.

Por otra parte, los resultados de la monitorización del Programa también son esenciales para recabar datos con el fin de difundir el Programa, de tal forma que se puedan reproducir las características esenciales de una intervención en sitios diferentes en los que se originó.

El sistema de evaluación que planteamos se centrará, por lo tanto, en el análisis de aspectos tales como:

- Programación (actividades, tareas previstas, metodología).
- Organización del Programa.
- Recursos (disponibilidad y uso).
- Sistema de control operacional sobre la marcha del Programa.
- Sistema de información para el seguimiento del Programa.
- Costos del funcionamiento.
- Coordinación.
- Satisfacción de todas las partes implicadas en el Programa (quienes diseñan, quienes ejecutan, personas destinatarias/beneficiarias).

Se elaborarán indicadores de evaluación para cada uno de estos aspectos y se utilizarán diversas **técnicas de recogida de información**:

- Análisis del sistema de datos recogido por el propio personal del Programa
- Entrevistas con el personal responsable de la ejecución del Programa y de los centros educativos donde éste se está llevando a cabo.
- Encuestas dirigidas al profesorado que está recibiendo la formación.
- Reuniones operativas con el personal directivo de los centros escolares, con objeto de analizar la adecuación del diseño de evaluación y de la acción formativa.
- Reuniones de trabajo con responsables del diseño de la acción formativa (exploración de modelos teóricos, objetivos pedagógicos, análisis de competencias, análisis técnico de la acción...).

Reuniones operativas con los responsables de la aplicación de herramientas de análisis con objeto de adecuar la acción de análisis a los objetivos de evaluación.

8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recogida de datos utilizaremos las siguientes técnicas e instrumentos:

a) Cuestionarios: En las diversas fases se van a aplicar cuestionarios. En la fase primera, para valorar la satisfacción del profesorado. En la segunda para recoger datos sobre las competencias emocionales adquiridas. En la cuarta para recoger información de la situación del alumnado.

En la segunda fase y en la cuarta se van a aplicar diversos cuestionarios estandarizados (BASC) complementados con cuestionarios específicos elaborados ad hoc para esta investigación (CPDE) a partir de los siguientes instrumentos de medida estandarizados:

- TMMS (Inteligencia Emocional).
- *Spanish Big Five Inventory-44*
- Mental Health MH 5.
- Diener SWLS (Escala de satisfacción vital).
- PANAS (Afectividad positiva y negativa).
- Davis IRI (Interpersonal Reactivity Index).
- Maslach y Jackson MBI (Maslach Burnout Inventory).
- Rosenberg (Escala de autoestima).

b) Grupos de discusión: Esta técnica cualitativa nos permitirá recoger información relevante sobre la intervención en educación emocional mediante el análisis interpretativo del mundo subjetivo del profesorado participante, es decir, comprender como interpretan las diferentes interacciones durante el proceso de intervención.

Se realizarán tres grupos de discusión con el profesorado que ha realizado el curso de experto, es decir, con el profesorado que está implementando los programas. Mediante esta técnica se contrastarán ideas entre el profesorado y los investigadores externos al centro con el fin de mejorar los procesos.

c) La observación participante: Mediante esta técnica se recogerán diferentes aspectos de la comunicación no verbal, actitudes, desviaciones inesperadas en el discurso,... El carácter inductivo, emergente y flexible de esta técnica de investigación cualitativa nos permitirá introducirnos en el contexto natural de observación con unos interrogantes generales y acceder a la construcción de nuevas categorías en base a los registros realizados.

9. RECOGIDA DE DATOS

Los dos primeros apartados del diseño de evaluación se refieren a: 1) satisfacción del profesorado con la formación recibida; 2) percepción de desarrollo de competencias emocionales.

Por lo que respecta a estos dos apartados, la recogida de datos se realiza a través de un cuestionario que es aplicado por ordenador. La Diputación de Gipúzkoa se encarga de gestionar esta recogida de datos mediante el diseño de una página web que permita una recogida automática de los datos. Los datos recogidos de esta forma serán entregados por la Diputación al equipo investigador en formato SPSS.

Con el fin de observar en qué medida evoluciona la percepción del profesorado de su desarrollo en competencias emocionales en los diferentes niveles educativos se les pasará una encuesta al comienzo del nivel uno y otra al final del nivel tres y del nivel cuatro. Opcionalmente se podrá aplicar otra prueba al final del nivel dos.

La evaluación de la capacitación del profesorado para el diseño e implementación de programas de educación emocional se realizará a partir del análisis de los proyectos presentados por aquellos centros cuyo profesorado haya realizado el curso de experto.

Por último, la evaluación del impacto de los programas de intervención en el alumnado se realizará a través de cuestionario pasado a la muestra de alumnado en aula de informática y mediante la técnica de los grupos de discusión.

10. RESUMEN Y CONCLUSIÓN

- El Departamento para la Innovación de la Sociedad del Conocimiento de Diputación de Gipúzkoa ha puesto en marcha un plan de innovación educativa consistente en la formación del profesorado en educación emocional para que pueda poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales con el alumnado de los diversos niveles educativos.
- El personal docente que ha pasado por los diferentes módulos de formación manifiesta su satisfacción. En el momento actual, todo el profesorado que el curso pasado participó en el nivel de experto en educación emocional están implementando programas en sus centros.
- Como en todo proyecto de innovación que comienza, hay limitaciones que se han detectado y actualmente estamos en proceso de realizar los ajustes oportunos.
- Estamos ante un proyecto de investigación en proceso del que se esperan obtener resultados a partir de septiembre de 2007.

12. REFERENCIAS

- Álvarez Gonzalez et al. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18, 2, 587-599.
- Álvarez González, M. (Coord.). (2001) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Alvira, F. 1991. Metodología de la evaluación de programas. Ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Benet-Martínez, V. y John, O. P. (1998). 'Los Cinco Grandes' Across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). Areas de la orientación y educación emocional. *Educación y futuro*. 5-29.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, nº 3,95-113.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en la educación. En E. Gelpi, et al. (Comp.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Barcelona: Fundación Largo Caballero.
- Colás, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp. 225-249). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona : Crítica.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Davis, M. H. (1980). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 9-32.
- Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*.16 (1), 7-24.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Fernandez Berrocal, P. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*. 5 (2-3), 247-260.
- Fernández Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernandez-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.
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, nº 3,63-93.

- Gil-Monte y Peiró (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En Salazar, M.C. (ed.). *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. (2ª edic.).
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Muñoz de Morales, M. (2004). *Intervención psicopedagógica en Educación Emocional para la prevención del Estrés Psicosocial*. En Prevención de riesgos laborales en la enseñanza. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Muñoz de Morales, M. (2004). La intervención psicopedagógica en educación emocional. *Boletín de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés*, 20, 13-27.
- Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- 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*, vol.19, nº 3, 115-136.
- Pérez-Albéniz, A., de Paul, J., Etxebarria, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psichotema*, 15, 267-272.
- Pryzwansky, W. B. y White, G. W. (1983). The influence of consultee characteristics on preferences for consultation approaches. *Professional Psychology*, 14, 457-461.
- Rosenberg, M. (1963). *Society and Adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rutman, L. (1980) Planning Useful Evaluations: Evaluability Assessment, en Rossi P.H. y Freeman, H.E. (1989) *Evaluación: Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37- 51.
- Seisdedos, N. (1997) Inventario "Burnout" de Maslach: MBI. Madrid: Tea.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, California: Sage.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdam, R. (1994). *Introducción a las metodologías cualitativas de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terron, E. (1997). *Cosmovisión y conciencia como creatividad: la conciencia, ese conocimiento que conoce*. Madrid: Endymión.
- Tobeña, A. (1997). El estrés dañino: cómo superar las situaciones de presión en la vida diaria. Madrid: Aguilar.
- Ware, J. E. y Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short form health survey (SF-36) I. *Medical Care*, 30, 473-483.
- Watson, D., Clark, L. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

ELABORACIÓN DE GUÍAS DOCENTES DE ASIGNATURAS Y EVALUACIÓN DE SU DISEÑO EN EL MARCO DEL EEES

*Mari Paz García Sanz, Joaquín Parra Martínez,
Francisco Alberto García Sánchez, Javier J. Maquilón Sánchez,
M^a José Martínez Segura, M^a Ángeles Gomariz Vicente,
y Cristina Sánchez López*
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El proceso de Convergencia Europea -que comienza con la declaración de La Sorbona (1998), pero que alcanza su mayor importancia con la de Bolonia (1999) y que continúa con la reunión de Salamanca (2001), la declaración de Praga (2001), el Consejo Europeo de Barcelona (2002) y las declaraciones de Berlín (2003) y Bergen (2005) como acontecimientos más importantes a nivel europeo- pone de manifiesto el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) antes del año 2010. Concretamente, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó el pasado Septiembre una propuesta para la organización de las enseñanzas en España en la que regula la implantación del EEES en nuestro país para el 2008 (MEC, 2006).

La integración de las universidades españolas en este nuevo espacio supone un cambio conceptual y metodológico ya que conlleva una transformación estructural, curricular y organizativa (Mateo, 2002), es decir, esta reforma universitaria afecta directamente a todo lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje (L.O.U.; 2001; Pagani, 2002; González y Wagenaar, 2003; M.E.C.D., 2003; R.D. 1125/2003; R.D. 55/2005; R.D. 56/2005; ANECA, 2005; etc).

Dentro de estos cambios es particularmente latente la aparición de un nuevo paradigma centrado en el trabajo del estudiante, lo cual conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. Se hace pues necesaria una reflexión, no sólo personal, sino también conjunta en lo que se refiere a las tres tareas funda-

mentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la acción y la evaluación. Con respecto a la primera de estas tareas, se ha observado que, la mayoría de los programas actuales de las asignaturas universitarias carecen de un proceso de elaboración adecuado, no poseen una correcta composición documental, son poco viables, no suelen ser muy útiles a los estudiantes y carecen de coherencia interna y externa (García Sanz, 2003). Por ello, un grupo de profesores del Departamento MIDE de la Universidad de Murcia nos propusimos, dentro de un Proyecto de Investigación financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la mencionada Universidad, aunar esfuerzos comunes y comenzar el proceso de Convergencia Europea dentro de lo que conocemos bien: **nuestra área de conocimiento.**

En esta línea, basándonos en el perfil profesional de cada titulación a la que pertenecen las asignaturas del área, lo que se ha pretendido es “salir de nuestras celdas individualistas” y elaborar conjuntamente guías docentes útiles, viables, coherentes y evaluables partiendo de los programas de las asignaturas ya existentes.

OBJETIVOS

El objetivo general de la innovación realizada ha sido adaptar y adecuar los programas existentes de las asignaturas del Área MIDE a las directrices del EEES. A partir de este propósito, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Transformar en horas los créditos actuales de las asignaturas al sistema ECTS.

2. Formular las competencias a desarrollar por los estudiantes en cada asignatura.
3. Determinar los contenidos de cada materia.
4. Establecer la dedicación en horas del estudiante para cada tema, atendiendo al trabajo presencial, dirigido y autónomo del alumno.
5. Definir la metodología a desarrollar en función del tipo de sesión, así como los recursos y espacios a utilizar.
6. Diseñar los procedimientos de evaluación, especificando instrumentos, criterios de calidad y ponderación.
7. Reseñar y comentar las fuentes bibliográficas más relevantes para cada materia.
8. Programar con detalle los bloques temáticos, incluyendo contenidos, componentes de competencias,

actividades, evaluación y relación entre todos estos elementos.

9. Evaluar el diseño de las asignaturas utilizando instrumentos elaborados al efecto.

PARTICIPANTES

En la innovación realizada, hemos participado nueve profesores a tiempo completo del Departamento MIDE de la Universidad de Murcia, tanto en la realización del diseño de guías docentes de asignaturas de tres titulaciones que se imparten en la Facultad de Educación de la mencionada Universidad -Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social-, como en la evaluación del diseño de los programas de dichas asignaturas.

INSTRUMENTO

Para la evaluación del diseño de las guías docentes ya elaboradas se ha utilizado un cuestionario de 25 items, cuyo formato se presenta a continuación.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA						
A continuación se presentan una serie de items en relación con el diseño del programa de la asignatura. Responde sinceramente a cada uno de ellos, a partir de la siguiente interpretación :						
1: Totalmente en desacuerdo con la proposición 2: En desacuerdo con la proposición 3: Indiferente 4: De acuerdo con la proposición 5: Totalmente de acuerdo con la proposición						
No contestar los items cuya respuesta se desconozca						
DIMENSIÓN	INDICADOR	1	2	3	4	5
UTILIDAD	1. El programa está adaptado a las características del alumnado	1	2	3	4	5
	2. El programa es conocido previamente por los estudiantes	1	2	3	4	5
	3. El programa se presenta de un modo flexible	1	2	3	4	5
	4. El programa aporta información suficiente y relevante	1	2	3	4	5
	5. Aparecen claramente expuestas las competencias a desarrollar	1	2	3	4	5
	6. Los contenidos son relevantes y actualizados	1	2	3	4	5
	7. La metodología es activa y participativa	1	2	3	4	5
	8. Se contempla la evaluación de la enseñanza y la práctica docente	1	2	3	4	5
	9. La bibliografía es amplia, actualizada y adecuada	1	2	3	4	5
	10. La programación por bloques temáticos facilita la comprensión	1	2	3	4	5
	11. La funcionalidad del programa queda garantizada	1	2	3	4	5
COHERENCIA	12. El programa es coherente con otras asignaturas del Departamento	1	2	3	4	5
	13. El programa es coherente con otras asignaturas de la titulación	1	2	3	4	5
	14. El programa posee claridad y buena organización interna	1	2	3	4	5
	15. Existe relación entre teoría y práctica	1	2	3	4	5
	16. La distribución de clases resulta coherente	1	2	3	4	5
	17. Las actividades se encaminan al desarrollo de competencias	1	2	3	4	5
	18. La secuenciación de contenidos responde a criterios lógicos	1	2	3	4	5
	19. La metodología se adecua a los contenidos y a las competencias	1	2	3	4	5
	20. Los instrumentos de evaluación permiten valorar las competencias	1	2	3	4	5
VIABILIDAD	21. El tiempo destinado a la asignatura puede ser suficiente	1	2	3	4	5
	22. La ratio profesor-alumno es adecuada para aplicar el programa	1	2	3	4	5
	23. La distribución temporal de los temas es equilibrada	1	2	3	4	5
	24. Los recursos materiales existentes permiten el desarrollo de la materia	1	2	3	4	5
25. Señala cualquier otro aspecto que crees necesario para mejorar el diseño del programa de la asignatura						
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN						

Como puede observarse, los 24 primeros ítems son cerrados mediante una escala tipo Lickert de cinco puntos. Dentro de éstos, los ítems del 1 al 11 miden la posible utilidad del programa, los ítems del 12 al 20 valoran la coherencia del mismo, mientras que los ítems del 21 al 24 muestran la viabilidad de los programas. El ítem 25 es abierto y recoge cualquier sugerencia que los encuestados puedan aportar para mejorar el diseño del programa.

PROCEDIMIENTO

El trabajo se ha estructurado mediante sesiones en las que se han reunido equipos de docentes que imparten materias afines -coordinadas por un profesor nombrado al efecto- y también sesiones en las que se ha reunido todo el grupo para establecer pautas conjuntas de actuación y poner en común las tareas realizadas en los pequeños equipos de trabajo.

Al tratarse de un grupo muy motivado por temas relacionados con la Convergencia Europea, éste ha procurado surtir de la formación ya adquirida por cada miembro, es decir, el grupo se ha integrado en un proceso simbiótico en el que cada profesor se ha nutrido de lo que ha necesitado y ha aportado al grupo sus conocimientos y experiencia.

Respecto a la evaluación del diseño de las asignaturas, ésta se ha efectuado individualmente, respondiendo cada profesor el cuestionario referido a su propia asignatura, así como los de los colegas que comparten con él áreas afines.

RESULTADOS

En relación a los objetivos del 1 al 8, los elementos que configuran la guía docente de las distintas asignaturas - introducción, datos de identificación, prerequisites, competencias, contenidos, cronología, metodología, recursos, evaluación, bibliografía y programación por bloques temáticos- se han elaborado siguiendo el formato común que se presenta a continuación en el cuadro 1. Dicho formato ha sido consensuado por el grupo de profesores participantes en la innovación de acuerdo con el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias (De Miguel, 2006), a partir del cual, todos los elementos del programa de la asignatura giran en torno a las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes, teniendo en cuenta tanto el contexto institucional que genera la universidad, como el propio contexto disciplinar que queda configurado por las características particulares de las materias.

<u>TÍTULO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA</u>			
INTRODUCCIÓN:			
CÓDIGO:			
CRÉDITOS:	TEÓRICOS:	PRÁCTICOS:	
HORAS DE DEDICACIÓN:	TEORÍA:	PRÁCTICA:	
	<u>Teoría</u>	<u>Práctica</u>	<u>Total</u>
Horas clase:			
Horas tutoría:			
Horas aprendizaje autónomo:			
Horas examen:			
TIPO ASIGNATURA:			
PROFESOR/A:			
	♣ Departamento:		
	♣ Despacho:		
	♣ Teléfono:		
	♣ E-mail:		
	♣ Horario atención a estudiantes:		
TITULACIÓN:			
CURSO:	GRUPO/S:		
DEPARTAMENTO:			
CENTRO:			
AÑO ACADÉMICO:	CUATRIMESTRE:		
ASIGNATURAS PREVIAS RECOMENDADAS:			
COMPETENCIAS:			
] Genéricas:		
] Específicas:		
CONTENIDOS:			

DISTRIBUCIÓN CRONOLÓGICA:

Bloque temático	Temas	Fechas	Clases presenciales teóricas	Estudio tutorizado	Estudio autónomo	Clases presenciales prácticas	Prácticas tutorizadas	Trabajo autónomo prácticas	Examen	Total
Total										

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

RECURSOS:

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:

TEXTO/S GUÍA DE LA ASIGNATURA:

OTRA BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

PROGRAMACIÓN POR BLOQUES TEMÁTICOS

TÍTULO DEL BLOQUE:

COMPONENTES DE COMPETENCIAS:

CONTENIDOS:

ACTIVIDADES:

EVALUACIÓN:

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA:

Cuadro 1. Formato del programa de la asignatura

Respecto al objetivo 9, la información recogida con el cuestionario de evaluación del diseño de las asignaturas se ha analizado con el paquete estadístico SPSS, versión 13.

En la tabla 1 que se presenta a continuación, se recogen las puntuaciones medias de las dimensiones evaluadas en cada asignatura.

Programa	Utilidad	Coherencia	Viabilidad	Total
Diagnóstico Pedagógico	4.40	4.44	3.87	4.24
Biopatología de los procesos superiores	4.23	4.33	3.87	4.14
Aspectos prev de la Biop. de deficiencias	4.41	4.72	4.25	4.46
Análisis y tratamiento de los datos en I.E.	4.47	4.59	3.83	4.30
Métodos de Investig. en Psicopedagogía	4.54	4.66	4.25	4.48
Bases Metodológicas de la I.E. (1º)	4.54	4.64	4	4.39
Métodos de Investig. en Ed. Social	4.41	4.60	3.69	4.23
Bases Metodológicas de la I.E. (pasarela)	4.37	4.47	3.87	4.24
Eval. de programas educativos y sociales	4.56	4.64	4	4.40
Total	4.44	4.56	3.96	4.32

Tabla 1. Puntuaciones medias de las dimensiones evaluadas en cada asignatura

Como puede observarse, todas las dimensiones estudiadas en el cuestionario han obtenido puntuaciones medias por encima de 3.8, lo que indica una alta valoración de las mismas en todas las asignaturas. Asimismo, la dimensión mejor valorada ha sido la de coherencia, seguida de la de utilidad y viabilidad.

CONCLUSIONES

La innovación realizada nos ha ayudado principalmente a:

1. Trabajar en equipo, intercambiando información, formación y experiencia.
2. Diagnosticar necesidades a nivel organizativo e institucional.
3. Conocer las tareas docentes asociadas al ECTS y al número de horas.
4. Experimentar en el diseño de formatos de guías docentes.
5. Redactar un catálogo de competencias, comprendiendo su papel en la titulación.
6. Conocer metodologías que favorecen el desarrollo de competencias.
7. Relacionar nuevos procedimientos de evaluación con el logro de competencias.
8. Conocer los puntos fuertes y débiles del diseño de los programas de las materias.

En la actualidad, dentro de otro Proyecto de innovación financiado en esta ocasión por el Vicerrectorado de Convergencia Europea de la Universidad de Murcia, estamos llevando a la práctica las guías docentes ya elaboradas adaptadas al EEES. En este momento estamos constatando la hipótesis de que la implantación de la Convergencia Europea en la universidad es un proceso lento, el cual no es posible sin una adecuada formación y, especialmente, sin un alto compromiso por parte del profesorado, del alumnado y de la propia universidad como institución.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (borrador)*. <http://www.aneca.es>.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. <http://www.um.es>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Declaración de Berlín (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. <http://www.um.es>
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. <http://www.um.es>
- Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <http://www.um.es>
- Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. <http://www.um.es>
- García Sanz, M.P.(2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- L.O.U. (2001). *Ley Orgánica de Universidades*. BOE de 24 de diciembre de 2001.
- M.E.C.D. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. <http://www.um.es>.
- Mensaje de Salamanca (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. <http://www.um.es>
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el Sistema Educativo Español*. <http://www.um.es>
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre.(2003). BOE de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 55/2005 de 21 de enero.(2005). BOE de 25 de enero de 2005.
- Real Decreto 56/2005 de 21 de enero.(2005). BOE de 25 de enero de 2005.

EVALUACIÓN CONTINUADA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN CASO PRÁCTICO

Jorge Enrique Pérez Martínez

Isabel Muñoz Fernández

Javier García Martín

Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra Universidad ha venido siendo tradicional evaluar los conocimientos de los estudiantes mediante la calificación de ejercicios escritos (exámenes) y, en el mejor de los casos, la evaluación de ejercicios prácticos. El crecimiento del fracaso académico que venimos observando es un problema con dos vertientes. De un lado, el proceso de enseñanza/aprendizaje que llevamos a la práctica. De otro, la forma de evaluar los resultados del mismo. El proceso de enseñanza/aprendizaje es multidimensional y no es motivo de este trabajo. Del otro lado, la forma actual de evaluación no mide las competencias, habilidades y destrezas que han adquirido, o deberían haber adquirido, los estudiantes.

La asignatura de Sistemas Operativos I tiene asignados 6 créditos troncales y se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso de la titulación de Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas dentro de la Universidad Politécnica de Madrid. Aprovechando las condiciones que propicia el advenimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), durante el curso académico 2005/06 hemos llevado a la práctica un proceso de evaluación continuada que obliga tanto al docente como al discente a un esfuerzo continuado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La realización de varias pruebas de evaluación en lugar de una sola presenta varias ventajas: a) se evalúan diferentes aspectos en diferentes momentos y con diferentes herramientas; b) la evaluación global es más fiable; c) aumenta la motivación y la confianza del estudiante; d) el profesor tiene una realimentación inmediata. Con este método de evaluación se pretendía: (i) aumentar el nivel de asistencia a las aulas; (ii) lograr una participación más activa en el

aula; (iii) mejorar el rendimiento académico del estudiante.

Este trabajo tiene la siguiente estructura. En la sección 2 presentamos los antecedentes en la docencia de Sistemas Operativos I y las motivaciones que nos han llevado a planificar y ejecutar un proceso de evaluación continuada. La sección 3 describe el proceso de evaluación continuada propuesto mientras que en la sección 4 se indica la ejecución de dicha planificación. En la sección 5 presentamos algunos de los resultados obtenidos en las convocatorias de junio, septiembre y diciembre del curso académico 2005/06 al aplicar este sistema de evaluación continuada. Por último, la sección 6 describe las principales conclusiones de esta experiencia así como las mejoras que hemos planificado para el presente curso académico y que se ejecutarán durante los meses de febrero a junio de 2007.

2. ANTECEDENTES, MOTIVACIONES Y OBJETIVOS

La asignatura de Sistemas Operativos I tiene asignados 6 créditos (3T+3P) y se imparte (en cuatro grupos de teoría) en el segundo cuatrimestre del segundo curso en la titulación de Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas (BOE, 1992).

En la Tablas 1, 2 y 3 se ilustran algunos datos referidos a los cursos académicos 2000/01 a 2004/05 en relación con los resultados de la evaluación de los estudiantes en Sistemas Operativos I. La asignatura tiene tres convocatorias anuales pero los estudiantes pueden presentarse sólo a dos de estas tres. Como puede apreciarse el porcentaje de "No presentados" es preocupantemente alto al igual que el porcentaje del "Fracaso" académico considerado éste como la suma del número de estudiantes matriculados

que no se han presentado a la convocatoria y de los que habiéndose presentado no han superado la evaluación (“Suspendos”).

	Total matriculados	No presentados (1)	Suspendos (2)	Fracaso (1 + 2)	Éxito (aprobados)
Jun-2001	291	124 (42,61%)	127 (43,64%)	251 (86,25%)	40 (13,75%)
Jun-2002	347	133 (38,33%)	159 (45,82%)	292 (84,15%)	55 (15,85%)
Jun-2003	338	131 (38,76%)	163 (48,22%)	294 (86,98%)	44 (13,02%)
Jun-2004	351	152 (43,31%)	117 (33,33%)	269 (76,64%)	82 (23,36%)
Jun-2005	275	134 (48,73%)	112 (40,73%)	246 (89,46%)	29 (10,54%)

Tabla 1. Evaluación en Sistemas Operativos I (convocatoria de junio)

	Total matriculados	No presentados (1)	Suspendos (2)	Fracaso (1 + 2)	Éxito (aprobados)
Sep-2001	251	152 (60,56%)	54 (21,51%)	206 (82,07%)	45 (17,93%)
Sep-2002	289	189 (65,41%)	59 (20,41%)	248 (85,81%)	41 (14,19%)
Sep-2003	289	182 (62,97%)	58 (20,07%)	240 (83,04%)	49 (16,96%)
Sep-2004	263	194 (73,75%)	9 (3,42%)	203 (76,64%)	60 (23,26%)
Sep-2005	244	143 (58,61%)	33 (13,52%)	176 (72,13%)	68 (27,87%)

Tabla 2. Evaluación en Sistemas Operativos I (convocatoria de septiembre)

	Total matriculados	No presentados (1)	Suspendos (2)	Fracaso (1 + 2)	Éxito (aprobados)
Dic-2001	27	11 (40,74%)	8 (29,63%)	19 (70,37%)	8 (29,63%)
Dic-2002	36	12 (33,33%)	9 (25,00%)	21 (58,33%)	15 (41,67%)
Dic-2003	38	10 (26,32%)	10 (26,32%)	20 (52,64%)	18 (47,36%)
Dic-2004	17	9 (52,94%)	3 (17,65%)	12 (70,59%)	5 (29,41%)
Dic-2005	35	7 (20,00%)	14 (40,00%)	21 (60,00%)	14 (40,00%)

Tabla 3. Evaluación en Sistemas Operativos I (convocatoria de diciembre)

En la Figura 1 se ilustran los porcentajes indicados en las Tablas 1 a 3 en relación con el “Fracaso” académico en las tres convocatorias. Puede apreciarse que dicho “Fracaso” presenta unos niveles similares en las convocatorias de junio y septiembre, suavizándose algo en la convocatoria de diciembre. Lo que revela la gráfica de la Figura 1 es que el fracaso académico en las dos convocatorias mayoritarias se sitúa por encima del 80%. Ni que decir tiene que el éxito académico se sitúa por debajo del 20%.

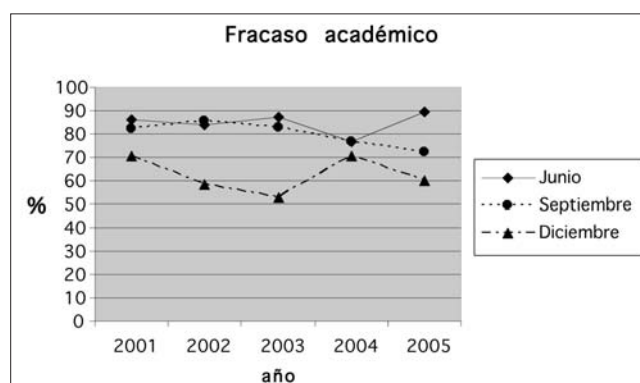


Figura 1. Expresión porcentual de los datos contenidos en las Tablas 1 a 3 sobre el fracaso académico en SOI

Este escenario era conocido por los profesores que imparten docencia en la asignatura. Los problemas que habíamos detectado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Un porcentaje muy alto de los estudiantes matriculados (65%) no asistían a clase. Al proporcionarles un libro y un juego de problemas con soluciones y realizando clases magistrales donde se explica el libro al pie de la letra, los estudiantes sienten que es una pérdida de tiempo ir a clase.
- Un número alto de estudiantes enfocan su estudio para aprobar y no para aprender. El esfuerzo del estudiante se centra, en los días previos al examen, en desarrollar habilidades orientadas exclusivamente a aprobar (por ejemplo, estudiar la resolución de “problemas tipo”).
- Por supuesto, también somos conscientes de nuestras limitaciones como docentes y de las carencias de las técnicas que utilizamos para enseñar y para evaluar el resultado de ese proceso de enseñanza/aprendizaje.

Estos elementos daban como resultado un alto grado de suspensos. La conclusión que hemos sacado de estos resultados se centra en un solo punto: el estudiante llega al examen con una serie de conocimientos sobre los cuales no ha reflexionado y por tanto ni ha desarrollado conexiones entre ellos ni con los conocimientos que ya tenía aprendidos en otras asignaturas. Así, en cuanto en el examen se cambia el “problema tipo” se genera una debacle en las calificaciones. Es decir, se ha producido un aprendizaje memorístico y no un aprendizaje significativo (Ausubel, 1973).

Con el advenimiento del EEES (Bolonia, 1999; BOE, 2003), al amparo de los Estatutos de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM, 2003) y bajo la cobertura de su “Convocatoria de ayudas a la innovación educativa en el marco del proceso de implantación del EEES y la mejora de la calidad de la enseñanza” vimos una oportunidad para realizar una prueba piloto en la asignatura planteando un nuevo sistema de evaluación que pudiese paliar los problemas anteriormente enunciados. Este sistema de evaluación persigue los siguientes objetivos:

- Aumentar el nivel de asistencia a las aulas. La asistencia hasta el curso 2005/2006 fue de aproximadamente el 35% de los matriculados.
- Lograr una participación más activa en el aula.
- Mejorar el rendimiento académico del estudiante.

En el resto de este trabajo se describe en qué consiste dicho sistema de evaluación continuada y los resultados obtenidos al aplicar el mismo.

3. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUADA

Uno de los objetivos del aprendizaje es que el estudiante “cambie”, entendido este cambio como que el estudiante desarrolle estrategias para resolver problemas nuevos. Por otro lado, la forma de medir este cambio siempre ha

sido “cuantitativa” y basada en un único examen escrito. A la vista de los resultados expresados en la sección anterior, precisamos de un nuevo proceso de enseñanza/aprendizaje y de una nueva manera de medir el “cambio” producido por dicho proceso.

El sistema de evaluación propuesto pretende mejorar la valoración que debe hacer la Universidad sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes. De paso fomenta la participación del estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje al incentivarlo a asistir regularmente a las clases y a participar activamente en ellas. Además y para vigilar la implantación de este nuevo método de evaluación así como su desarrollo, creamos un grupo de control de calidad de la asignatura (grupo formado por los tres profesores de la asignatura y ocho estudiantes –dos de cada uno de los cuatro grupos de teoría- que se reúnen periódicamente para valorar el proceso de enseñanza/aprendizaje). El método de evaluación propuesto tiene seis componentes:

1. Un examen escrito (el tradicional) para valorar los conocimientos teóricos adquiridos por los estudiantes. Su peso en la nota final es del 50%.
2. Un examen escrito que nos permita valorar la participación del estudiante en la realización de la parte práctica de la asignatura (las prácticas se realizan en grupos de dos estudiantes para fomentar el trabajo en pareja, *peer-to-peer*). Su peso en la nota final es del 10%.
3. Un examen oral de prácticas que permita al estudiante demostrar cómo ha realizado dichas prácticas, los problemas encontrados y las soluciones que ha dado a los mismos. Su peso en la nota final es del 10%.
4. Prácticas tutorizadas. A los estudiantes se les cita tres veces durante el cuatrimestre para que expliquen a los profesores sus progresos en la realización de las prácticas. En la última sesión se realiza el examen oral (punto 3 anterior). Cada una de las dos primeras sesiones tiene una incidencia en la nota final del 5%.
5. Realización de tests. A lo largo del cuatrimestre se realizan pruebas en forma de test. Los estudiantes están informados de que se van a realizar dichos tests pero no conocen ni su número ni los días en los que se realizarán. Por supuesto los resultados de estas pruebas tienen peso en la nota final (10%). Una vez corregidos se entrega a cada estudiante una fotocopia del test que ha realizado.
6. Realización de guiones. El mecanismo es igual que el descrito para los tests. Su peso en la nota final también es de un 10%. En los guiones se trata de que al final de la clase el estudiante indique por escrito las ideas principales que se han expuesto en el aula. El profesor describe algunas de ellas y los estudiantes deben describir el resto.

La realización de varias pruebas de evaluación en lugar de solo una presenta varias ventajas:

- Se evalúan diferentes aspectos en diferentes momentos y con diferentes herramientas. La evaluación de la parte práctica tiene tres componentes: un examen escrito, un examen oral y un seguimiento en la realización de la misma. Por su parte, la evaluación de la parte teórica de la asignatura también tiene tres componentes: un examen escrito, la realización de los tests y la realización de los guiones. El examen escrito mide la globalidad de los conocimientos adquiridos así como las capacidades de análisis y síntesis del estudiante; la realización de los tests mide los conocimientos adquiridos por el estudiante en un tema concreto (explicado a lo largo de varias sesiones); los guiones permiten medir de manera instantánea la comprensión de los conceptos explicados durante una clase.
- La evaluación es más fiable. Todos conocemos el problema de “quedarse en blanco” en los momentos más inoportunos. Si el profesor tiene varios indicadores sobre los conocimientos de un estudiante, está en condiciones de “obviar” (o al menos de cuestionar) los resultados que ha obtenido dicho estudiante en una prueba.
- Esperamos que el estudiante se encuentre más motivado y aumente la confianza en si mismo. La realización de pruebas parciales supone una realimentación inmediata de la distancia que existe entre lo que el estudiante ha demostrado saber y lo que la asignatura le exige que sepa. Frecuentemente los estudiantes se quejan que la asignatura no hace explícito (salvo el día del examen) las habilidades que se espera que adquieran los estudiantes. La falta de concreción de los objetivos enunciados en la guía docente de la asignatura fomenta este tipo de situaciones.
- El profesor tiene una realimentación inmediata de los conocimientos y habilidades que han demostrado el conjunto de los estudiantes. En función de ello puede introducir los mecanismos correctores oportunos mientras dura el curso (y no a posteriori como ocurre con el sistema de evaluación actual).

4. EJECUCIÓN

En la Figura 2 se detallan, a modo de resumen, las actividades de evaluación y control llevadas a cabo así como su ocurrencia dentro del periodo de las 15 semanas del segundo cuatrimestre del curso académico 2005/06.

guiones			○		○			○		○						
tests				○		○			○				○			
evaluación de prácticas																○
examen escrito de prácticas																○
examen escrito																○
grupos control calidad						○			○				○			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Pe
	Pe: Periodo de exámenes															
	semanas															

Figura 2. Temporalización de las actividades de evaluación y control

4.1. Examen escrito y examen escrito de prácticas

El clásico examen escrito se realizó en las fechas indicadas por la Subdirección de Ordenación Académica del Centro. El examen escrito de prácticas se celebró conjuntamente con el anterior. En las convocatorias de septiembre y diciembre la única actividad de evaluación (según la normativa de la asignatura) fue el examen escrito.

4.2. Realización de tests y guiones

En total se realizaron, en cada uno de los 4 grupos, cuatro guiones y cuatro tests. Los tests han coincidido fundamentalmente con la finalización de cada uno de los cuatro temas que se han impartido. Los guiones se han realizado intercalados con los tests, de forma que el conjunto de pruebas se distribuyese uniformemente a lo largo del cuatrimestre (15 semanas).

4.3 Evaluación de las prácticas

Se realizó una corrección automática de las prácticas junto con una revisión del estilo de programación al final del cuatrimestre. Estas actividades sustituyeron a las actividades 3 y 4 mencionadas en la sección 3 y que por diversos motivos no pudieron ejecutarse.

4.4. Grupos de control de calidad

Se realizaron dos reuniones por cada grupo y una reunión del grupo de control de calidad de todos los profesores de la asignatura con los representantes de cada grupo. En estas reuniones los estudiantes comentaron la bondad del método de evaluación y la existencia de una mejor actitud en preparar la asignatura. De los múltiples comentarios realizados por los estudiantes queremos destacar que pusieron de manifiesto su preocupación sobre cómo resolver el problema que se genera cuando un estudiante no

puede realizar un test o un gui3n y no puede aportar un justificante. Por otro lado, tambi3n se modific3 el car3cter “sorpresa” de los tests ya que se decidi3 anunciar a los estudiantes la fecha de su realizaci3n con la esperanza de que esto les ayudara a preparar mejor la asignatura. Por su parte los guiones siguieron siendo “sorpresa” con el objeto de mantener la motivaci3n del alumnado para asistir a todas las clases y mantener la atenci3n en la explicaci3n. Por 3ltimo, es de rese3ar que los estudiantes plantearon la

conveniencia de disponer de tests con los cuales poder realizar pruebas de autoevaluaci3n.

5. RESULTADOS

En la Tabla 4 se expresan los mismos conceptos que los presentados en las Tablas 1 a 3 pero en este caso con los datos de la evaluaci3n realizada en el curso acad3mico 2005/06 en el que se introdujo el sistema de evaluaci3n continuada.

	Total matriculados	No presentados (1)	Suspensos (2)	Fracaso (1 + 2)	3xito (aprobados)
Jun-2006	244	70 (28,69%)	63 (25,82%)	133 (54,51%)	111 (45,45%)
Sep-2006	133	80 (60,15%)	41 (30,83%)	121 (90,98%)	12 (9,02%)
Dic-2006	20	8 (40%)	8 (40%)	16 (80%)	4 (20%)

Tabla 4. Resultados en el curso acad3mico 2005/06

En la Figura 3 se ilustran los datos porcentuales expresados en las Tablas 1 a 4 respecto al fracaso acad3mico en la asignatura de Sistemas Operativos I.

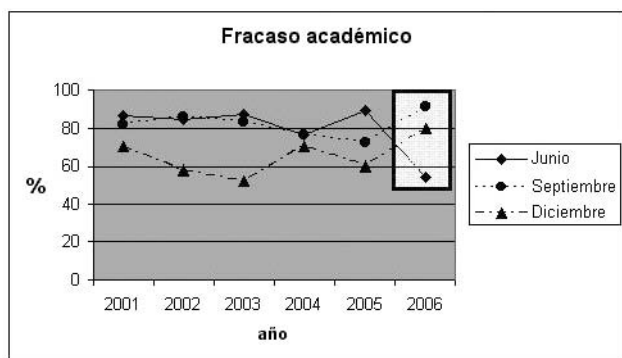


Figura 3. Expresi3n porcentual de los datos contenidos en las Tablas 1 a 4

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado un sistema de evaluaci3n continuada que hemos ejecutado durante el curso acad3mico 2005/06 en la asignatura de Sistemas Operativos I. Dicho sistema consiste en la realizaci3n de seis pruebas y tiene las siguientes bondades: (i) evaluar diferentes aspectos en diferentes momentos y con diferentes herramientas; (ii) evaluaci3n m3s fiable; (iii) estudiantes m3s motivados; (iv) el profesor tiene una realimentaci3n inmediata.

A la vista de estos resultados expresados en la Figura 3 podemos concluir que con la evaluaci3n continuada en la convocatoria de junio de 2006 ha disminuido el fracaso acad3mico desde un 85% a un 54,5%. O lo que es lo mismo, la tasa de 3xito ha pasado de un 15% a un 45,5%. En consecuencia, nos hemos acercado al objetivo tercero indicado en la secci3n 2: aumentar la tasa de 3xito al 60%. Por otro lado, a partir de los datos obtenidos al realizar y evaluar los guiones, podemos concluir

que el nivel de asistencia al aula subi3 desde un 35% a un 64% por t3rmino medio. Por 3ltimo indicar que en una encuesta que se pasa a los estudiantes al final del cuatrimestre en relaci3n a la evaluaci3n continuada, el 82% de los estudiantes se mostraron favorables a este tipo de evaluaci3n.

Para el curso acad3mico 2006/07 hemos planificado una serie de mejoras que pondremos en marcha al comienzo del segundo cuatrimestre. Entre ellas podemos mencionar: (a) el desarrollo completo de la tutorizaci3n de pr3cticas; (b) implantaci3n de Moodle, que entre otras cosas permite que los estudiantes pueden realizar test de autoevaluaci3n desde cualquier lugar conectado a Internet dando con ello respuesta a una demanda que explicitaron los estudiantes; (c) se ha ampliado la oferta de pr3cticas; (d) se han dise3ado actividades de resoluci3n de problemas mediante aprendizaje cooperativo; (e) hay varias sesiones en las que los estudiantes deben preparar y exponer parte de los contenidos te3ricos de la materia, etc. Todas estas mejoras tienden a incidir en metodolog3as de aprendizaje activo (en la l3nea determinada por la implantaci3n del EEES) as3 como fomentar el desarrollo de competencias tanto espec3ficas como transversales. Todo tendiendo hacia la implantaci3n del sistema ECTS.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigaci3n est3 subvencionada por la Universidad Polit3cnica de Madrid bajo el proyecto IE06 6110 066.

BIBLIOGRAF3A

- Ausubel, D.P. (1973). Algunos aspectos psicol3gicos de la estructura del conocimiento. *En Elam, S. (ed.), Educaci3n y Estructura del Conocimiento*, 211-238.
- BOE (1992). Bolet3n Oficial del Estado n3 290 de 3 de diciembre de 1992: Resoluci3n de 1 de octubre de

- 1992, de la Universidad Politécnica de Madrid, por la que se ordena la publicación del plan de estudios para la obtención del título de Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas.
- BOE (2003). Boletín Oficial del Estado nº 224 de dieciocho de septiembre de 2003; Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Consultado el día 24 de junio de 2006 en: http://www.upm.es/laupm/servicios/bibliotecas/ceyde/index_educacion.html
- UPM (2003). Estatutos de la Universidad Politécnica de Madrid. Consultado el día 24 de junio de 2006 en: http://www.upm.es/laupm/organos_gobierno/normativa/Estatutosupm031003.pdf

FACTORES DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Enrique Navarro Asencio

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Sara Redondo Duarte

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)

1. INTRODUCCIÓN

La investigación “Factores de implicación del profesorado en un proyecto de innovación educativa” hace referencia a la primera parte de un proceso de Sistematización de una innovación educativa. Esta investigación, finalizada en junio de 2006, se ha centrado en el estudio de los factores que favorecen o dificultan la implicación de la comunidad educativa en el proyecto de innovación “Otro mundo es posible, otro mundo es necesario”. Este proyecto recibió el Primer Premio Nacional de Innovación Educativa, otorgado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) en el año 2004 y se desarrolló en el IES Ágora, situado en Alcobendas (Madrid), en todos los niveles educativos del centro.

2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La hipótesis de trabajo se ha formulado de la siguiente manera:

El profesorado se implicará en un proyecto de innovación educativa si recibe el apoyo del resto de la comunidad educativa y del Equipo Directivo, si dispone del reconocimiento de créditos por parte de la Administración, de un profesor o profesora responsable de la coordinación y de asesoramiento externo, y si percibe que el proyecto tiene proyección de futuro.

3. MUESTRA

Como muestra se seleccionó todo el profesorado que permanece en el centro y que se encontraba en el mismo durante el año en que se llevó a cabo el proyecto (curso académico 2003-2004). De este modo se entregaron 58 cuestionarios, de los que se ha recuperado un total de 44, por lo que el nivel de participación asciende al 76%.

En cuanto a las entrevistas, se seleccionaron cuatro miembros centro. Para ello, en primer lugar se escogieron tres Departamentos Didácticos en función de su grado de implicación en este proyecto de innovación educativa (alto, medio, nulo). Posteriormente, de forma intencional, se seleccionaron aquellos docentes que se consideraron representativos del nivel de participación de su Departamento.

La selección de los docentes para la entrevista se realizó teniendo en cuenta las sugerencias de la profesora responsable del proyecto, con el fin de obtener la información más relevante de acuerdo con el objeto de investigación. Los docentes seleccionados fueron los siguientes:

- Director, como representante institucional del centro educativo.
- Docente del Departamento de Geografía e Historia, como representante de un Departamento cuyo grado de implicación fue nulo.
- Docente del Departamento de Filosofía, en representación de un Departamento con una implicación media.
- Docente del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, como representante de un Departamento cuyo grado de implicación fue alto.

4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información se han utilizado técnicas de corte cuantitativo y cualitativo, abogando por la complementariedad de ambas perspectivas. Se decidió aplicar el cuestionario para obtener datos generalizables a toda la muestra seleccionada, centrar la información que se pretendía recoger de los encuestados y contrastar las

hipótesis de investigación. La entrevista se diseñó a partir de la información obtenida mediante el cuestionario con la intención de profundizar en los aspectos que posibilitan y dificultan la implicación del profesorado en un proyecto de innovación educativa.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis cuantitativo de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 13, para el estudio y análisis de las entrevistas se realizaron tablas de indicadores para cada docente entrevistado.

Este apartado consta de dos partes, en la primera se analizan los factores que llevan a un docente a involucrarse en un proyecto de estas características, incluyendo tanto los datos extraídos del cuestionario como los de las entrevistas. El segundo apartado hace referencia a la búsqueda de diferencias en las valoraciones que los docentes realizan sobre los diferentes aspectos que posibilitan la realización de este tipo de proyectos.

queda de diferencias en las valoraciones que los docentes realizan sobre los diferentes aspectos que posibilitan la realización de este tipo de proyectos.

5.1. Factores de implicación del profesorado en un proyecto de innovación educativa

En este apartado se muestran datos descriptivos de los factores que favorecen y dificultan la implicación del profesorado en proyectos de innovación educativa, incluyendo tanto los resultados extraídos de los cuestionarios como el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes seleccionados.

La tabla que se muestra a continuación indica los porcentajes de las valoraciones que realizan los docentes sobre los distintos factores que posibilitan la realización de un Proyecto de Investigación Educativa (PIE en adelante).

Tabla 1. Porcentajes de las valoraciones de los factores que posibilitan la realización de un PIE

	Implicación de la comunidad educativa	Apoyo del Equipo Directivo	Reconocimiento de créditos	Profesor/a responsable de coordinación	Implicación suficiente por parte del profesorado	Proyección de futuro del proyecto	Asesoramiento externo
Nada importante		6,8%	11,6%			2,3%	2,3%
Poco importante		6,8%	9,3%	2,3%	4,5%	7,0%	14,0%
Importancia media	18,2%	9,1%	27,9%	4,7%	18,2%	25,6%	34,9%
Bastante importante	38,6%	38,6%	30,2%	30,2%	38,6%	39,5%	44,2%
Muy importante	43,2%	38,6%	20,9%	62,8%	38,6%	25,6%	4,7%

El 81,8% de docentes considera que la implicación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias) es bastante o muy importante para llevar a cabo un PIE. El 18,2% concede a este aspecto una importancia media.

En cuanto a la necesidad de apoyo del Equipo Directivo, el 77,2% de docentes afirma que este aspecto es bastante o muy importante para la implementación de un PIE, mientras que el 13,6% de docentes lo considera nada o poco importante.

La mitad de docentes (51,1%) opina que el reconocimiento de créditos es bastante o muy importante para la realización de un PIE. No obstante, un 20,9% considera este aspecto poco o nada importante.

La mayoría de docentes (93%) afirma que el hecho de que exista un docente responsable de la coordinación es bastante o muy importante para llevar a cabo un PIE. Tan sólo un 4,7% le concede una importancia media y un 2,3% opina que este aspecto es poco importante.

Con respecto a la implicación del profesorado en PIE el 77,2% de los docentes señala que este aspecto es bastante o muy importante, mientras que un 4,5% concede poca importancia a este aspecto.

Más de la mitad de docentes (65,1%) indica que la proyección de futuro del proyecto es bastante o muy importante para la realización de un PIE, mientras que el 9,3% lo considera poco o nada importante.

En relación con el asesoramiento externo, casi la mitad de docentes (48,9%) señala que este aspecto es bastante o muy importante para la implementación de un PIE, mientras que un 16,3% lo considera poco o nada importante.

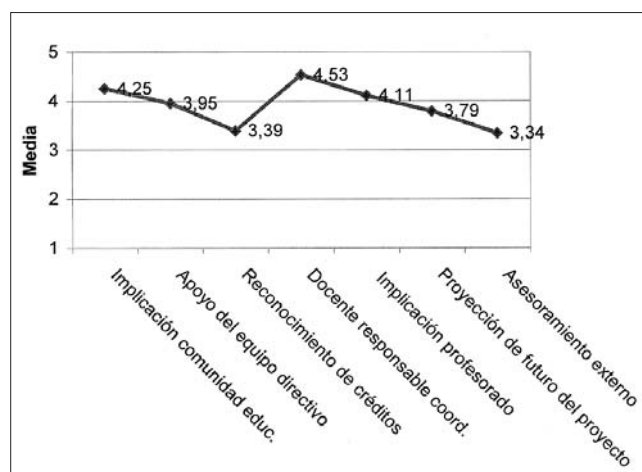


Gráfico 1. Medias de las valoraciones de los aspectos que posibilitan la realización de un PIE

Este gráfico muestra las valoraciones medias de los docentes encuestados sobre los diferentes aspectos que posibilitan la realización de un PIE. Como puede apreciarse, todas las puntuaciones medias están por encima de tres. El aspecto más valorado para la realización de un PIE es la figura de la profesora o profesor responsable de coordinación (4,53). Los docentes entrevistados opinan que debe ser una persona conocida y con capacidad de trabajo. Los profesores que participaron en el proyecto mencionan que se involucraron en él gracias a la responsable del mismo: “el esfuerzo de tirar de todos nosotros fue de Lola, si no es por Lola, supongo que no se hubiera podido realizar”; “como nos conocemos desde hace muchos años y sabemos de su creencia y su pelea permanente en la vida, pues al final eso te entusiasma”.

La implicación de la comunidad educativa (4,25) es el segundo aspecto importante, mientras que los menos valorados son el asesoramiento externo (3,35) y el reconocimiento de créditos por parte de la Administración (3,40). Sin embargo, otra de las personas entrevistadas, cuyo grado de implicación en el proyecto fue mayor, considera este último aspecto como un factor de implicación fundamental: “el reconocimiento de créditos es importante, porque realmente si te pones a pensar es el único, la única compensación de alguna manera”. En cuanto al Director del centro educativo, haciendo referencia al premio concedido por el proyecto, considera que no era necesario recibir ningún tipo de gratificación: “pero cuando conseguimos o consiguió Lola el premio, creo que la primera respuesta mía, cariñosa, fue: pero esto no lo necesitábamos”.

Además de los aspectos recogidos y valorados por los docentes a través de los cuestionarios, los docentes entrevistados coinciden en señalar que la temática del proyecto es el factor de implicación más relevante. En este sentido, la educación en valores es el tema que más anima a los profesores a participar en un PIE: “me interesa el tema porque para mí es un proyecto que trabaja en valores y que trata un poco de desarrollar esa temática. En principio me atrae y creo que es un factor fundamental”; “la educación en valores me parece que es muy importante siempre, no sólo en el aula, sino lo que aprendemos nosotros de ello”; “pensamos que si de verdad éramos solidarios lo éramos siempre”. El compromiso con la educación es otro de los temas a los que se hace mención en las entrevistas: “mi proyecto podría ser seguir comprometiéndome con la educación”.

Otros factores de implicación añadidos, a los que los docentes entrevistados conceden menor importancia, son los siguientes:

- Compromiso social del docente: “¿Por qué hacemos esto? Bueno, yo creo que habría que preguntárselo a

cada cual. ¿No? o por tu sensibilidad social y luego porque somos educadores”.

- Contribución social del proyecto: “[...] que revirtiera en positivo en algún colectivo sería fundamental, como en el caso de este proyecto, que claramente mejora una situación y un grupo concreto [...]”.
- Necesidad de que el proyecto surja del propio centro: “Yo creo que motiva más si es el propio Ágora el que busca el problema o encuentra problema, se reúne y busca soluciones, alternativas y las lleva a cabo, es como más fluido”.

5.2. Contraste de hipótesis

Las hipótesis contrastadas hacen referencia a la relación entre los factores que posibilitan la realización de un PIE con algunas de las características de los docentes (sexo, años de experiencia, edad, participación en un PIE). El nivel de confianza utilizado para el contraste ha sido del 95% ($\alpha=0,05$).

Una vez realizados los análisis estadísticos pertinentes sólo se han encontrado diferencias significativas en dos de los factores que posibilitan la realización de un PIE en función de los años de experiencia y del sexo.

5.2.1 Años de experiencia en el IES Ágora

Las variables implicadas en el análisis son:

- Variable Independiente: “Años de experiencia en el IES Ágora”, con dos categorías:
 - o 1 – 8 años (menor experiencia)
 - o 9 – 16 (mayor experiencia)
- Variable dependiente: “Aspectos que posibilitan la realización de un PIE”, medida a nivel ordinal. La escala varía de 1 a 5 (nada importante – muy importante).

Las hipótesis estadísticas que se van a contrastar son las siguientes:

- Hipótesis nula: H_0 = no existen diferencias significativas en la valoración de los aspectos que posibilitan la realización de un PIE en función de los años de experiencia en el IES Ágora.
- Hipótesis alterna: H_1 = existen diferencias significativas en la valoración de los aspectos que posibilitan la realización de un PIE en función de los años de experiencia en el IES Ágora.

La prueba estadística utilizada es: *U de Mann-Whitney* y el nivel de confianza utilizado es de un 95%.

Tabla 2 . Aspectos con diferencias significativas en función de los años de experiencia en el IES Ágora

	Aspectos que posibilitan la realización de un PIE: Apoyo del equipo directivo	Aspectos que posibilitan la realización de un PIE: Profesorado responsable de coordinación
U de Mann-Whitney	119,500	139,500
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,020

Los aspectos donde se han encontrado diferencias significativas entre los docentes con mayor y menor experiencia son los siguientes:

- Apoyo del equipo directivo. El profesorado con menor experiencia considera este aspecto más importante (4,4) que los docentes con mayor experiencia (3,5).
- Docente responsable de la coordinación. El profesorado con menor experiencia valora más alto (4,7) que los de mayor experiencia (4,3).

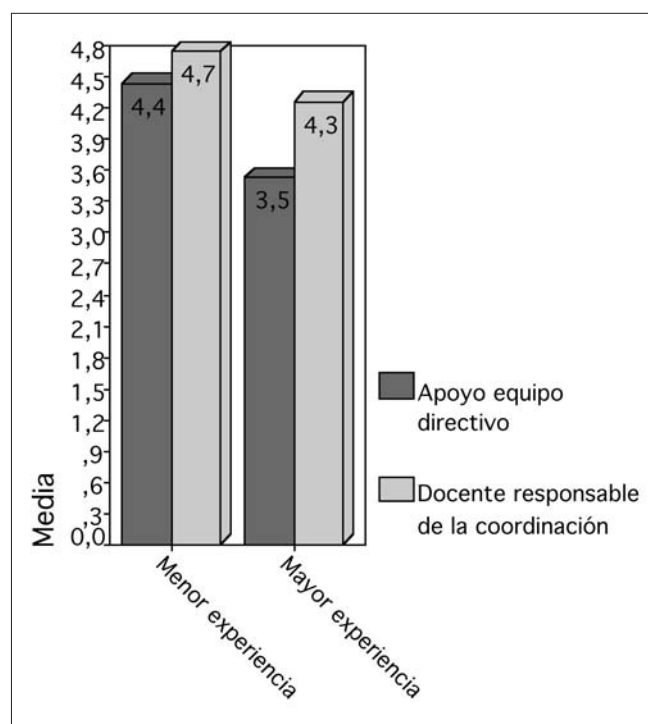


Gráfico 2. Aspectos en los que se han encontrado diferencias significativas en función de la experiencia de los docentes en el centro.

En general, el grupo de docentes con menor número de años de experiencia en el IES Ágora valora en mayor grado los siguientes aspectos:

- Implicación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias)
- Apoyo del Equipo Directivo
- Docente responsable de la coordinación
- Existencia de una implicación suficiente por parte del profesorado
- Proyección de futuro del proyecto

5.2.2 Sexo

Las variables implicadas en el análisis son:

- Variable independiente: sexo de los docentes del IES Ágora.
- Variable dependiente: “Aspectos que posibilitan la realización de un PIE”, medida a nivel ordinal. La escala varía de 1 a 5 (nada importante – muy importante).

Las hipótesis estadísticas que se van a contrastar son las siguientes:

- Hipótesis nula: H_0 = no existen diferencias significativas en la valoración de los aspectos que posibilitan la realización de un PIE en función del sexo de los docentes del IES Ágora.
- Hipótesis alterna: H_1 = existen diferencias significativas en la valoración de los aspectos que posibilitan la realización de un PIE en función del sexo de los docentes del IES Ágora.

La prueba estadística utilizada es: *U de Mann-Whitney*

Tabla 3. Aspectos con diferencias significativas en función del sexo de los docentes

	Aspectos que posibilitan la realización de un PIE: Apoyo del equipo directivo	Aspectos que posibilitan la realización de un PIE: Profesorado responsable de coordinación
U de Mann-Whitney	152,000	121,500
Sig. asintót. (bilateral)	,037	,003

Los aspectos donde se han encontrado diferencias significativas entre los profesores y profesoras del IES Ágora son los siguientes:

- Apoyo del equipo directivo. Las profesoras consideran más importante (4,3) este aspecto que los profesores (3,7).
- Docente responsable de la coordinación. Las profesoras valoran más alto (4,7) que los profesores (4,3).

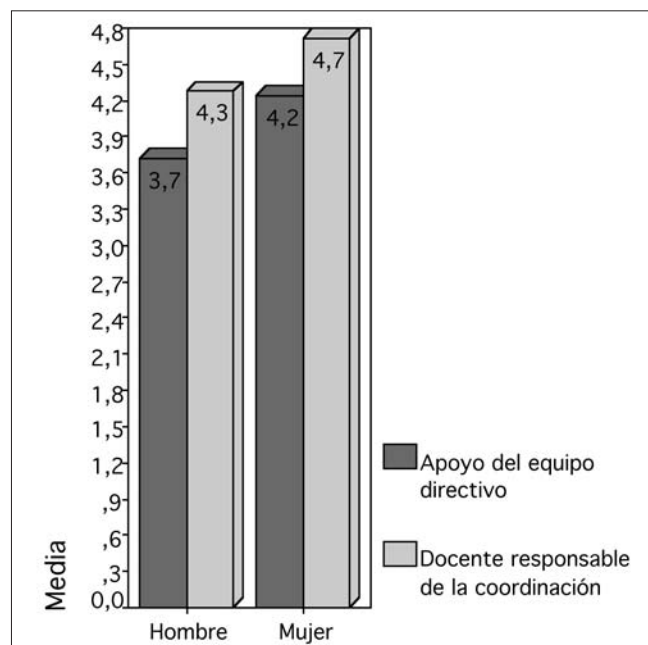


Gráfico 3. Aspectos en los que se han encontrado diferencias significativas en función del sexo.

En general, las profesoras del IES Ágora valoran más alto que los profesores los siguientes aspectos:

- Implicación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias)
- Apoyo del Equipo Directivo
- Reconocimiento de créditos
- Docente responsable de la coordinación
- Existencia de una implicación suficiente por parte del profesorado
- Asesoramiento externo

CONCLUSIÓN

El profesor o profesora responsable de la coordinación del proyecto de innovación educativa en el centro es el aspecto más valorado por los docentes del IES “Ágora”.

Consideran que es un factor determinante de su propia implicación en el mismo. Además, la temática del proyecto es otro los puntos relevantes mencionados por el profesorado para su implicación en un PIE.

Con referencia a los factores por los que un docente no se implica en un PIE, el profesorado del IES “Ágora” señala la falta de tiempo como el obstáculo más importante.

El contraste de hipótesis indica la existencia de diferencias significativas en las valoraciones que realizan los docentes sobre dos de los factores que posibilitan el desarrollo de un PIE:

- Apoyo del Equipo Directivo
- Docente responsable de la coordinación del PIE.

En ambos casos son las profesoras y el profesorado con menor experiencia los que conceden mayor importancia a estos aspectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Egido Gálvez, I., Castro Morera, M. y Lucio-Villegas de la Cuadra, M. (1993), *Diez años de investigación sobre el profesorado: investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- García Marcelo, C. (1994). *Facilitar el cambio en la escuela: análisis y evaluación de dimensiones personales, organizativas y de asesoramiento en el proceso de innovación y formación en la escuela*. Trabajo de investigación inédito. Sevilla: Universidad de Sevilla
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases psicopedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis
- Marcelo García, C. (1996a). “Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa”, en A. Villa, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, Bilbao: ICE de Deusto, pp. 345-370
- Murillo Torrecilla, J. (2001). “Un modelo que combina aciertos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 45-53
- Rodríguez, J.G. y Castañeda Bernal, E. (2001), “Los profesores en contextos de investigación e innovación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 25
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis
- Vidal Silva, M.D (2005). *Otro mundo es posible, otro mundo es necesario*. Madrid, CIDE

LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA HACÍA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresa González Ramírez
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La agenda de modernización que conlleva la puesta en escena del Espacio Europeo de Educación Superior esta suponiendo para las universidades españolas emprender líneas de actuación que permitan conocer de manera informada y fiable cuál es la situación de partida en la que fundamentar las propuestas que en este nuevo escenario se realicen.

En este contexto de reforma la Universidad de Sevilla ha puesto en marcha un Plan Propio para la Convergencia Europea. Una de las acciones contempladas ha sido la elaboración de un estudio con la finalidad de realizar un análisis estratégico de la situación de la Universidad de Sevilla para la toma de decisiones sobre su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Nuestra aportación se enmarca dentro de esta investigación titulada “*Estudio prospectivo sobre las potencialidades de la Universidad de Sevilla para facilitar su adaptación al EEES*” (SI-148/05 P-2005/1238)¹, llevada a cabo por el Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla por encargo del Vicerrectorado de Ordenación Académica de nuestra universidad.

La información obtenida tanto de agentes internos (alumnos, decanos, directores de departamento y profesores de secundaria y bachillerato) como externos (egresados, empresarios y administración pública) de la universidad se convierte por tanto en el sustrato fundamental en el

que apoyar futuras líneas de actuación de la Universidad de Sevilla para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Concretamente en esta comunicación vamos a aportar algunos resultados obtenidos solo en uno de los colectivos estudiados: los estudiantes y mas específicamente, sobre la actitud que ellos manifiestan ante el proceso de convergencia europea.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Se ha seguido un *muestreo estratificado controlado*. Se ha considerado las 26 facultades como los distintos estratos que conforman el universo universitario sevillano y se han seleccionado de cada uno de estos estratos y al azar, un número de individuos proporcional al número que de ese estrato se encuentra en la población. La población de alumnos es de 58.504. Dada esa población para la configuración de la muestra definitiva, se ha trabajado con dos subpoblaciones: La primera subpoblación (alumnos que le faltan 110 créditos o menos para terminar la titulación) formada por 16260 alumnos y la segunda (alumnos que le faltan entre 100-200 créditos para terminar la titulación) por 17268. En términos porcentuales 48.50% y 51.50%. La razón de haber recurrido a una segunda subpoblación se debe a que la muestra extraída de la primera subpoblación, debido al tiempo trascurrido entre la obtención de los listados y la aplicación de la encuesta, en realidad, les faltaban menos créditos de los especificados y resultaba, por ello, insuficiente como muestra representativa.

¹ Investigación dirigida por el Dr. Juan de Pablos Pons y en la que han intervenido como investigadores principales: Dra. Pilar Colás Bravo, Dr. Carlos Camacho Vara del Rey y Dra. Teresa González Ramírez.

Una vez listada las distintas facultades, con sus licenciaturas, y calculada la fracción de muestreo que conforma cada estrato la distribución de alumnos por titulaciones es la que figura en la siguiente tabla:

Muestra alumnos	Población : 16.260		Población : 17.268	
	Primera muestra (110 créditos para terminar)		Segunda muestra (entre 100 -200 créditos para terminar)	
	Total		Total	
E.T.S.Arquitectura	11	8		
E.T.S. Ingenieros	13	11		
E.T.S. Ingeniería Informática	12	13		
E.U. Arquitectura Técnica	8	11		
E.U. Ciencias de la Salud	3	5		
E.U. Estudios Empresariales	18	24		
E.U.I.T.A.	8	6		
E.U. Politécnica	6	8		
Bellas Artes	3	0		
Biología	3	5		
CCE y Empresariales	12	14		
Ciencias de la Educación	18	21		
Ciencias del trabajo	9	9		
Comunicación	6	6		
Derecho	7	1		
Farmacia	3	6		
Filología	7	7		
Filosofía	1	1		
Física	1	2		
Geografía e Historia	8	10		
Matemáticas	3	2		
Medicina	2	3		
Odontología	1	2		
Psicología	4	5		
Química	3	2		
TOTAL	170	182	352 SUJETOS	

Tabla 1. Muestra de las distintas subpoblaciones de alumnos que han participado en el estudio

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En el cuestionario de estudiantes presentado en formato digital a través de Internet, se ha recogido información sobre distintas dimensiones. Concretamente para la dimensión actitud se construyó un diferencial semántico.

La escala de medida de este diferencial semántico, tal y como queda recogido en la tabla siguiente oscila entre -3 cuando la actitud es muy negativa y +3 cuando es muy positiva. El valor 0 indica una actitud neutral del estudiante hacia el EEES.

ACTITUDES que tienes respecto al Espacio Europeo de Educación Superior.								
Actitud	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Actitud
Mala								Buena
Pesimista								Optimista
Inseguridad								Seguridad
Desconfianza								Confianza
Incredulidad								Credibilidad
Indiferencia								Compromiso
Irresponsabilidad								Responsabilidad
Pasiva								Activa
Negativa								Positiva

RESULTADOS SOBRE LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA HACÍA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los resultados obtenidos en cuanto a actitud se pueden observar en la tabla 4. Los valores hacen referencia a la media de las puntuaciones dadas por todos los estudiantes, que oscila entre -3 si la actitud está más cercana al polo negativo y hasta 3 si la actitud es cercana al polo positivo; representando el 0 una actitud neutra hacia el EEES.

ACTITUD HACIA EL EEES	N	Media	Desviación típica
Actitud Mala-Buena	532	0,78	0,32
Actitud Pesimista-Optimista	532	0,70	1,57
Actitud Inseguridad-Seguridad	532	0,10	1,59
Actitud Desconfianza-Confianza	532	0,18	0,52
Actitud Incredulidad-Credibilidad	532	0,24	0,48
Actitud Indiferencia-Compromiso	532	1,04	1,30
Actitud Irresponsabilidad-Responsabilidad	532	0,36	0,24
Actitud Pasiva-Activa	532	0,99	1,56
Actitud Negativa-Positiva	532	1,11	1,35

Tabla 2 La actitud de los estudiantes hacía el EEES

A partir de los estadísticos descriptivos mostrados en la tabla precedente, podemos observar que, los alumnos, muestran una actitud en general positiva respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. Destacan las actitudes de *positiva* (1,11), *compromiso* (media 1.04), seguida

de una actitud activa (media 0,99). Otras, como *seguridad* (0.10) y *confianza* (0.18) no despiertan mucho entusiasmo.

La representación gráfica de estos datos aparece a continuación:

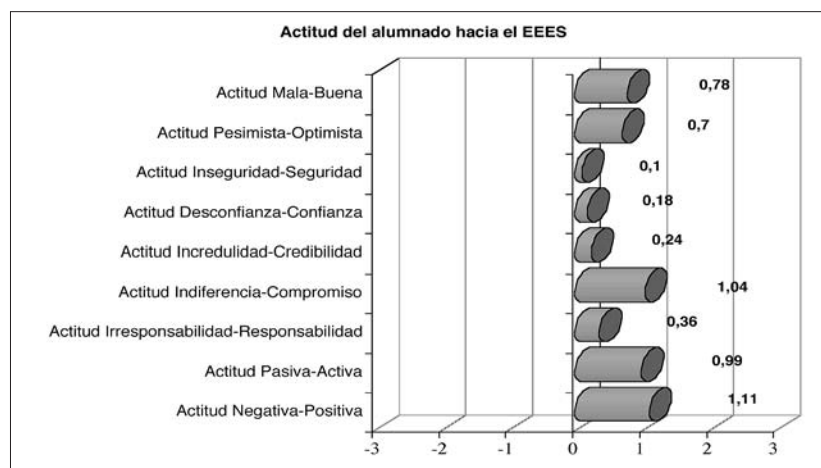


Gráfico 1. Actitud de los estudiantes hacía el EEES

Estos datos quedan complementados con la siguiente tabla donde se comparan las diferentes medias con el valor 0 de referencia, considerado como un valor neutral. Hay que tener en cuenta que la muestra es muy amplia y que operamos con variables cuantitativas, con lo que se magnifican las significaciones estadísticas de las diferencias.

Por esta razón, aunque sus valores medios son menores que otros colectivos (profesores, decanos y directores) su significación estadística puede llegar a ser considerable. Destaquemos la responsabilidad (a 20.561 desviaciones tipo), como la más significativa, y la seguridad que no llega a serlo, junto a la confianza, que sólo lo es al 0.031.

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Mala-Buena	11.054	351	.000	.77841	.6399	.9169
Pesimista-Optimista	8.380	351	.000	.70455	.5392	.8699
Inseguridad-Seguridad	1.243	351	.215	.10511	-.0612	.2714
Desconfianza-Confianza	2.171	351	.031	.17614	.0166	.3357
Incredulidad-Credulidad	3.050	351	.002	.24148	.0858	.3972
Indiferencia-Compromiso	15.028	351	.000	1.03977	.9037	1.1758
Irresponsabilidad-Responsabilidad	20.561	351	.000	1.36648	1.2358	1.4972
Pasiva-Activa	11.947	351	.000	.99148	.8283	1.1547
Negativa-Positiva	15.354	351	.000	1.11080	.9685	1.2531

Por otro lado, los distintos intervalos de confianza muestran el posible solapamiento entre las distintas actitudes y así comprobar si son diferentes a nivel poblacional. Por ejemplo, el compromiso que adquieren (intervalo 0.90-1.17) está muy por encima de la credulidad que les supone el proyecto europeo (0.08-0.39). La

realización del análisis factorial (Componentes principales con rotación Varimax) permitirá reducir esta información en unos pocos factores que den cuenta de la mayor parte de la variabilidad del conjunto. Se observa que los dos primeros factores explican el 63.4% de la variabilidad total.

Varianza total explicada

Compo nente	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	4.220	46.884	46.884	4.220	46.884	46.884	3.302	36.687
2	1.487	16.526	63.410	1.487	16.526	63.410	2.405	26.723	63.410
3	.728	8.086	71.496						
4	.553	6.142	77.638						
5	.526	5.846	83.484						
6	.497	5.520	89.004						
7	.369	4.097	93.101						
8	.355	3.947	97.048						
9	.266	2.952	100.000						

Si deseamos conocer cómo saturan las distintas variables en estos factores:

Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Desconfianza-Confianza	.860	.058
Inseguridad-Seguridad	.779	.146
Incredulidad-Credulidad	.764	.065
Pesimista-Optimista	.747	.305
Negativa-Positiva	.613	.447
Mala-Buena	.581	.267
Irresponsabilidad-Responsabilidad	.237	.830
Pasiva-Activa	.081	.815
Indiferencia-Compromiso	.194	.811

Las variables del primer factor hacen referencia a las expectativas que despierta el proyecto europeo -no muchas-, mientras que las del segundo factor, a la disposición personal -bastante mayor-. Hay dos variables, *Positiva* y *Buena*, consideradas indicadores objetivos, que están a caballo entre las expectativas y el esfuerzo personal. Obsérvese que el primer factor (el más reticente respecto al EEES) explica un 46% y el segundo (más entusiasta) un 16%, lo que muestra la importancia de estos factores en términos de variabilidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los datos obtenidos en los aspectos del estudio aquí presentados, una vez aplicados los correspondientes análisis e interpretaciones, permiten inferir que los estudiantes de la Universidad de Sevilla presentan de manera generalizada una actitud positiva hacia el EEES. Curiosamente aunque no depositan grandes expectativas si que tienen una disposición personal y compromiso muy por encima de las expectativas depositadas; por lo que sería interesante que este potencial que ellos muestran se utilizara en el futuro para proyectar su formación con una dimensión europea.

Los cambios organizativos, institucionales y funcionales que lleva asociados la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior necesitan a su vez cambios en la

actitud y perfiles del profesorado y de los estudiantes. Los resultados mostrados aquí vienen a avalar que en lo que a nuestros estudiantes se refiere se dan las condiciones necesarias para que este cambio sea posible.

BIBLIOGRAFIA

- Colás, P. Y De Pablos, J. (2005) (Coords.) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Aljibe: Málaga.
- De Pablos, J. (2006) (Coords): *El proceso de integración en el espacio europeo de educación superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- González, T. (2005): "El Espacio Europeo de Educación Superior: Un nuevo reto para la Universidad". En Colás, P. Y De Pablos, J. (Coords.) *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Aljibe: Málaga.
- González T. Y Barragán, R. (2005): "Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en Pedagogía en el nuevo Espacio de Educación Superior". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº204. Octubre-Diciembre, pp: 539-561.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE LA ADAPTACIÓN AL EEES

Xabier de Salvador González
M^a del Carmen Santos González
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

La conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se está desarrollando a través de distintos acuerdos o manifestaciones conjuntas de los distintos países que configuran la Unión Europea. Aunque es este un objetivo perseguido desde hace años, las primeras acciones conjuntas se inician con la Declaración de la Sorbona (1998), para posteriormente proseguir avanzando en dichas acciones en la Declaración de Bolonia (1999), la Conferencia de Salamanca (2001), el Comunicado de Praga (2001), la reunión del Consejo Europeo en la Cumbre de Barcelona (2002), la Cumbre de Ministros de Berlín (2003); la Declaración de Glagow, 2005; Declaración de Bergen, (2005).

La implantación del sistema ECTS responde a uno de los seis objetivos de la Declaración de Bolonia y su finalidad es la de “establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y para promover la movilidad de los estudiantes ya titulados”. El crédito ECTS se convierte en la unidad de valoración de la actividad académica global, en la que se integran enseñanzas teóricas y prácticas, así como otros trabajos académicos dirigidos, es decir, mide la carga de trabajo del alumno para alcanzar los objetivos educativos previstos, así como servir de referencia para elaborar los futuros planes de estudio (De Miguel, 2004). Será precisamente la concepción del crédito europeo, lo que realmente va modificar los estilos docentes y los estilos de aprendizaje. En el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003 y 2006) se le asigna al profesor el papel de ayudar al estudiante en el

proceso de adquisición de competencias, y se aboga por la participación activa del alumnado en su adquisición, lo que conlleva implícitos una serie de cambios, tanto en las formas de enseñar como en las formas de aprender. El estudiante adopta un papel activo y autónomo, dejando así de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje y situándose como eje central en todo el proceso.

Este nuevo papel va implicar nuevos planteamientos, tanto por parte del profesorado en la planificación de la docencia, como por parte de la propia institución en la planificación de los recursos, espacios, información, etc., así como las distintas formas de abordar el aprendizaje por parte de los alumnos. De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser analizado en su conjunto y teniendo en cuenta todas las dimensiones que lo configuran: la docencia y las distintas formas de llevarla a cabo, así como su incidencia en el aprendizaje de los alumnos; las relaciones establecidas tanto entre profesores como entre alumnos y profesores-alumnos; el alumno como aprendiz activo y autónomo en el proceso; las distintas formas de desarrollar las actividades, tanto en el aula como fuera de la misma; el clima y la cultura existente entre todos los implicados, etc... Cada uno de estos ámbitos ha de ser indagado en los nuevos escenarios educativos, ya que los cambios que va suponer la implantación del sistema ECTS, va a influir en cada uno de ellos.

La Universidade da Coruña está llevando a cabo actuaciones concretas encaminadas a construir el EEES. Entre estas acciones, resaltaremos las referidas a la formación e

innovación, por ser precisamente donde se enmarca y contextualiza nuestro trabajo. Enumeramos dichas acciones:

- **Proyecto GADDU:** Guía de Armonización para el Diseño de la Docencia Universitaria.
- Convocatorias de **Contratos Programa** para el diseño estratégico y la innovación en la UDC, y dentro los cuales se enmarca nuestro proyecto.
- Creación de los **Grupos Departamentales de Calidad (GDC)**.
- **Plan Director Docente**, a través del cual se detecta anualmente las necesidades de apoyo de la comunidad universitaria, ubicando además en el mismo, la evaluación docente

Nuestro trabajo se focaliza en la experiencia de los Grupos Departamentales de Calidad cuya finalidad es la adaptación de las materias al nuevo sistema ECTS. Si bien la investigación que estamos desarrollando se centra tanto en el profesorado como en el alumnado, presentamos en

esta comunicación un aspecto concreto desde la perspectiva del alumnado: la valoración global de la experiencia.

METODOLOGÍA

La unidad de muestreo es la materia que se están adaptando en la UDC al sistema ECTS y dado que la implementación del programa (GDC) para llevar a cabo dicha adaptación comenzó el curso 2004-2005, optamos por seleccionar aquellas materias integradas en los GDC, y que durante el curso siguiente se siguen adaptando al sistema ECTS, es decir el profesor que imparte la materia es el segundo año que está participando en dicho programa.

A la hora de proceder a la selección de la muestra de los alumnos que han de cumplimentar el cuestionario, establecimos el criterio de que cada alumno cumplimente un solo cuestionario, lo que implica que emitirá su valoración para tan solo una de las materias que se están adaptando al sistema ECTS en su curso. Optamos además por la elección en primer lugar de la cumplimentación del cuestionario para materias troncales, seguida esta selección de obligatorias y en últimos lugar optativas.

TABLA 1. Muestra de alumnos y materias por ámbitos científicos

Ámbito Científico (centros)	muestra alumnos		muestra materias		censo materias adaptadas	
	n	%	n	%	n	%
CIENCIAS	134	5,94%	7	7,45%	24	7,45%
CIENCIAS DE LA SALÚD	192	8,52%	8	8,51%	20	6,21%
TÉCNICAS	680	30,17%	28	29,79%	104	32,30%
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	1160	51,46%	39	41,49%	130	40,37%
HUMANIDADES	88	3,90%	12	12,77%	44	13,66%
TOTAL	2254		94		322	

Para la recogida de la información se utilizó la metodología de cuestionario elaborado a tal efecto, configurado por varias dimensiones que miden diversos aspectos percibidos por los alumnos en la adaptación de la materia al sistema ECTS. En la elaboración del mismo optamos por una escala tipo Liker de 5 puntos a fin de recoger las valoraciones emitidas por los alumnos que están cursando las materias integradas en los "Grupos Departamentales de Calidad" (GDC). En este trabajo mostramos la información de la dimensión que hemos denominada "Valoración general del alumno" y que está configurada por 17 ítems.

Dicho cuestionario fue suministrado a los alumnos en el curso 2005-2006, durante los meses de abril y mayo, para lo cual se contactó previamente con los profesores cuyas asignaturas forman parte de dicho programa a fin de disponer del tiempo suficiente para la cumplimentación del mismo durante el horario de clase de la materia que se está adaptando al sistema ECTS. La muestra recogida se hizo sobre el 29,2% de las materias adaptadas.

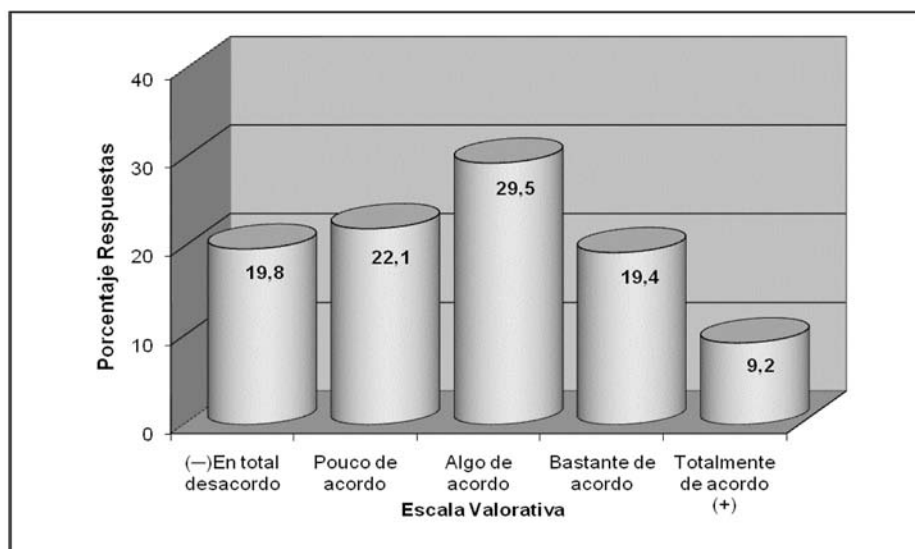
RESULTADOS

TABLA 2. Estadísticos descriptivos

Características valoradas	N	Media	Desv. típica.	% Baja	% Alta
Vex01: Recibín información sobre a adaptación	2192	3,00	1,172	34,8%	33,3%
Vex02: Mellora na organización da materia	2184	2,63	1,225	45,8%	24,0%
Vex03: Máis interés do profesor pola docencia	2186	2,62	1,245	47,4%	26,6%
Vex04: Axúdame a comprender mellor a materia	2178	2,66	1,219	45,1%	26,0%
Vex05: As condicións son as adecuadas	2189	2,69	1,159	43,9%	25,0%
Vex06: A atención na titoría	2142	3,32	1,246	25,3%	48,1%
Vex07: A autovaloración individual e grupal	2147	2,80	1,191	39,7%	29,4%
Vex08: O grado de autonomía	2177	3,15	1,179	27,9%	38,7%
Vex09: Relacionar os contidos con outras materias	2180	2,68	1,164	44,6%	25,5%
Vex10: Síntome protagonista do meu estudio	2170	2,61	1,195	47,0%	24,0%
Vex11: A coherencia da avaliación	2175	2,78	1,183	40,0%	28,1%
Vex12: A carga de traballo	2182	3,33	1,310	27,9%	47,4%
Vex13: A relación cos compañeiros	2179	2,77	1,221	41,6%	28,9%
Vex14: A aceptación das críticas dos compañeiros	2163	3,18	1,213	26,4%	41,7%
Vex15: O papel do alumno na aula	2176	2,54	1,215	49,3%	21,6%
Vex16: As expectativas sobre a titulación	2177	2,35	1,180	56,4%	27,5%
Vex17: Satisfacción coa experiencia	2180	2,53	1,200	49,1%	20,8%
				41,9%	28,6%

Configurando todos los ítems como un conjunto de respuestas múltiples, observamos que el 41,9% de las respuestas dadas por los estudiantes son valoraciones bajas (1/2), un 29,5% son valoraciones medias (3) y el 28,6% son valoraciones altas (4/5).

GRÁFICO 1. Porcentaje de las respuestas dadas al conjunto de todos los ítems en la escala valorativa



Globalmente, podemos decir que el alumnado valora “medio-bajo” la experiencia (puntuación global promedio de todas las características: 2,76), y donde las críticas más notorias están en:

- la excesiva carga de trabajo (3,41): el 47,4% está bastante/totalmente de acuerdo,
- no aumentan las expectativas sobre la titulación (2,30): el 56,4% esta poco o en total desacuerdo en que aumentarían las expectativas,
- no cambia la percepción del papel del alumno (2,48): el 49,3% esta poco o en total desacuerdo en que cambiara el papel del alumno,
- no se siente muy protagonista de su estudio (2,56), el 47,0% esta poco o en total desacuerdo en que se siente protagonista de su estudio,
- no mejora la organización de la materia (2,57), el 45,8% esta poco o en total desacuerdo en que mejorara la organización de la materia
- no perciben mayor interés del profesor (2,57): el 47,4% esta poco o en total desacuerdo en que se perciba mayor interés del profesor, y , en definitiva,

- no le está resultando una experiencia satisfactoria (2,47): el 49,1% esta poco o en total desacuerdo en que la experiencia sea satisfactoria

Las únicas características mejor valoradas por los alumnos, es que perciben:

- una buena atención en la tutoría (3,39), el 48,1% está bastante/totalmente de acuerdo,
- e supone un mayor grado de autonomía (3,18): el 38,7% está bastante/totalmente de acuerdo, y
- aceptan bien las críticas de los compañeros en el trabajo en grupo (3,24): el 41,7% está bastante/totalmente de acuerdo,

ANÁLISIS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1. La escala de valoración global de la experiencia, compuesta por 17 ítems presenta un buen índice de fiabilidad: Alfa de Cronbach = 0,905

2. VALIDEZ FACTORIAL: Realizado un análisis de componentes principales con rotación equamax y con extracción de cuatro factores, la varianza explicada es del 63,52%. Estos cuatro factores o componentes los denominamos: 1. Ámbito docencia, 2. Ámbito relacional, 3. Autonomía y 4. Ámbito trabajo.

TABLA 3. Matriz de componentes rotados

Varianza explicada = 63,52%	Componente				Comunalidades
	C1 17,55%	C2 17,46%	C3 15,21%	C4 13,29%	
Vex01: Recibín información sobre a adaptación	,772				,616
Vex06: A atención na titoría	,771				,649
Vex05: As condicións son as adecuadas	,598				,500
Vex11: A coherencia da avaliación	,568			,303	,549
Vex03: Máis interese do profesor pola docencia	,540	,308		,409	,614
Vex07: A autovaloración individual e grupal	,499	,356	,361		,560
Vex13: A relación cos compañeiros		,764			,643
Vex14: A aceptación das críticas dos compañeiros		,667			,562
Vex15: O papel do alumno na aula		,648	,363		,618
Vex16: As expectativas sobre a titulación		,632		,413	,675
Vex08: O grado de autonomía			,866		,791
Vex10: Síntome protagonista do meu estudio			,682	,302	,654
Vex09: Relacionar os contidos con outras materias		,312	,615	,320	,642
Vex12: A carga de traballo		,326		-,736	,681
Vex02: Mellora na organización da materia	,302	,317	,319	,575	,624
Vex17: Satisfacción coa experiencia		,523	,308	,532	,728
Vex04: Axúdame a comprender mellor a materia	,418	,381	,344	,502	,690

C1: *ámbito docencia*, formado principalmente por 6 ítems y con la influencia de un ítem (VEXP04) compartido con el ámbito de trabajo:

- VEXP01. Recibín **información** suficiente da materia nos aspectos de aula e traballo (clases e actividades) cando comezamos as clases.
- VEXP06. A atención do profesor na **tutoría** é boa.
- VEXP05. As **condicións** en que se imparte a materia (espacios, material, equipamento,...) creo que son as adecuadas.
- VEXP11. Os criterios ou esixencias na **avaliación** da materia, son coherentes co traballo feito.
- **docencia por parte do profesor** traballando desta maneira.
- VEXP07. Na materia adaptada, favoreceuse a **autovaloración** individual e grupal.
- VEXP04. Esta forma de traballar, **axúdame a comprender** mellor a materia.

En este *Ámbito de la docencia* están implicados todos los aspectos o dimensiones que configuran la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las metodologías serán unos de los puntos claves objeto de cambio (M.E.C. 2006). Además, la tutoría, los recursos y la evaluación adoptan una nueva configuración en estos nuevos escenarios, por que se va a ser necesario reformular sus nuevas funciones. Concretamente la tutoría adquiere otras funciones además de las desarrolladas hasta la actualidad (Rodríguez Espinar, 2004; Gairín et al. 2004; Benito, 2004; De Miguel, 2006). Habrá además una reformulación de los contenidos y de las formas que han de configurarla para su funcionalidad en los nuevos escenarios. En cuanto a la evaluación se postula más próxima a enfoques constructivistas del aprendizaje, adquiere una visión holística en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha de establecer coherencia entre los objetivos, metodologías y actividades desentreladas, y que son objeto de evaluar; además está inmersa en el proceso educativo, evaluando tanto los conocimientos como las competencias, las habilidades y técnicas adquiridas. Respecto a los recursos, el alumno ha de ser conocedor de su funcionalidad y aplicación para ser utilizados como apoyos didácticos a lo largo del proceso.

C2: *ámbito relacional*, formado principalmente por 4 ítems y la influencia también de un ítem (VEXP17) del ámbito del ámbito de trabajo:

- VEXP13. Dende que estou traballando a materia deste xeito, teño unha **maior relación** cos compañeiros/as.
- VEXP15. Esta forma de traballar cambiou a miña percepción do **papel do alumno** na aula.
- VEXP14. Nos grupos que facemos para traballar a materia, adoitamos **aceptar ben as críticas** dos compañeiros/as.

- VEXP16. Esta forma de traballar, fixo que aumentaran as miñas **expectativas sobre a titulación** que estou cursando.

- VEXP17. O traballar deste xeito, estame a resultar unha **experiencia moi satisfactoria**.

McGill e Beaty (2001) define el aprendizaje en la acción como un procedimiento de aprendizaje y de reflexión que se desarrolla como apoyo de un grupo o "equipo" de compañeros que trabajan con problemas y pretenden hacer hasta el final distintas cosas conjuntamente, por lo que la implicación del alumno en la tarea es relevante para la adquisición de conocimientos. Esto conlleva que el alumno integrante del grupo de trabajo, reciba atención por parte de los compañeros que lo configuran, así como también del profesor en su papel de guía o facilitador. Los equipos o grupos, facilitan que sus participantes exploren las cuestiones que les resultan personalmente relevantes, relacionadas con niveles cognitivos, afectivos y conativos, es decir, en el terreno del pensamiento, de los sentimientos y de la acción.

C3: *autonomía*, formado principalmente por 3 ítems:

- VEXP08. Para superar a materia adaptada a ECTS considero que é fundamental ter un bo **grado de autonomía**.

- VEXP10. Traballando desta maneira, síntome **máis protagonista** do meu estudo.

- VEXP09. Esta forma de traballar, axúdame a **poder relacionar** o que aprendo nesta materia cos contidos das outras.

Desde cualquier modelo de enseñanza/aprendizaje, se persigue el aprendizaje significativo del alumno, y el aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elija su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive la consecuencia de cada una de sus elecciones (Brockbank y McGill, 2002). El aprendizaje autónomo le va a permitir al alumno a ser consciente de la importancia de asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Esto implica que tendrá que tomar conciencia, de su papel en el proceso, es decir, tener capacidad de autorregulación que le permita ser consciente de cuando aprende y cuando no, y por qué.

C4: *ámbito del trabajo*, formado principalmente por 4 ítems y la influencia también de un ítem (VEXP16) del ámbito relacional:

- VEXP12. En xeral, véxome desbordado/a pola **carga de traballo** que supón facer a materia en ECTS.

- VEXP02. Traballar con ECTS, supón unha **mellora na organización** da materia.

- VEXP17. O traballar deste xeito, estame a resultar unha **experiencia moi satisfactoria**.

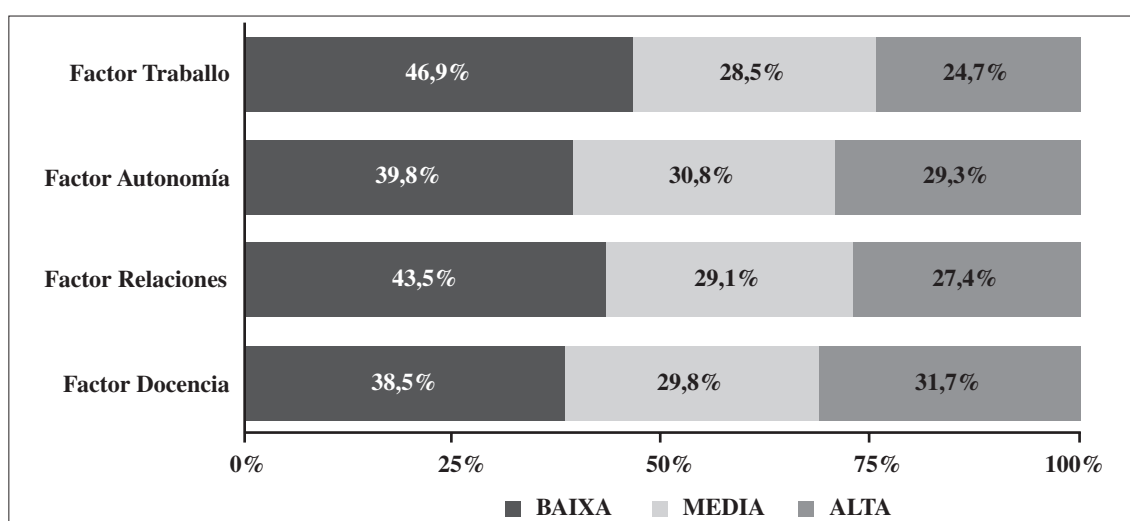
- VEXP04. Esta forma de traballar, **axúdame a comprender** mellor a materia.

- VEXP16. Esta forma de trabajar, fijo que aumentarían las **expectativas sobre la titulación** que estou cursando.

Un aspecto importante en la implantación está referido al trabajo que el alumnado debe realizar. La carga de trabajo del alumno, está definida en aproximadamente una hora y media por hora de clase de aula (González y Wageenaar, 2003). Se mide de esta forma el esfuerzo que realiza el alumno bajo los parámetros del sistema ECTS, los cuales serán referentes para el profesor a la hora de establecer el ritmo a seguir, así como la organización en las actividades para facilitar el aprendizaje de los contenidos.

VALORACIÓN DE LOS FACTORES

GRÁFICO 2. Porcentajes de las valoraciones de los factores



Agrupando las características que tienen mayor carga en cada factor y configurando con ellas conjuntos de respuestas múltiples, observamos (gráfico 2) que de los cuatro factores, el más valorado es el factor docencia, seguido del factor autonomía y el factor relacional, y el menor valorado el factor trabajo.

CONCLUSIONES

Tras llevar a cabo el análisis de la dimensión referida a la Valoración general de la Experiencia, los resultados obtenidos, según la valoración realizada por los alumnos que están cursando materias adaptadas al sistema ECTS, nos han permitido diferenciar cuatro aspectos que han sido percibidos de forma diferenciada: La docencia, su propia autonomía, las relaciones con los demás compañeros y el desarrollo de su propio trabajo. El alumnado atribuye mayor importancia a los aspectos relacionados con la docencia: fundamentalmente en el aspecto de la tutoría. Así mismo, la propia autonomía que requieren las materias adaptadas al sistema ECTS, es otro de los aspectos que alcanza una mayor valoración por parte del alumno, seguida muy de cerca el ámbito referido a las relaciones que se establecen con los compañeros a la hora de cursar

las materias bajo los parámetros de este nuevo modelo educativo.

El aspecto menos favorecido en las valoraciones del alumno, es el referido al desarrollo de su propio trabajo, manifestando, entre otros aspectos, que este nuevo sistema supone una carga de trabajo importante.

Observamos que la valoración de las diferentes características, en general son bajas. Sin embargo, este hecho y en este preciso momento, hemos de analizarlo bajo la consideración de que nos encontramos ante un proceso inicial de innovación docente. La experiencia todavía está en una fase incipiente en este proceso, por lo que es posible que la percepción del alumnado respecto a los cambios que en la práctica diaria se pretenden introducir o a modificar, sea aún muy débil o a veces imperceptible, inclusive se debería implicar más al alumnado.

BIBLIOGRAFIA

- Brockbank, A. Y McGill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Ed. Morata.
- Comisión Para La Renovación De Las Metodologías Educativas En La Universidad. *Propuesta para la Renova-*

- ción de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Ed.: Secretaría General Técnicas. M.E.C. Madrid, 2006.
- De Miguel, M. (coord.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Dirección General de Universidades. Programa de estudios y Análisis. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2004.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Edit. Alianza
- Benito Gómez, M. (coord.) (2004): *Diseño de planes docentes en el proceso de armonización europea en educación superior basados en el uso de herramientas de e-learning* Dirección General de Universidades. Programa de estudios y Análisis. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2004. Consultado en abril 2006 en <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=2160>
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. Y Quinquer, D. (2004): La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (1), 61-77.
- González, J. Y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). “*Tuning. Educational Structures in Europe*”. *Informe Final. Proyecto Piloto - Fase 1*. Universidad de Deusto.
- González, J. Y Wagenaar, R. (Eds.) (2006). “*Tuning. Educational Structures in Europe*”. *Informe Final. Proyecto Piloto - Fase 2*, Universidad de Deusto.
- Mcgill, I. Y BEATY, L. (2001). *Action Learning*. London: Taylor & Francis Group.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.) (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ed. Octadro-ICE-UB.
- Universidade Da Coruña. Espazo Europeo de Educación Superior. Documentos Marco. Consultado el 15/12/2006 en: http://www.udc.es/eees/GA/doc_marco.asp .

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LAS DIFICULTADES EN LAS EXPERIENCIAS PILOTO EN LA ADAPTACIÓN AL EEES

M^a del Carmen Santos González
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

En el marco político de los acuerdos establecidos por las autoridades europeas en materia de educación para avanzar en materia educativa y configurar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva la necesidad de aunar esfuerzos y acuerdos conjuntos que permitan configurar un escenario común de la Educación Superior. En estos últimos años las universidades de nuestro país están poniendo en marcha distintas actuaciones encaminadas a facilitar a todos los implicados en este proceso, la labor que en el futuro van a tener que desarrollar, y más concretamente, los aspectos docentes se verán modificados y reformulados por la integración de nuevos modelos y métodos de enseñanza que va a requerir el nuevo sistema ECTS, el cual en nuestro país es adoptado por la normativa que se está desarrollando al respecto.

En la Universidade da Coruña (UDC), estas actuaciones se enmarcan ya en el Plan Estratégico a fin de definir el modelo de institución al que aspira evolucionar, y en el cual se marcan unas líneas estratégicas que hacen referencia precisamente al diseño de metodologías docentes innovadoras y eficaces que posibiliten el proceso de adquisición de destrezas y capacidades de los discentes, así como la formación integral de la persona a través de una docencia de calidad, y cuya finalidad es la excelencia en la investigación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado en este nuevo contexto de Educación Superior, necesita una perspectiva diferente para entender y gestionar la educación desde la perspectiva "del que aprende" y para diseñar y desarrollar la enseñanza (De Miguel, 2006; M.E.C., 2006). Es por lo que el desarrollo de sus competencias como docente ha de ser considerado

como un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación del ejercicio de la docencia, lo que implica la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y de la calidad de su desarrollo, en un ambiente dialogante y participativo, y en un contexto histórico-concreto de su actuación profesional.

LOS GRUPOS DEPARTAMENTALES DE CALIDAD EN LA UDC

Estos grupos representan la opción de la Vicerrectoría de Calidad y Armonización Europea respecto a la Formación Permanente del Profesorado en la UDC, ya que es en el contexto de enseñanza-aprendizaje donde la reflexión sobre la práctica y la mejora, a través de la investigación-acción se debe poner en marcha este proceso de innovación educativa. Para acometer cualquier reforma que suponga una innovación educativa, es necesario llevar a cabo experiencias conjuntamente por el profesorado (Huberman, 1995), siendo esta experimentación la fase crucial del proceso. Dependerá fundamentalmente de la capacidad del equipo o grupo de profesores, así como de la motivación para llevar a cabo dicha experiencia, será además conveniente que haya un confrontación entre los miembros que lo configuran y puedan de esta forma contrastar sus formas del "hacer" en su práctica educativa, así como romper con las resistencias o formas adquiridas en el pasado, y por otra parte muy adheridas a dicha práctica.

Según Thurler (2004), uno de los factores que inciden en los procesos de innovación son las relaciones profesionales que se establecen, y más concretamente es la cooperación entre el profesorado uno de los aspectos que permitirán llevar adelante los procesos de innovación que

permitan avanzar a la propia institución y a todos los miembros que la configuran. Para llevar a cabo este cometido, la fórmula que adoptan la mayoría de las universidades es la configuración de grupos de profesores que se apoyan, cooperan, intercambian opiniones, se forman conjuntamente, y en definitiva innovan conjuntamente en sus prácticas docente.

En el Real Decreto 1125/2003 del 5 de septiembre por el que queda implantado en las titulaciones oficiales el Sistema Europeo de Transferencia e Acumulación de Créditos (ECTS), el crédito ECTS debe quedar definido como a "la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos". De Miguel (2004), indica que las actividades presenciales y las actividades autónomas no presenciales, requieren de una planificación según la modalidad a utilizar en el proceso de enseñanza: clases presenciales, seminarios, trabajo en grupo, metodologías PBL (*Problem Based Learning*), tutoría y otros. En el Proyecto Tunning *Educational Structures in Europe* Fase I y II, (González y Wagenaar, 2003 y 2006) se hace especial hincapié en la necesidad de que el profesorado sea quien establezca el valor de trabajo del alumno para alcanzar los objetivos de su materia, módulo o unidad de estudio.

La UDC se propone que todos los colectivos implicados (profesorado, alumnado y PAS), que forman parte del proceso de convergencia, asuman responsabilidades características de su función dentro del sistema universitario. Centrándonos más específicamente en el rol de profesorado, la propia Universidad considera a los profesores como promotores de los siguientes objetivos, entre otros:

- Adaptar sus asignaturas al nuevo Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).
- Asumir que la enseñanza universitaria pasa a focalizarse en el aprendizaje. El aprendizaje autodirigido o

guiado por el profesor cobra una importancia crucial, por lo que es necesario el perfeccionamiento en las estrategias didácticas disponibles.

- Comenzar a modificar el sistema de calificaciones para adaptarlo a las calificaciones ECTS (que deberán constar en el suplemento europeo a los títulos actuales).
- Colaborar en la evaluación de la enseñanza/aprendizaje y de las titulaciones en las que desarrolla su labor, así como con los planes de seguimiento de las acciones de mejora.

Partiendo precisamente de los objetivos de la propia institución, nuestra finalidad es analizar las dificultades percibidas por los profesores/as que configuran los Grupos Departamentales de Calidad, en la adaptación de las materias al sistema ECTS. Si bien hemos de decir, que el estudio que estamos llevando a cabo se centra también en el alumnado que está cursando materias impartidas por los profesores que configuran los GDC y se están desarrollando bajo los parámetros del sistema ECTS.

LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA DE LOS GDC: ANÁLISIS DE LA COBERTURA

El Programa de la creación de los Grupos Departamentales de Calidad, fue ofertado a todos los profesores de la UDC, mediante convocatoria pública en la que se establece que la configuración de los G.D.C puede estar constituida por profesores de un mismo departamento (intradepartamentales) o por profesores de varios departamentos (interdepartamentales) de la UDC, siendo la configuración del mismo de un mínimo de 2 profesores y el máximo de 5, en el cual cada profesor adquiere el compromiso de adaptar al sistema ECTS al menos una asignatura del plan de estudios vigente.

A continuación pasamos a describir la cobertura del mismo, según el nº de profesores que de forma voluntaria decidieron participar en esta experiencia piloto.

Tabla 1: Distribución de la muestra por sexo.

	Frecuencia Participación GDC	Porcentaje Participación GDC	Porcentaje Censo UDC	Diferencia (Sesgo)
Profesor	193	57,1	69,4%	
Profesora	145	42,9	30,6%	+12,3%
Total	338	100%	100%	

Como podemos observar, han sido un total de 338 profesores los que formaron parte de los GDC. Al analizar la distribución por sexo, la cobertura de los Grupos Departamentales presenta un sesgo de género, ya que se produce una mayor participación relativa de las profesoras.

Tabla 2: Distribución de la muestra según la categoría administrativa.

	Frecuencia Participación GDC	Porcentaje Participación GDC	Porcentaje Censo UDC	Diferencia (Sesgo)
Numerarios	262	77,5%	65,4%	+12,1%
Contratados	76	22,5%	34,6%	
Total	338	100%	100%	

En la distribución según la categoría administrativa, también observamos que se produce un sesgo de cobertura en la configuración de los Grupos Departamentales a favor del profesorado numerario frente al profesorado contratado.

Tabla 3: Distribución de la muestra según el ámbito científico al que pertenece el profesorado.

	Frecuencia Participación GDC	Porcentaje Participación GDC	Porcentaje Censo UDC	Diferencia (Sesgo)
Ciencias	66	19,5%	14,8%	+4,7%
Técnicas	79	23,4%	36,1%	-12,7%
Ciencias de la Salud	22	6,5%	8,2%	-1,7%
Ciencias Sociales y Jurídicas	121	35,8%	30,0%	+5,8%
Humanidades	50	14,8%	10,9%	+3,9%
Total	338	100% (25,0%)	100,0	

Por ámbito científico, el sesgo de cobertura se produce en mayor cuantía motivado por una menor representación relativa del profesorado de enseñanzas técnicas.

METODOLOGÍA

Para la recogida de la información se utilizó la metodología de cuestionario que hemos elaborado a fin de valorar la experiencia. Está configurado por varias dimensiones que miden diversos aspectos referidos a la práctica educativa y a la innovación, así como aspectos referidos a la "Valoración global de la experiencia" la cual, a su vez consta de varias subdimensiones, siendo la referida a "Las dificultades percibidas por el profesorado" la que analizamos en este trabajo. Recoge información de 13 elementos referidos a aspectos que pueden llegar a dificultar la implantación del sistema ECTS.

La unidad de muestreo es las materias que se están adaptando en la UDC al sistema ECTS y dado que la implementación del programa (GDC) para llevar a cabo dicha adaptación comenzó el curso 2004-2005, optamos por seleccionar aquellas materias integradas en los GDC, y que durante el curso siguiente se siguen adaptando, es decir el profesor que imparte la materia es el segundo año que está participando en dicho programa. Dicho cuestionario fue cubierto por el profesorado a través en el curso 2005-2006, durante los meses de marzo, abril y mayo, para lo cual se habilitó una aplicación informática propor-

cionando el enlace con la misma a través del correo electrónico.

RESULTADOS

Configurando todos los ítems como un conjunto de respuestas múltiples, en el siguiente gráfico observamos que el 43,7% de los profesores perciben globalmente que los elementos que configuran la dimensión pueden suponer "mucho" dificultad o necesidad de solventar dicha dificultad a la hora de implantar el sistema ECTS, frente al 1,8% que manifiesta no percibir "ninguna" dificultad.

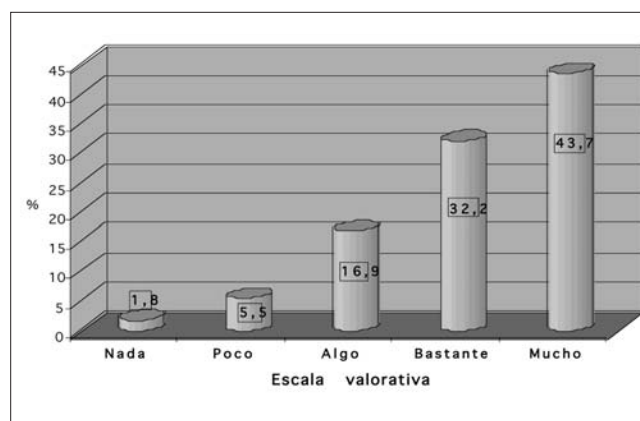


Gráfico 1. Porcentaje de las respuestas dadas al conjunto de todos los ítems en la escala valorativa

Tabla 4. Estadísticos descriptivos

Aspectos valorados	N	Media	Estimador-M de Hampel	Desv. Típ.
V1: Tiven dificultade para rematar o programa da asignatura	163	2,67	2,65	1,366
V2: Tiven dificultade para relacionar os obxectivos da materia, coa metodoloxía e coa avaliación	161	2,57	2,57	1,133
V3: Vinme desbordado/a pola carga de traballo	163	3,37	3,45	1,262
V4: É necesario valorar o que pensan os alumnos da experiencia	162	4,10	4,12	,960
V5: É difícil determinar o tempo de traballo do alumno.	162	3,94	3,99	1,026
V6: Vai ser necesario coordinarse cos demais profesores para equilibrar a caga de traballo do alumno.	162	4,41	.	,792
V7: Un bo profesor universitario ten que estar ben preparado pedagóxicamente	162	4,34	.	,913
V8: Hai perigo de recargar de traballos aos alumnos fóra da clase.	162	3,84	3,93	1,086
V9: Existe a necesidade de máis recursos e espazos máis adecuados.	163	4,27	.	,943
V10: O novo proceso de converxencia vai xerar conflitos entre o profesorado polas inercias do pasado e polas resistencias ao cambio.	162	3,75	3,79	,966
V11: Os conflitos poden vir provocados pola falta de coordinación entre o profesorado.	160	3,48	3,52	1,070
V12: Boa xestión das autoridades académicas nos novos escenarios do EEES, é fundamental.	163	4,16	4,20	,909
V13: A formación do profesorado universitario vai ser un aspecto fundamental no proceso da converxencia	162	4,19	4,21	,845

Los aspectos percibidos por el profesorado con mayor dificultad en la implantación del sistema ECTS, según las medias alcanzadas son los referidos fundamentalmente a los relacionados con el nº de alumnos en clase, la coordinación para equilibrar la carga de trabajo de los alumnos, con la formación, los recursos y la gestión:

- La necesidad de coordinación para equilibrar la carga de trabajo del alumno. (4,41)
- La necesidad de formación pedagógica. (4,34)
- Los recursos y los espacios. (4,27)
- La formación como aspecto fundamental del proceso. (4,19)
- La necesidad de gestión de las autoridades académicas. (4,16)

Los aspectos valorados con menor puntuación y por lo tanto percibidos con menor dificultad, son los referidos a la coordinación entre el profesorado y la distribución de la carga de trabajo del alumno:

- Dificultad para relacionar metodologías y evaluación (2,57)

– Dificultad para acabar el programa de la asignatura (2,67)

- Los conflictos por falta de coordinación (3,48)
- Los conflictos por las inercias del pasado y resistencia al cambio. (3,75)
- La carga de trabajo del alumno fuera de clase. (3,84)
- Determinar el tiempo de trabajo del alumno. (3,94)

ANÁLISIS DE LA ESCALA DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La escala de valoración global de la experiencia, compuesta por 10 ítems presenta un índice de fiabilidad aceptable: Alfa de Cronbach = 0,73. Realizado un análisis de componentes principales con rotación varimax, los factores resultantes son cuatro, la varianza explicada es del 60,30%. Estos tres factores o componentes los denominamos: 1. Percepción de la formación y coordinación, 2. Percepción de los conflictos y gestión. 3. Percepción de la carga de trabajo de los alumnos y los recursos, 4. Desarrollo de la docencia y carga de trabajo.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados

Varianza explicada = 60,30%	Componente				Comunalidades
	C1 17,17%	C2 15,48%	C3 15,10%	C4 12,55%	
V7: Un bo profesor universitario ten que estar ben preparado pedagóxicamente.	,791				,673
V4: É necesario valorar o que pensan os alumnos da experiencia.	,684				,585
V13: A formación do profesorado universitario vai ser un aspecto fundamental no proceso da converxencia.	,618	441			,588
V6: Vai ser necesario coordinarse cos demais profesores para equilibrar a carga de traballo do alumno.	,593			,564	,534
V11: Os conflitos poden vir provocados pola falta de coordinación entre o profesorado.		,799			,642
V10: O novo proceso de converxencia vai xerar conflitos entre o profesorado polas inercias do pasado e polas resistencias ao cambio.		,647			,686
V12: A boa xestión das autoridades académicas nos novos escenarios do EEES, é fundamental.		,626	,442		,704
V5: É difícil determinar o tempo de traballo do alumno.			,776		,534
V8: Hai perigo de recargar de traballos aos alumnos fóra da clase.			,651		,526
V9: Existe a necesidade de máis recursos e espazos máis adecuados.			,565		,493
V1: Tiven dificultade para rematar o programa da asignatura.				,809	,699
V3: Vinme desbordado/a pola carga de traballo.				,719	,594
V2: Tiven dificultade para relacionar os obxectivos da materia, coa metodoloxía e coa avaliación.				,607	,582

C.I: *Formación y coordinación*, configurado por 4 ítems.

- V7: Un bo profesor universitario ten que estar ben **preparado pedagóxicamente**.
- V4: É necesario valorar o que pensan os alumnos da experiencia
- V13: A **formación do profesorado** universitario vai ser un aspecto fundamental no proceso da converxencia.
- V6: Vai ser necesario **coordinarse** cos demais profesores para equilibrar a carga de traballo do alumno.

En este factor están implicados los ítems que hacen referencia al pensamiento del profesorado referida a su propia formación y a su vez sobre la repercusión de su práctica sobre los alumnos. La formación pedagógica será un aspecto fundamental para introducir innovaciones en dicha práctica, a su vez la repercusión de la misma sobre el alumno ha de ser valorada, fundamentalmente por el propio profesor que reflexiona, y en definitiva investiga sobre la propia acción.

C.II: *Conflictos y gestión*, configurado por 3 ítems e influenciado por un ítem más: V13 .

- V11: Os conflitos poden vir provocados pola falta de **coordinación** entre o profesorado.
- V10: O novo proceso de converxencia vai xerar conflitos entre o profesorado polas inercias do pasado e polas **resistencias ao cambio**.

- V12: A boa **xestión** das autoridades académicas nos novos escenarios do EEES, é fundamental.

Reagrupa los ítems relacionados con la coordinación poniendo de manifiesto el pensamiento del profesor respecto a la necesidad de coordinación, así como las resistencias al cambio (Huberman, 1995) y la importancia a la necesidad de la implicación de las autoridades en este proceso. Dicha gestión, si es percibida adecuadamente influye directamente en la motivación del profesorado para llevar a cabo cualquier experiencia de innovación.

C.III: *Los alumnos y los recursos*, configurado por 3 ítems e influenciado por el ítem V12.

- V5: É difícil determinar o **tempo de traballo** do alumno.
- V8: Hai perigo de recargar de traballos aos alumnos fóra da clase.
- V9: Existe a necesidade de máis **recursos e espazos** máis adecuados.

Recursos y trabajo del alumno están directamente relacionados, tanto recursos didácticos como espaciales. Este factor agrupa los ítems relacionados precisamente con las tareas o actividades que ha de realizar el alumno para desarrollar los contenidos a través de los cuales alcanzará los objetivos propuesto.

C.IV: *Docencia y carga de trabajo*, configurado por 3 ítems e influenciado por el ítem V6.

- V1: Tiven dificultade para rematar o programa da asignatura
- V3: Vinme desbordado/a pola carga de traballo
- V2: Tiven dificultade para relacionar os obxectivos da materia, coa metodoloxía e coa avaliación

Este factor agrupa los ítems referidos a la carga de trabajo del profesor, al esfuerzo que ha de realizar para llevar a cabo la adaptación de la materia al sistema ECTS. Es posible que dicho factor no esté referido precisamente a necesidades concretas, es decir, tangibles, si bien es cierto que el profesorado en muchas ocasiones en los distintos foros celebrados en nuestro país, pone de manifiesto el esfuerzo que le supone trabajar bajo estos parámetros.

VALORACIÓN DEL GRADO DE ACUERDO DE LOS FACTORES

En el siguiente gráfico de caja, observamos que existe variabilidad en las respuestas, aunque su interpretación, con cierta cautela nos permite decir que el mayor grado de acuerdo a la hora de valorar la percepción de las dificultades, es el factor o componente 1 en el cual muestran menor discrepancia, configurado por los aspectos referidos a la formación y a la coordinación. La mayor discrepancia es la referida al factor 2 y 3, referidos a los motivos que pueden generar conflictos, así como la gestión por parte de las autoridades académicas, los recursos y la carga de trabajo del alumno. En el gráfico observamos que dichos factores presentan mayor distribución.

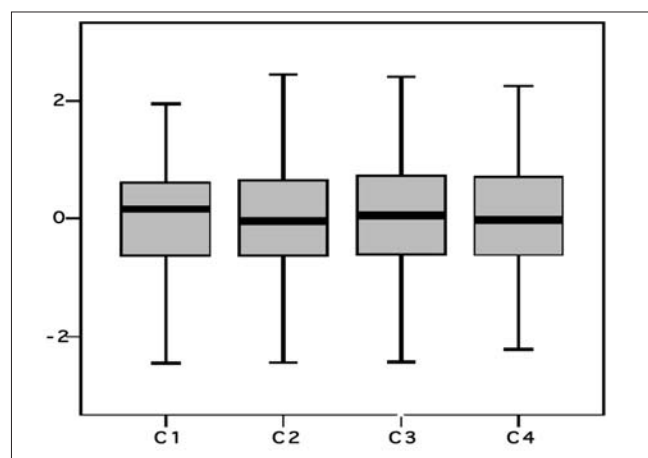


Gráfico 2. Distribución de las respuestas.

CONCLUSIONES

Respecto a la dimensión, se configura en cuatro factores que reagrupan cada uno de ellos todos los aspectos referidos a: La formación y coordinación; los conflictos y gestión; la carga de trabajo de los alumnos y los recursos, y el desarrollo de la docencia y carga de trabajo del profesor.

Los análisis llevados a cabo de las valoraciones realizadas por el profesorado en esta dimensión, los aspectos en los cuales los profesores que pertenecen a los GDC perciben tener menor grado de necesidad o dificultad a la hora de adaptar su materia al sistema ECTS, son precisamente los referidos a su propia práctica educativa, ya que son los

que manifiestan tener menor grado de dificultad. La relación de los objetivos con las metodologías y la evaluación, es el elemento que adquiere la menor puntuación, lo que pone de manifiesto que el profesorado de la UDC que pertenece a los GDC, conoce o es consciente de cuales son las estrategias didácticas para llevar adelante este proceso de innovación. Por otra parte, se sigue preocupando de su formación, ya que son los ítems referidos a este aspecto los que adquieren una mayor media cuando valoran el grado de necesidad, y más concretamente el referido a la formación pedagógica. Manifiestan además el mayor grado de acuerdo en la valoración emitida al respecto.

Otro de los aspectos sobre los cuales manifiesta necesitar tener una mayor información o grado de control, es sobre la carga de trabajo del alumno y lo que estos opinan o piensan de la adaptación, aspecto que en la actualidad supone verdaderos problemas a la hora de abarcar los contenidos de la materia y que están fuera del control, tanto del alumno como del profesor, ya que dependen exclusivamente de los nuevos planes de estudio. Perciben además la necesidad de la buena gestión por parte de las autoridades académicas, así como la dotación y adecuación de recursos, aspectos ambos relacionados. Respecto a la coordinación, aspecto fundamental en todo proceso de innovación (Thurler, 2004), el profesorado manifiesta la necesidad de una mayor implicación en la coordinación.

BIBLIOGRAFÍA

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006). *Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Ed.: Secretaría General Técnicas. Madrid.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *"Tuning. Educational Structures in Europe". Informe Final. Proyecto Piloto - Fase 1*. Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2006). *"Tuning. Educational Structures in Europe". Informe Final. Proyecto Piloto - Fase 2*, Universidad de Deusto.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Dirección General de Universidades. Programa de estudios y Análises. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Edit. Alianza.
- HUBERMAN, M. (1995). *Professional careers and Professional Development: Some intersections*. En Guskey, T.; Huerman, M. (dirs.): *Professional Development: new paradigms and new practices*. New York. Teachers College Press, pp. 193-224.
- THURLER, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona. Edit. Graó.

RESOLUCIÓN DE TAREAS COTIDIANAS EN CONTEXTOS VIRTUALES

*Leonor Buendía Eisman
Eva María Olmedo Moreno
Gracia González Gijón
Marciana Pegalajar Moral
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el desarrollo personal en la vida cotidiana y en la formación universitaria está vinculado con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICs). Este hecho ha cambiado nuestra forma de conocer (Bartolomé, 1999), de solucionar problemas más formales (Garnhan y Oakhill, 1996), ha ampliado nuestros recursos mentales y modificado nuestras estrategias cognitivas al enfrentarnos a tareas formales y de la vida cotidiana.

Las TICs, que se presentan como un acontecimiento fundamental y como una característica definitoria de estos nuevos tiempos, están creando una nueva sociedad, la “sociedad de la información” y que Castells (2000) denomina la “sociedad red”, que nace de una auténtica revolución, en palabras del mismo autor, centrada en las tecnologías de la información, que están transformando rápidamente las bases de nuestra sociedad (Bangemann, 1994).

Partimos de la premisa de que las TICs inciden en la educación, que es reflejo de la sociedad en que vivimos, con repercusiones que tienen que ver de modo más directo con ella y con la conformación del ser humano, y específicamente con los procesos cognitivos (Adell, 1997; Beltrán, 2001), presentando ventajas en comparación con los recursos utilizados por la enseñanza tradicional: flexibilidad instruccional, complementariedad de códigos, aumento de la motivación y actividades colaborativas y cooperativas (Adell, 1997, 1998; Bartolomé, 1999; Beltrán, 2001; Cabero, 1996; De Pablos, 1998; Joyanes, 1999).

Todo esto está creando nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, considerados como procesos que tienen lugar

en contextos particulares y a través de actividades específicas, y que no son neutrales respecto de los resultados que se obtengan (Rinaudo y Donolo, 2000). Conforme a estos planteamientos, pareciera que la actividad intelectual se comprende mejor cuando se la ubica en un sistema de la “persona más el entorno” (Perkins, 1996), o lo que es lo mismo, del sujeto en interacción con el ambiente.

Por tanto, el contexto desempeña un papel significativo en este nuevo entorno de aprendizaje, donde las estrategias adquieren nueva importancia ya que su utilización depende, según algunos estudios previos (Buendía y Olmedo, 2001; Olmedo y González, 2002), del contexto sociocultural en el que se empleen.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS

Los objetivos a conseguir en la presente sesión se articulan en dos aspectos, los referidos a la investigación en la que se basa y los propios para la sesión de comunicación:

Los **objetivos de la investigación**. Con este estudio queremos identificar las estrategias cognitivas que se emplean en la realización de tareas cotidianas en un entorno virtual, para ello nos proponemos:

- Describir el uso que se hace de distintas estrategias cognitivas en la realización de una compra on-line teniendo en cuenta las decisiones que se toman en dicha tarea cotidiana.

Los **objetivos referidos a la sesión de comunicación** de los hallazgos de la investigación realizada se refieren a:

- Ofrecer una visión global del uso de determinadas estrategias cognitivas en la realización de tareas cotidianas y cómo podemos aplicar estos hallazgos en la

resolución de tareas formales en el aprendizaje virtual (e-learning).

- Determinar y discutir perspectivas de investigación sobre esta línea de investigación, las bondades y defectos, y posibles procesos de mejora.

Por tanto, el problema de investigación se centra en describir qué estrategias cognitivas se emplean cuando se resuelven tareas cotidianas en contextos virtuales, teniendo en cuenta las diferencias personales y académicas de los sujetos seleccionados. Las estrategias cognitivas las entendemos como aquellas actividades mentales orientadas a una meta y que apuntan a la resolución de un problema (Bjorklund, 1990), o como “herramientas de adaptación intelectual” (Vygotsky, 1978).

3. MUESTRA

La muestra la forman 10 alumnos/as, de los que tres son hombres y siete mujeres, de Posgrado en Educación de la Universidad de Granada. Han sido seleccionados de forma incidental y proceden de distintos programas de Posgrado desarrollados en los departamentos de: Didáctica y Organización Escolar, Pedagogía, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Lengua y Literatura.

Los estudios de Posgrado universitario se caracteriza por la importante actividad académica que supone la investigación a través de la capacitación de los nuevos científicos y la consolidación de equipos de trabajo.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

El proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo a través de la observación participante, la introspección y las entrevistas. En la observación hemos utilizado la grabación en audio/video; como procedimiento introspectivo se emplearon los informes verbales y las entrevistas abiertas y semiestructurada. Con esta diversidad de técnicas e instrumentos se pretende extraer la mayor información de los procesos cognitivos puestos en marcha por el sujeto.

La observación participante se empleó para delimitar cuáles eran los componentes de la tarea y el conocimiento que implicaba, teniendo en cuenta que el investigador observa simplemente lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles previamente categorizados (Buendía,

1998). El investigador se ocupa de observar, acompañar, compartir (y en menor medida participar) con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana, por lo tanto, la vida cotidiana se convierte en el medio natural en el que se realiza la investigación (Guasch, 1997).

También se empleó el procedimiento introspectivo denominado informe verbal. Se trata de obtener una verbalización de la estrategia o método de solución de la tarea mientras se enfrenta a ella (Radford, 1974).

Otras técnicas o procedimientos empleados en nuestro estudio, fueron las entrevistas a cada sujeto: una *entrevista general estructurada* para conocer las características personales de cada participante: edad, género, estudios realizados y tiempo transcurrido desde que acabaron los estudios, trabajo que realiza, ingresos que obtiene, estado civil y características en su vida diaria y una *entrevista no-estructurada (observación participante)* para el conocimiento directo de las estrategias que utiliza. Al tratarse de una entrevista no-estructurada las preguntas realizadas por el investigador se han formulado teniendo en cuenta la situación de recogida de datos y el contexto, y han tenido como finalidad aclarar las posibles decisiones que tome el sujeto observado y siempre si alterar sus acciones.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos obtenidos a partir de la compra on-line, hemos empleado un sistema de categorías inductivo-deductivo.

Para empezar en la elaboración del sistema de categorías hemos partido de la clasificación de estrategias cognitivas básicas: observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, inferir, evaluar y transferir. Tras definir cada estrategia cognitiva pasamos a la identificación de éstas con los datos obtenidos en el contexto analizado (observación, entrevista e informe verbal). Después de un análisis exhaustivo completamos las definiciones ajustando éstas a los datos obtenidos. Cada estrategia formará una categoría y a cada categoría se le asignará un código.

Todo esto formará el sistema de categorías definitivo que detallamos a continuación y que va precedido de su código correspondiente, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 1: Sistema de categorías empleado en la recogida de datos

SISTEMA DE CATEGORIAS	
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	
CODIGO	DEFINICIÓN
OBS	OBSERVAR
COM	COMPARAR
ORD	ORDENAR
CLA	CLASIFICAR
REP	REPRESENTAR
RET	RETENER
REC	RECUPERAR
INT	INTERPRETAR
INF	INFERIR
EVA	EVALUAR
TRA	TRANSFERIR

Para la reducción e interpretación de los datos, utilizamos el paquete estadístico AQUAD 6, donde no sólo hemos codificado los datos verbales extraídos mediante las técnicas e instrumentos mencionados, sino que también nos ocupamos de las conductas registradas mediante la grabación audio/video.

La codificación de este material permite realizar una primera cuantificación de frecuencias de aparición de cada código y la comparación entre sujetos.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El contexto de la Sociedad de la Información, implica una presencia cada vez mayor de las TICs en la vida cotidiana y en los centros educativos. Por otro lado, Las estrategias de aprendizaje favorecen un aprendizaje significativo, motivado e independiente. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias (Nisbet y Shucksmith, 1986; Monereo, 1990), y en el contexto de las TICs, es el objetivo educativo esperado como medio para ampliar los recursos mentales de los alumnos, que cambian en este contexto su forma de adquirir conocimiento.

Todos los sujetos que participaron en este estudio realizaron una compra simulada de cinco productos. Ninguno de ellos había realizado con anterioridad una compra en un supermercado on-line pero si empleaban el entorno virtual en su trabajo académico diario.

Los resultados obtenidos nos llevan a concluir que las

estrategias cognitivas empleadas predominantemente son:

- La **observación** de los productos se ha realizado de una forma abstracta ya que éstos no aparecían fotografiados. La observación en este contexto se dirige más hacia las instrucciones que te indica el sistema para realizar la compra de manera exitosa.
- La **comparación** se ha realizado teniendo en cuenta los datos que aparecían de los productos seleccionados, prestando especial interés a los precios, la marca y la cantidad, es decir, la combinación de dos variables, una variable cuantitativa como es el precio ó la cantidad, con una cualitativa como es la marca.
- La **estrategia de ordenación** ha sido muy empleada en este contexto ya que el orden lo impone el programa de compra on-line por medio de instrucciones y pasos a seguir. Por tanto, el tipo de ordenación empleado al realizar la tarea ha sido el procedimental, es decir, acciones que siguen un orden por medio de instrucciones o normas de uso.
- La **estrategia de retención y recuerdo** han sido muy importantes porque ayudaba a automatizar los pasos a seguir para realizar la compra. Esta se lograba en la mayoría de los caso por ensayo y error.
- La **transferencia** ha sido otra estrategia empleada de forma general, ya que toda nuestra muestra domina el empleo de las nuevas tecnología y mas

concretamente el uso de internet y los buscadores que ofrece.

- En general, y con respecto a la **estrategia de evaluación** han estimado negativamente la realización de la tarea por la falta de estímulos visuales y táctiles, que implica este contexto a la hora de elegir los productos.

Aunque el empleo de las estrategias cognitivas ha sido básicamente el mismo en todos los casos estudiados, los resultados nos indican una variación individualmente significativa en el número de veces empleadas y las situaciones de elección requeridas para ello.

A partir de este trabajo pretendemos seguir ampliando la observación de personas en diferentes contextos de aprendizaje no formales para poder realizar trabajos de simulación en el aula y enseñar estrategias que le permitan al alumnado resolver exitosamente problemas de la vida cotidiana en diferentes contextos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1997) Tendencias En Educación En La Sociedad De Las Tecnologías De La Información, Edutec, 7. Documento Electrónico: [Http://Www.Uib.Es/Depart/Gte/Revelec7.Html](http://Www.Uib.Es/Depart/Gte/Revelec7.Html)
- Bangemann, M. (1994) Europa Y La Sociedad Global De La Información: Recomendaciones Al Consejo Europeo. Bruselas, 24 De Mayo De 1994. ([Http://Xina.Uoc.Es:443/Docs_Elec./2704.Html](http://Xina.Uoc.Es:443/Docs_Elec./2704.Html))
- Bartolomé, A.R. (1999) La Nuevas Tecnologías Y La Educación. En J.A. Marina, L. Joyanes, M. Toharia, A.R. Bartolomé Y E. Martín, *Educación E Internet*. I Congreso Educación E Internet. Educnet 99. Madrid: Santillana.
- Beltrán, J. (2001) La Nueva Pedagogía A Traves De Internet. Ponencia Presentada En El *I Congreso Nacional De Educared*. Madrid, 18-20 De Enero. Documento Electrónico: [Http://Www.Educared.Net/Htm/Congreso-I/Documentación.Htm](http://Www.Educared.Net/Htm/Congreso-I/Documentación.Htm)
- Bjorklund, D. F. (Ed) (1999) *Children'S Strategies. Contemporary Views Of Cognitive Development*. Hillsdale, Nj: Larence Erlbaum Associates.
- Buendía, L. (1998) La Investigación Observacional, En Buendía, L.; Colas, P., Hernández, F. *Métodos De Investigación Métodos De Investigación En Psicopedagogía*. Madrid: Mcgrawhill.
- Buendía, L. Y Olmedo, E. (2001) Estrategias De Aprendizaje En Función Del Contexto Cultural, En T. Pozo, R. López, B. García Y E. Olmedo, *Investigación Educativa: Diversidad Y Escuela*. Granada: Geu.
- Cabero, J. (1996) Nuevas Tecnologías, Comunicación Y Educación: Eduted, 1. Documento Electrónico: [Http://Www.Uib.Es/Depart/Gte/Revelec1.Html](http://Www.Uib.Es/Depart/Gte/Revelec1.Html)
- Castell, M. (2000) La Era De La Información. Vol. 1. La Sociedad Red. Madrid: Alianza, 2ª Ed.
- De Pablos, J. (1998) Nuevas Tecnologías Aplicadas A La Educación: Una Vía Para La Innovación. En J. De Pablos Y J. Jiménez (Eds) *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual Y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- Garnhan, A.; Oakhill, J. (1996): *Manual De Psicología Del Pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Guasch, O.: *Observación Participante*. Madrid, Centro De Investigaciones Sociológicas, 1997.
- Joyanes, L. (1999) El Nuevo Perfil Social Y Cultural De La Era Internet: La Sociedad Del Conocimiento. En J.A. Marina, L. Joyanes, M. Toharia, A.R. Bartolomé Y E. Martín, *Educación E Internet*. I Congreso Educación E Internet. Educnet 99. Madrid: Santillana.
- Perkins, D. (1996) La Escuela Inteligente. Barcelona: Gedisa
- Olmedo, E. Y González, G. (2002) Estrategias De Aprendizaje Que Utilizan El Alumnado De Contextos Socio-Culturales Desfavorables En La Resolución De Problemas, *Revista De La Universidad De Granada* 15, 101-113
- Radford, J.: "Reflections On Introspección", En *American Psychologist*, 29 (1974), Pp. 245-250.
- Rinaudo, M.C. Y Donolo, D. (2000) Casandra Y La Educación. La Universidad Como Contexto De Aprendizaje. En Guerci De Siufi, B. (Comp) *Pensando La Universidad* (Pp 105-150). San Salvador De Jujuy: Universidad Nacional De Jujuy.
- Monereo, C. (1990) Aprender A Aprender Y A Pensar En La Escuela. *Infancia Y Aprendizaje*. Comap.
- Nisbet, J. Y Shucksmith (1987) *Estrategias De Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind In Society: The Development Of Higher Mental Processes*. Cuny.

UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EVALUATIVA CON ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

García García María A.
González Torre, Pilar L.
Universidad de Oviedo

Resumen:

En este trabajo se presentan un conjunto de actuaciones recogidas en un Proyecto de Innovación Docente con el objetivo de mejorar la formación del alumnado de cara a su próximo futuro laboral. Esta actividad va enmarcada dentro de la asignatura optativa de primer ciclo “Materiales no Metálicos” de la titulación de Ingeniero Técnico Industrial de la Universidad de Oviedo. Los posibles enfoques que se pueden dar, tanto de contenidos como de método docente, son muy diversos. En esta comunicación se presenta la forma en que se aborda el desarrollo de la misma consiguiendo la motivación del alumnado y su participación en clase mediante la realización de trabajos en grupo y la evaluación de estos entre pares. Se destacan los inconvenientes de esta actividad y se concluye que los resultados de las evaluaciones son satisfactorios y es un método de evaluación con una alta aceptación por parte del alumnado.

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), coevaluación, evaluación entre pares, trabajo en grupo

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha planteado la necesidad de cambios en la metodología por parte de los docentes universitarios, la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación (Dochy, 2001; Lowyck, 2002). Las prácticas de evaluación han de responder al tipo de enseñanza y aprendizaje requeridos para la formación de profesionales en coherencia con las necesidades sociales y con la evolución del conocimiento. Las prácticas convencionales consisten en solicitar respuestas que puedan cuantificarse con facilidad, por tanto, difícilmente exigen demostrar habilidades y conocimientos complejos sino que se limitan a una simple reproducción de conocimientos fomentando más la memorización que la comprensión (Alvarez, 2006). La sociedad del siglo XXI se caracteriza por una dinámica y cambiante cantidad de información, utilización masiva de nuevas tecnologías, rápidos cambios del mercado de tra-

bajo, etc., lo que demanda de los profesionales no sólo unos conocimientos específicos de la materia sino también determinadas habilidades, por lo que en muchas profesiones es habitual el trabajo en equipo (Dochy y otros, 2003). En la coevaluación, evaluación entre pares, o evaluación junto a otros, el estudiante toma un papel activo en el proceso y permite el desarrollo de determinadas habilidades grupales, de comunicación verbal, como la negociación, diplomacia, aprender a dar y recibir críticas o justificar la toma de determinadas medidas (Jiménez, 2006). Por coevaluación se debe entender la capacidad y disposición de evaluar a los compañeros de grupo y de ser evaluado por el mismo grupo.

Si las nuevas tendencias educativas propician que el aprendizaje sea mejor cuando se tiene la oportunidad de trabajar colaborativamente, también tiene gran valor la evaluación que realizan los grupos, tanto entre los mismos alumnos como de docentes. Así, se propone que en el pro-

ceso de aprender y en la constatación de resultados, debe propiciarse la coevaluación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos específicos perseguidos con esta actividad concreta mediante la utilización de una metodología más activa y motivadora son la adquisición de otras capacidades además de las directamente vinculadas con el conocimiento científico-técnico de la profesión como el incremento de la capacidad de autoevaluación, el aprendizaje a partir de la crítica constructiva, la capacidad de negociación y trabajo en equipo (el resultado ofrecido estará consensuado entre los miembros de un grupo), la valoración de la importancia del compromiso ético en el trabajo y la motivación del alumnado a través del cual se mejorará el interés y esfuerzo del alumnado por aprender.

3. MÉTODO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que se describe constituye una experiencia que se está desarrollando desde hace dos años con los alumnos de tercer curso de la asignatura optativa “Materiales no Metálicos” de la titulación de Ingeniería Técnica Industrial, intensificación en Química Industrial, de la Universidad de Oviedo. Esta asignatura se imparte a lo largo del primer cuatrimestre y consta de 4,5 créditos. Los alumnos trabajan en grupos de 3 ó 4 miembros; para el agrupamiento se respeta la libertad de filiación y su tarea consiste en elaborar actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadas para alumnos de su mismo nivel y desarrollarlas a través de dos estilos de enseñanza diferentes. Con ello, las competencias que se pretendía desarrollar son:

1. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo del alumno
2. Capacidad para integrar los saberes disciplinares en propuestas didácticas
3. Capacidad para seleccionar, diseñar y aplicar conte-

nidos adecuados

4. Capacidad para trabajar en equipo compartiendo conocimientos como medio de aprendizaje, respetando y asumiendo al mismo tiempo la opinión de los otros
5. Planificación y gestión del tiempo
6. Habilidades para comunicarse con efectividad tanto de forma oral como escrita

El número de alumnos que han participado en la investigación es de 21, el total de estudiantes matriculados en la asignatura “Materiales no Metálicos” en el curso académico 2006/2007. Desde septiembre de 2005 se han ido incluyendo una serie de experiencias didácticas para garantizar unos conocimientos básicos generales y fomentar la interacción grupal, así como adaptar a los alumnos a nuevos retos. Para lograr esto, a la enseñanza tradicional de clases magistrales y prácticas, se incorporaron actividades a realizar por el alumno y un nuevo sistema de evaluación. Todas las medidas que se pongan en marcha para incentivar el trabajo del alumno deben tener su reflejo en la calificación final de la asignatura. Además de valorar los trabajos realizados, se considera interesante realizar una evaluación tradicional por medio de exámenes. El esquema de evaluación que se ha utilizado se muestra en la Tabla 1. La primera sesión presencial del curso se utiliza para presentar el trabajo a realizar y explicar la idea de evaluación por pares. A los estudiantes se les plantea la situación de que en su futuro profesional, en general, su trabajo será evaluado por sus colegas y ellos tendrán que asumir esta situación y, de forma similar, en su vida profesional les corresponderá la responsabilidad de evaluar el trabajo de otros, competencia para la cual tienen que estar preparados. Se les presenta la guía de evaluación que se encuentra al final de esta comunicación (Anexo I) y se les insiste en que al hacer su trabajo tienen que tener en cuenta los detalles por los que van a ser valorados.

Tabla 1. Ponderación de los diferentes criterios de evaluación utilizados

Ponderación	Criterio	Tipo de participación en el trabajo
35%	Documentación presentada	Equipo
20%	Exposición pública	Individual
10%	Informes periódicos	Equipo
5%	Propuesta de preguntas	Equipo
10%	Asistencia a clase	Individual
20%	Examen tipo test	Individual

4. ANÁLISIS Y EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez finalizado el periodo de docencia de la asignatura, el 31 de enero de 2007 se reúne a los alumnos y se les entrega la encuesta de valoración de la asignatura para que la cumplimentaran (García y otros, 2005) y así poder valorar y corregir el método docente. De los resultados de la encuesta se ha obtenido que un 82,5% del alumnado reconoce que trabaja más en su aprendizaje si la evaluación no se limita a un examen final, aunque no estudie “al día” la materia. Además, el 93% de los alumnos reconocen que las habilidades desarrolladas les serán de utilidad en su próximo futuro laboral. Respecto al esfuerzo empleado, reconocen que no ha sido menor al de otras asignaturas del curso, donde el proceso de evaluación seguido es el tradicional, aunque si más repartido y uniforme a lo largo de todo el cuatrimestre y que las actividades incluidas en el presente curso académico deberían incluirse en cursos futuros para potenciar las habilidades desarrolladas. También ponen de manifiesto que la experiencia de trabajo en grupo y la coevaluación les ha permitido intensificar las relaciones con sus compañeros de clase.

En este apartado se exponen además los principales resultados de la investigación llevada a cabo, medidos a

través del rendimiento académico de los alumnos. Para corroborar los resultados obtenidos se emplean técnicas estadísticas paramétricas, concretamente, la prueba t para dos muestras dependientes, es decir, se trata de un test estadístico que permite comparar los valores medios de dos variables para una misma muestra.

A todos los alumnos se les planteó la posibilidad de seguir el procedimiento de evaluación alternativa antes descrito. En concreto, 18 alumnos (85,7%) optaron por esta modalidad de evaluación. Los resultados de estos alumnos son los que se recogen en la tabla 2, donde se observa que el 80,9% de los alumnos superan la asignatura mediante esta modalidad de evaluación. El método alternativo de evaluación empleado, como ya se comentó, consiste en la realización de exámenes o pruebas de control para conocer el progreso de los alumnos, la presentación de dos trabajos valorados mediante coevaluación y la realización de un informe que reflejará el trabajo diario realizado por cada alumno durante las prácticas. Los resultados descriptivos de todas estas pruebas se recogen en la tabla 3, donde se observa que las notas de los trabajos prácticos son superiores a las obtenidas en los exámenes de control.

Tabla 2. Estadísticas de los resultados de la evaluación alternativa

Nota de la evaluación alternativa	% sobre el total
Matrícula de honor	4,76
Sobresaliente	9,52
Notable	57,14
Aprobado	9,52
Suspenso	4,76
No presentado	14,28

Tabla 3. Resultados parciales de la evaluación alternativa

Prueba realizada por el alumno	Mínimo	Máximo	Media (Desviación típica)
Examen 1	1,5	8,5	5,74 (1,85)
Examen 2	0,7	8,2	5,11 (1,93)
Trabajo 1	3,5	7,5	5,95 (0,98)
Trabajo 2	5,5	9,0	7,21 (0,99)

Inicialmente, se trató de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los dos resultados de las pruebas escritas y los dos trabajos realizados y presentados en público por los alumnos, respectivamente. Para ello, se llevaron a cabo las correspondientes pruebas t para muestras pareadas. Para aplicar dichas pruebas es necesario comprobar previamente que las variables en todos los casos siguen una distribución nor-

mal. La normalidad de dichas variables se comprobó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov cuyos resultados se recogen en la tabla 4. Posteriormente se llevaron a cabo las correspondientes pruebas t pareadas. Sus resultados se comprueban en la tabla 5. En ambos casos se observa que cada pareja de variables (la relativa a los exámenes, por un lado, y la relativa a los trabajos, por otro) están correlacionadas fuerte y positivamente. En cuanto a la igual-

dad de las medias, ésta sólo se aprecia entre las notas de los exámenes, afirmación que no es cierta con las valoraciones de los trabajos. Una razón para esta diferencia es el hecho de que los trabajos han sido planteados y realizados por dos profesores diferentes, motivo que puede

variar la motivación de los alumnos, o los criterios de valoración de los trabajos. Por el contrario, las dos pruebas escritas fueron propuestas por el mismo profesor, razón por la cual no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en sus resultados.

Tabla 4. Normalidad de las variables relativas a la valoración de los profesores

Prueba realizada	Z de Kolmogorov-Smirnov	Significación asintótica
Examen 1	0,559	0,914
Examen 2	0,600	0,864
Trabajo 1	0,727	0,621
Trabajo 2	0,679	0,746

Tabla 5. Prueba t para muestras relacionadas relativo a las valoraciones de los profesores

Prueba realizada	Correlación (significación)	Prueba t (significación)
Examen 1-Examen 2	0,629 (0,005)	2,013 (0,060)
Trabajo 1-Trabajo 2	0,774 (0,000)	-8,589 (0,000)

Otro aspecto importante de la evaluación es la opinión de los alumnos sobre el trabajo que realizan sus compañeros, es lo que se denomina coevaluación o evaluación entre iguales. En la presentación de cada uno de los trabajos, además de la nota del profesor, se tiene la valoración del resto de alumnos (tabla 6). En este punto se consideró interesante analizar si las notas de los profesores se asemejan o difieren de las opiniones de los alumnos. Para ello, nuevamente se empleó una prueba t para muestras pareadas o dependientes, con la comprobación de la normalidad de las

distribuciones de las dos variables previamente (tabla 7). En la tabla 8 se observan los resultados de las pruebas de correlación y las pruebas t para muestras relacionadas llevadas a cabo. En las primeras se comprueba que las notas de los trabajos dadas por profesores y alumnos están correlacionadas. En las segundas, a su vez, se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas valoraciones. Esto se debe a que los alumnos tratan de magnificar el resultado de sus compañeros, y no se ha conseguido desarrollar adecuadamente su espíritu crítico.

Tabla 6. Resultados de la valoración de los trabajos por parte de los alumnos

Prueba realizada por el alumno	Mínimo	Máximo	Media (Desviación típica)
Trabajo 1 alumno	6,39	9,05	7,77 (0,86)
Trabajo 2 alumno	6,50	9,00	8,12 (0,77)

Tabla 7. Normalidad de las variables relativas a la valoración de los alumnos

Prueba realizada	Z de Kolmogorov-Smirnov	Significación asintótica
Trabajo 1 -alumno	0,754	0,621
Trabajo 2 - alumno	0,768	0,598

Tabla 8. Prueba t para muestras relacionadas relativas a las valoraciones de los trabajos por parte de los alumnos y de los profesores

Alumno vs Profesor	Correlación (significación)	Prueba t (significación)
Trabajo 1	0,652 (0,003)	-9,644 (0,000)
Trabajo 2	0,672 (0,002)	-5,336 (0,000)

Respecto a los inconvenientes que puede plantear el trabajo en equipo, y contrastados por algún otro investigador (Jiménez, 2006), no se han observado en esta experiencia, quizás debido en algunos casos al estrecho seguimiento del proceso de aprendizaje por parte del docente a lo largo de la experiencia. Si son de resaltar las elevadas calificaciones otorgadas por los estudiantes a sus compañeros con lo cual se considera que se ha de seguir investigando en este campo para tratar de mejorar y potencial la competencia de la “opinión crítica”.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En general, profesorado y alumnado valoran positivamente los cambios planteados en el proceso de evaluación con este proyecto de innovación docente, mediante la utilización de la coevaluación dentro del conjunto de actividades formativas programadas de la asignatura de “Materiales no Metálicos”. En particular, y considerando los objetivos marcados, se ha llegado a las siguientes conclusiones. Un 78,5 % de los alumnos afirma que la experiencia de coevaluación le ha ayudado a adquirir criterios propios sobre la correcta realización de un informe, y el 93,2% cree que este espíritu crítico adquirido le será útil en su futuro profesional.

La totalidad del alumnado ha utilizado la guía de evaluación y, si bien cada grupo ha realizado pequeñas modificaciones dentro de los márgenes permitidos, todos están de acuerdo que es importante fijar unos criterios o ítems de evaluación, y que estos sean conocidos a priori por todas las partes implicadas. Además, el alumnado afirma que esta experiencia le ha permitido discutir con el profesorado la idoneidad de los criterios de evaluación fijados en la guía. Los alumnos han asumido una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje al responsabilizarse de la evaluación del trabajo de sus compañeros. Se ha observado asimismo una elevada implicación y motivación por parte de los estudiantes que se ha materializado en un mayor interés por la asignatura, así como en un trabajo y esfuerzo constante a lo largo de todo el cuatrimestre. Como prueba de este hecho se debe resaltar el aumento considerable de matrícula respecto al curso 2005/06, año en el que se comenzó esta experiencia, las buenas calificaciones obtenidas por una gran parte de los alumnos, así como el grado de satisfacción que han manifestado por la asignatura y el trabajo del profesorado. Además de los buenos resultados académicos anteriormente mencionados, el alumnado que participó en la innovación ha adquirido otro tipo de habilidades, diferentes de las que se adquieren con los métodos tradicionales de enseñanza, como la habilidad para trabajar en equipo o exponer en público y que serán claves para el desempeño profesional futuro del estudiante.

La percepción del profesorado es que mediante esta innovación se ha favorecido el aprendizaje de aquellos alumnos que han asistido regularmente a clase, mejorando los niveles de asistencia y participación activa en el aula. La razón fundamental de la falta de abandono se debe a la distribución de la evaluación en múltiples etapas, que da cierta seguridad al alumno considerando la materia a estudiar abordable. La introducción de estos cambios lleva añadido un coste importante de esfuerzo y tiempo tanto por parte del alumnado como por el profesorado que ha de ser tomado en cuenta a la hora de planificar las asignaturas de cara al EEES puesto que sino estas prácticas pueden quedar en el olvido.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean expresar su agradecimiento al Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo al habernos dado la oportunidad de realizar este trabajo en el marco del Proyecto de Innovación Docente PC-06-032 correspondiente a la VI Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Universidad de Oviedo.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, I.M. (2006). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: Valoración de una experiencia. Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona 2006.
- Alonso Tapia, J. (2004). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios, 93-127. Documentos ICE. Universidad de Oviedo.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Dochy, F.; Segers, M.; Van den Bossche, P.; Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 5, 533-568.
- García García, M.A.; Fernández Pariente, I.; González Torre, P.L. (2005): “Una experiencia de evaluación alternativa en la asignatura de Fundamentos de Ciencia de Materiales de la E.P.S. de Ingeniería de Gijón”, *Aula Abierta*, 85, 105-122.
- Jiménez, G. (2006). Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3, 2, 172-187.
- Lowyck, J. (2002). Teaching methods, knowledge, technology and assessment: an interlinked field? Paper to the Tuning-project, line 4.

ANEXO I. GUÍA DE EVALUACIÓN ENTRE PARES

GRUPO DE TRABAJO: _____ ALUMNOS: _____

FECHA EXPOSICIÓN: _____

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	Acuerdo	Total acuerdo

Valoración del trabajo escrito

ITEMS	Escala de valoración				
La estructura del documento presentado es correcta	1	2	3	4	5
El documento contiene un índice adecuadamente elaborado	1	2	3	4	5
Las referencias bibliográficas que se citan son coherentes y se indican según la plantilla establecida	1	2	3	4	5
El documento recoge todos los contenidos imprescindibles	1	2	3	4	5
Los resultados del trabajo realizado quedan fielmente reflejados	1	2	3	4	5
La ortografía y la redacción son correctas	1	2	3	4	5
Las tablas y gráficas están enumeradas y referenciadas en el texto					
La maquetación es correcta	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL DE PUNTOS	_____				

Valoración de la exposición

ITEMS	Escala de valoración				
La expresión oral es correcta	1	2	3	4	5
La línea del discurso ha sido adecuada en todo momento	1	2	3	4	5
Los resultados principales han sido claramente presentados	1	2	3	4	5
Se han utilizado apropiadamente los medios técnicos disponibles	1	2	3	4	5
La organización de la exposición ha sido adecuada	1	2	3	4	5
El tiempo de exposición se ha ajustado al establecido	1	2	3	4	5
Se han alcanzado los objetivos perseguidos con el trabajo	1	2	3	4	5
La exposición ha sido clara y concisa	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL DE PUNTOS	_____				

MEDIA DE LA VALORACIÓN DE SUS COMPANEROS: _____

NOTA FINAL DEL TRABAJO: _____

ACTIVIDADES DE AUTOFORMACIÓN INCLUIDAS EN EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA

G. Filella
A. Soldevila, E. Cristòbal,
A. Gordillo, M. A. Capell,
C. Farré, P. Jurschik .
Universitat de Lleida

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Lleida (UdL), el curso 2003-2004, impulsó un Plan de Acción Tutorial (PAT) para facilitar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso como complemento a otros mecanismos puestos en marcha como las jornadas de puertas abiertas, asesoramiento en el proceso de matriculación, etc. Cada vez queda más justificada la presencia de la tutoría universitaria en la educación superior, básicamente, por las nuevas necesidades de la institución universitaria: la heterogeneidad del alumnado (extranjeros, necesidades educativas especiales, alumnos que compaginan la actividad laboral con los estudios, etc.) y los nuevos planes de estudios que han de adaptarse al nuevo espacio europeo de enseñanza universitaria (Rodríguez Espinar, 2004).

El Plan de Acción Tutorial de la UdL tiene el objetivo de facilitar al alumnado la orientación académica, profesional y personal, que le permita optimizar la toma de decisiones a lo largo de su carrera universitaria y en su futuro profesional. Se trata tanto de favorecer la integración de los alumnos en la universidad, como de ayudar a su proyección como futuro profesional.

MÉTODO

Participantes:

Todos los centros de la UdL están aplicando el PAT y el Instituto Nacional de Educación Física como centro adscrito.

En total reciben la acción tutorial 1650 alumnos y la imparten 160 tutores.

El PAT está estructurado en objetivos, contenidos, metodología y evaluación, los cuales se deben adaptar a las particularidades de cada titulación en concreto.

Los objetivos generales del PAT son:

- Favorecer la integración del alumnado en la Universidad
- Optimizar el proceso de aprendizaje del alumnado
- Facilitar la madurez del proyecto personal y profesional

Los contenidos se estructuran en tres bloques: orientación académica, personal y profesional:

Contenidos de la tutoría	
Orientación académica:	La institución universitaria: organigrama, servicios, becas, etc. El plan de estudios El estudio y aprendizaje eficaz: hábitos y técnicas de estudio Diferentes estilos de aprendizaje
Orientación personal:	Reducción de la ansiedad delante de situaciones de estrés Las relaciones interpersonales La comunicación asertiva Autoconocimiento y autoestima Valores y actitudes positivas
Orientación profesional:	La formación continua: estudios de segundo y tercer ciclo, estudios al extranjero... Análisis del mercado laboral Competencias profesionales Técnicas de búsqueda de empleo El proyecto profesional

Procedimiento

El PAT se estructura en sesiones grupales i en tutorías individuales, que complementan los contenidos desarrolla-

dos en las tutorías grupales, ya que su objetivo, es ofrecer un espacio al alumno para resolver dudas y/o asesorar. A continuación presentamos una propuesta de las sesiones grupales:

Secuenciación de las reuniones de los tutores con los estudiantes

<i>Calendario de reuniones</i>	<i>Acciones</i>
Reunión	de coordinación
Reunión de presentación	Motivar al alumnado para que participe en las tutorías.
Primera reunión: Inicio del curso: septiembre-principios de octubre	Concretar los objetivos y el funcionamiento de la tutoría con los estudiantes: calendario, horario, lugar, direcciones de correo electrónico, etc. Características y Servicios que ofrece la UdL. Rellenar la ficha y dar la posibilidad de llevar a cabo una entrevista individual.
Reunión	De coordinación
Segunda reunión: noviembre-principios de diciembre	Estilos de aprendizaje. Hábitos y técnicas de estudio. Hacer un seguimiento a medio cuatrimestre; comentar las incidencias y valorar y tratar de resolver los problemas que se puedan plantear.
Reunión	De coordinación
Tercera reunión: inicio del segundo cuatrimestre	Orientación personal: comunicación asertiva, reducción de l'ansiedad,... Analizar el cuatrimestre finalizado, recoger los resultados de las evaluaciones y comentarlos personalmente.
Reunión	De coordinación
Cuarta reunión: abril-mayo	Orientación profesional: plan de estudios, estudios de segundo-tercer ciclo... Competencias profesionales. Hacer un seguimiento del cuatrimestre; comentar las incidencias y valorar y tratar de resolver los problemas que se puedan plantear.

Modelo Tutorial

El modelo de tutoría que se propone se basa en las siguientes figuras:

- El **profesorado-tutor** que tiene asignado, a nivel orientativo, un grupo de 10-15 estudiantes del cual hará el seguimiento.
- El **alumnado-tutor** que tiene asignado, a nivel orientativo, un grupo de 5-7 estudiantes.

Estas figuras están coordinadas por el **coordinador de la tutoría**. La figura del alumno-tutor puede estar desarrollada o no en cada centro según la especificidad y las necesidades concretas.

Las reuniones del coordinador de la tutoría con los tutores preceden las reuniones de cada tutor con sus estudiantes, para su preparación.

Atención tutorial

La modalidad de atención a los estudiantes podrá consistir en sesiones:

- **colectivas**: cuando el contenido de estas reuniones sea básicamente formativo y informativo,
- **individuales**: cuando sea conveniente la orientación individual,
- **virtuales**: la tutoría se encuentra como una herramienta del Campus virtual que complementa la atención presencial tanto grupal como individual.

Evaluación

El diseño de evaluación previsto es el siguiente.

Evaluación		Instrumentos
Inicial Alumnos		Análisis de necesidades
Proceso	Alumnos	Cuestionario
	Tutores	Cuestionario
Final	Alumnos	Cuestionario
	Tutores	Cuestionario

En esta comunicación, queremos presentar como novedad las cuatro actividades de **autoformación** que se han elaborado como complemento al PATUDL, que corresponden a las diferentes sesiones y a la vez a las diferentes áreas de la orientación. Estas actividades las realizarán los alumnos autónomamente. Se pueden consultar en la siguiente dirección electrónica <http://www.ice.udl.es/uou/contingut.php?subseccio=patudl> en la sección de Activitats d'autoformació PATUDL.

Actividad 1: Conocer la UdL.

El objetivo de esta actividad es conocer la estructura y los servicios que ofrece la Universitat de Lleida. Esta actividad se divide en dos partes. La primera parte está destinada a que el alumno conozca la estructura y la ubicación de los diferentes centros, colocando el cartel adecuado en el mapa de la ciudad de Lleida.

Posteriormente, la segunda parte, se trata de un juego que se desarrolla en un edificio de diferentes plantas. Cada habitación corresponde a un servicio de la UdL y sólo se avanza si se contestan correctamente las preguntas. El objetivo es llegar a la última habitación a través de los propios conocimientos.

Los servicios son los siguientes:

1. Servicios que ofrecen las bibliotecas que se encuentran en cada campus
2. Aulas de informática

3. Servicio de Extensión Universitaria
4. Servicio de Lengua y Terminología de la UdL
5. Consejo del estudiante
6. Servicio de apoyo al estudiante
7. Servicios culturales de la UdL
8. El Centro de Cooperación Internacional
9. El Seminario Interdisciplinario de Estudios de la Mujer
10. Instituto de Ciencias de la Educación
11. Oficina de relaciones internacionales
12. Bolsa de trabajo de la UdL
13. Las Becas de colaboración de la UdL
14. El servicio de Deportes
15. Carné de la UdL
16. Campus virtual

Finalmente, hay un enlace a cada uno de los centros que componen la Universitat de Lleida.

Actividad 2: Estilos de aprendizaje.

En esta actividad se trata de contestar el cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1994) con el objetivo de que los alumnos conozcan y sean conscientes de cuáles son los estilos de aprendizaje que utilizan.

Tras responder el cuestionario CHAEA que recoge preguntas sobre nuestros pensamientos, ideas y relaciones personales, nos muestra nuestro resultado en los cuatro estilos de aprendizaje definidos: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Tras ver nuestros resultados, la actividad nos da la oportunidad de compararlos con los de otros alumnos de diferentes titulaciones de otras universidades españolas.

Actividad 3: Comunicación Asertiva.

Esta actividad consiste en valorar el nivel de comunicación asertiva del alumno mediante diferentes situaciones que se puede encontrar en la vida real.

Las situaciones son las siguientes:

1. Has suspendido un examen y pensabas que te habías ido bien.
2. Un compañero de clase te pide si le puedes dejar copiar un trabajo, pero tú sabes que no lo ha hecho porque ha preferido ir de fiesta.
3. Acabas de comprar un mp4 y al llegar a casa, resulta que está estropeado.
4. Estas en una fiesta y alguien sin querer, te tira la bebida encima de tu camisa nueva.
5. Nunca habías suspendido una asignatura y este año te han quedado para septiembre.
6. Has de entregar una práctica por parejas y tu compañero te dice que no la quiere hacer.

Primero, nos da la oportunidad de escribir que haríamos en las situaciones anteriores. Una vez contestadas las seis situaciones, nos muestra de nuevo la pregunta, con nuestra respuesta correspondiente y cinco posibles respuestas, sobre las cuales tenemos que elegir una de ellas.

En la siguiente fase, te muestra de nuevo la pregunta, tu respuesta inicial y la respuesta elegida con anterioridad. Sobre esta última respuesta, nos comenta que estilo predomina en la respuesta: Asertivo, Pasivo o Agresivo. También nos da la oportunidad de ver que estilo tenía cada una de las respuestas que se podían elegir.

Para acabar con la actividad, nos informa que el hecho de haber contestado de una forma u otra a las preguntas, no define nuestra personalidad y nos recomienda el estilo Asertivo para nuestra comunicación con el resto de la sociedad.

Actividad 4: Autoestima.

Esta actividad consiste en reflexionar sobre tu nivel de autoestima mediante actividades relacionadas con tu aspecto, tu personalidad, realización de tareas...

Para empezar, el alumno valorará (positivamente o negativamente) las partes de su cuerpo sobre una figura humana. Una vez realizada la tarea anterior, el alumno contesta unos ítems dicotómicos sobre personalidad, y la Escala de Autoestima de Rosenberg.

A continuación, se muestran nuestros resultados parciales, y una puntuación final, que según cual sea, nos mostrará un comentario u otro. Posteriormente, la actividad, le mostrará al alumno unas frases que le pueden ser útiles y le dará la oportunidad de escribir sobre los aspectos que le gustaría mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Estilos de aprendizaje. Qué son y cómo se diagnostican*. Bilbao: Mensajero.
- Arbizu, F.(1994): La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. *RIE*, 23, 2, 614-622.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (1999). Necesidades de orientación para la mejora de la calidad de enseñanza. Un estudio descriptivo en la Universidad de Jaén. En
- Flanagan, K. (1998). *Lograr buenas notas con apenas ansiedad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Oliver, P. (1999). *Estudiar con éxito*. Madrid: Pirámide.
- Pantoja, A., Campoy, T. Y Cañas, A. (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *RIE*, 21, 1, 67-91
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.). (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro / ICE
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona
- Salas, M. (1994). *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*. Madrid: Alianza.
- Sánchez García, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *RIE*, 19, 1, 39-61

EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL INTEGRADA EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO¹

Soledad Romero Rodríguez
Antonio Rodríguez Diéguez
(Dpto. MIDE-Univ. de Sevilla)

1. PROBLEMA Y OBJETO DEL ESTUDIO

La Universidad se halla inmersa en un proceso de profunda transformación, como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entendemos que, desde un punto de vista psicopedagógico, tenemos el reto de realizar una interpretación “orientadora” y “humanista” de algunos de los presupuestos que se derivan de los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, tales como el desarrollo de competencias, el aprendizaje centrado en el alumnado, la importancia de la tutoría o la necesidad de fomentar prácticas orientadoras para la inserción profesional del alumnado.

La experiencia cuya evaluación presentamos se ha llevado a cabo en el curso 2005-2006 y en las asignaturas *Orientación Educativa* y *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico*, ambas materias troncales de 9 créditos del tercer curso de la Licenciatura en Pedagogía. Participaron un total de 120 estudiantes. Entre nuestros presupuestos de partida contamos con los siguientes: a) La formación universitaria debe ser esencialmente una preparación para la vida y, por tanto, debe plantearse como un proceso de formación integral de la persona; b) la enseñanza universitaria debe atender al desarrollo de una serie de competencias

que permitan al alumnado desenvolverse como persona (profesional, ciudadano/a); c) la función orientadora del profesorado (acción tutorial) debe quedar integrada en el desarrollo de su materia y, por tanto, es algo inherente a la función docente; d) la enseñanza universitaria debe estar centrada en las necesidades del alumnado, e) para que el alumnado se motive y se implique en su propio proceso de formación debe aprender a buscar el sentido de lo que hace y de lo que desea hacer, f) desde la propia docencia (como función tutorial) se puede y debe ayudar al alumnado a buscar opciones personales, académicas y profesionales con sentido. Una forma de hacerlo es a través de la construcción de su propio proyecto vital y profesional.

La acción coordinada entre las dos asignaturas mencionadas se ha centrado en torno a los proyectos tutelados tales como construcción del propio proyecto profesional, recursos de inserción laboral y planificación y programación de unas Jornadas sobre Salidas Profesionales de los/as titulados/as en Ciencias de la Educación. Se ha pretendido que la construcción del propio “Proyecto Vital y Profesional” constituya el eje en torno al cual se articule la coordinación de las citadas asignaturas de *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico* y *Orientación Educativa*.

¹ Experiencia financiada por el ICE de la Universidad de Sevilla

2. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia ha sido evaluada tomando como referencia diferentes procedimientos de recogida de información:

- Escala de valoración final de las asignaturas. En ella se preguntaba acerca de:
 - Facilitación del trabajo en equipo.
 - Interés despertado por las asignaturas.
 - Posibilidad que han ofrecido las asignaturas para ir perfilando posibles itinerarios de inserción profesional.
 - Ayuda para desarrollar la reflexión crítica.
 - Provecho del curso para la formación integral.
 - Facilitación de la construcción de conocimientos de forma autónoma.
 - Ayuda al cuestionamiento del proyecto vital y profesional.
 - Adquisición de competencias útiles para el ejercicio profesional.
 - Valoración de la coordinación entre las dos asignaturas implicadas en la experiencia.
- Cuestionario de valoración de las Jornadas.
 - Escala de valoración tipo Likert sobre los siguientes aspectos:
 - Adecuación de la temática de las Jornadas.
 - Interés de las mismas.
 - Organización.
 - Desarrollo de las diferentes sesiones.
 - Conocimientos sobre salidas profesionales antes de participar en las Jornadas.
 - Conocimientos sobre salidas profesionales antes de participar en las Jornadas.
 - Frases incompletas:
 - Lo que más me ha interesado ha sido...
 - Lo que más me ha impactado ha sido...
 - Lo que cambiaría de las Jornadas es...
 - Lo que aplaudo es...
 - Lo que sugiero para otras ediciones es...
 - Resumir con un slogan lo que ha supuesto la participación en las Jornadas.
- Informes de autoevaluación en base al análisis de los registros narrativos
- Sesiones cuatrimestrales de evaluación.

3. RESULTADOS

3.1. La innovación: el desarrollo de competencias a través de otra forma de enseñar.

- Aprendizaje experiencial:

“Me ha gustado mucho la asignatura...ya que considero que llega más a fondo un aprendizaje o una enseñanza vivida de manera directa que algo aprendido para un examen (...) Esta asignatura ha hecho plantearme cosas antes nunca pensadas y reflexionar más sobre mí, sobre mi profesión” (Informe de autoevaluación)

- Importancia cercanía en tutoría-ambiente de confianza

“En la entrevista que tuvimos me sentí muy a gusto, porque presentaba que había confianza y mucha armonía, me gusta sentirme bien y es en estas situaciones donde me puedo dar a conocer mejor, ya que en clase me da mucho corte hablar”.(Informe de autoevaluación)

- La persona del alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

“Me he quedado perpleja más de una vez que he ido a tutoría porque he sacado de mi cosas, pensamientos, sentimientos, experiencias e ideas que pensé que sería incapaz de hablar con un profesor, pero me estaba conociendo y eso me gratificaba (...) me encantaba contar lo que pensaba, lo que sentía” (Informe de autoevaluación)

“El motivo de esta sesión es porque un día en clase, en una de las actividades, X dijo que le apasionaba la música y que veía en ella muchas cualidades, que le ayudaba en su vida y le aportaba bastante beneficio “emocional”, que escuchaba canciones y aquellas con mensaje las pasaba a sus amigos/as. Tras escuchar esto, Soledad le propuso que hiciera lo mismo con nosotros, que trajera un día una canción para el grupo-clase. Y así fue, llegó el día y X trajo dos canciones.” (Informe de autoevaluación)

- Importancia del crecimiento grupal:

“Mi experiencia personal fue la siguiente:...no sentí corte ninguno al cogerle la mano a los compañeros ya que ni siquiera sabía quiénes eran ni si los conocía o no. Pero eso no me importaba ya que todos daban la mano con

amabilidad o te acariciaban la mano con cariño. Me sentí muy arropada por todos”. (Informe de autoevaluación)

“Si tuviera que destacar algo sería sobre todo que, a pesar de que yo soy una persona reacia a expresar sentimientos y a participar en actividades en las que se manifiesten más éstos que las opiniones de tipo intelectual, me he sentido incómodo en todo momento y con ganas de ser partícipe en esta clase y además me he notado más confiado que antes con respecto a mis compañeros”. (Informe de autoevaluación)

- Importancia de la actitud del profesorado-coherencia con el proceso planteado

“...reflexionando un poco más afirmo que me ha gustado mucho la asignatura, he aprendido y sigo aprendiendo bastante no sólo de la materia en sí, sino también de ti, (nombre del/de la profesor/a), he crecido como pedagoga y como persona. Gracias” (Informe de autoevaluación)

- Utilización de diversos espacios de aprendizaje y diferentes formas de relación profesorado-alumnado.

El docente también como persona.

“...tiene gran valor haberme relacionado más con mis compañeros/as, comprender que los espacios de aprendizaje pueden ser muchos y no tienen porqué ser precisamente entre cuatro paredes, que la relación con el profesorado puede ser más profunda (no es necesario que esté siempre subido en la tarima) y que ante sus equivocaciones también puedes sonreír, pues no son seres perfectos, a los que tolerar y comprender, personas con una gran responsabilidad pero a la vez con inseguridades y sentimientos de angustia, personas cercanas”. (Informe de autoevaluación)

La metodología utilizada en la experiencia ha permitido el desarrollo de ciertas competencias transversales, tal y como reconoce el propio alumnado tanto en las valoraciones que realiza en la escala de evaluación de las asignaturas como en sus respectivos informes.

Esta fue la valoración que, en una escala de 1 a 4 realizó el alumnado participante respecto a los aspectos que se señalan:

o Interés despertado por las asignaturas.	3.05
o Provecho del curso para la formación integral.	3.3
o Facilitación del trabajo en equipo.	3.5
o Ayuda para desarrollar la reflexión crítica.	3.5
o Facilitación de la construcción de conocimientos de forma autónoma.	3.3
o Adquisición de competencias útiles para el ejercicio profesional.	3.3

El alumnado reconoce la importancia de los aprendizajes realizados como consecuencia de la metodología utilizada, tal y como resume esta alumna:

“Son muchas las competencias que he sido capaz de desarrollar (...), por su contenido, por quienes la han llevado a cabo, por los momentos en los que yo he pasado...haciendo de todo ello una fuente rica de conocimiento y de experiencia: la capacidad de trabajar en grupo y de ser algo más crítica, no dejando el trabajo en una mera dinámica, sino yendo mucho más allá, exprimiéndole todo el jugo posible a lo vivido, a lo compartido. Por lo que puede que esa sea otra de las adquiridas, el compartir, no he compartido nada material, de ahí que considero que tiene mucho más mérito. He compartido mi conocimiento, mis sentimientos, y todo aquello que pienso que puede ser útil a los demás sobre mí. Para que ellos extraigan lo que más necesiten y les convenga. Y si no hubiera sido por la manera en la que lo hemos realizado, no habiéramos conseguido ninguno de esos objetivos”. (Informe de autoevaluación)

De forma coherente con los resultados de la escala, el alumnado manifiesta su reconocimiento de la adquisición de aprendizajes útiles para el ejercicio profesional:

“Es una asignatura que nos puede ser de gran utilidad en un futuro para realizar diagnósticos, investigaciones, intervenciones en centros, asociaciones, empresas, etc” (Informe de autoevaluación)

Estos aprendizajes esenciales para el desarrollo profesional no se circunscriben únicamente a aspectos técnicos o metodológicos, sino que van más allá, implicando un compromiso personal consigo mismo y con la sociedad:

“...esta asignatura me ha cambiado totalmente la forma de ver la realidad educativa y no sólo eso, sino la vida en general. (...) se ha conseguido que lo que aprendiéramos nos quedara grabado para siempre y que lo pudiéramos utilizar en nuestro entorno. Lo más importante (...) es que somos capaces de cambiar la realidad social que nos rodea a través de la educación, educar a través de los sen-

timientos, de las emociones, de las sensaciones y desde la ilusión” (Informe de autoevaluación)

Con algunas frases nos muestran cómo perciben el desarrollo del trabajo en equipo, reconociendo sus virtualidades, pero también las dificultades que se pueden encontrar y las formas de resolverlas:

“Aunque nos costó, tuvimos que prescindir de ella (compañera del grupo) porque se nos venía el tiempo encima y así no podíamos continuar. Fui yo la encargada de decirselo y la verdad es que lo pasé bastante mal y me costó mucho dar el paso” (Informe de autoevaluación)

“Mi relación con mis compañeros era mínima al principio...mi visión de los compañeros ha cambiado después de haber realizado las actividades que realizábamos en clase...me he dado cuenta de que mis compañeros de clase no son tan “fríos” y “singracias” como me pensaba, además he comprendido que yo también he tenido mucha culpa de que se haya dado esta situación” (Informe de autoevaluación)

“Tanto en estas asignaturas como en otras me he dado cuenta de que el trabajo en equipo es fundamental para el buen funcionamiento de cualquier organización e institución. Por lo que he aprendido es que desde aquí debemos ir aprendiendo a respetarnos y a tener en cuenta a los demás” (Informe de autoevaluación)

Es significativo cómo el alumnado valora la posibilidad de mostrarse crítico en el aula universitaria. Y nos preguntamos ¿cómo pretendemos fomentar esta competencia si no permitimos que se ponga en juego?:

“Algunos piensan que decir tu opinión, tu verdad es algo que no debe hacerse y mucho menos delante de un profesor. Tu opinión debe estar basada siempre en la del profesor y tú no tienes ninguna verdad, la verdad absoluta la posee el profesor. (...) (Aquí) quiero agradecer la libertad brindada y la comprensión que me ha demostrado porque (la profesora) ha sido capaz de aguantar una crítica (...) Tengo que decir que he crecido con esto.” (Informe de autoevaluación)

También se valora positivamente la posibilidad de aprender a planificar y gestionar el propio aprendizaje:

“Con esta actividad descubrí muchas cosas (...) no va a ser mejor por el simple hecho de tener más recursos, sino que lo importante es tener organización, coordinación, creatividad”.

“...muy importante desde mi punto de vista, es una asignatura que nos ha ayudado mucho a desenvolvernos por nuestra cuenta, a aprender por nuestra propia cuenta sin tener que estar dentro del aula y sentado en una banca escuchando a una profesora o un profesor” (Informe de autoevaluación)

3.2. La coordinación

En una escala de 1 a 10 el alumnado valoró con una media de 7.5 puntos la coordinación entre las dos asignaturas que nos ocupan. Los datos cualitativos apuntan a la

sorpreza que ha supuesto para el alumnado el hecho de que se presentaran dos asignaturas coordinadas entre sí.

“Sinceramente, me sorprende y además admiro mucho la relación tan buena y la cooperación que hay entre mi profesora Soledad Romero y mi profesor Antonio Rodríguez. Me sorprende porque en la mayoría de los casos los profesores van cada uno a lo suyo sin tener mucho que ver con los demás; pero como he dicho anteriormente, admiro mucho esta actitud ya que el trabajo en grupo y la colaboración desinteresada entre unos y otros es fundamental para un buen trabajo en equipo. Creo que si este aspecto lo tuvieran más profesores en cuenta, las cosas irían mucho mejor”. (Informe de autoevaluación)

“Los profesores se han puesto de acuerdo para impartir la materia de forma complementaria...Formación que tendrían que hacer cada uno de los profesores de las diferentes asignaturas, creo que así se consigue un conocimiento mucho más rico y completo...pero, ¿qué es lo que pasa?...que en la organización de la Facultad, es como un entramado algo oscuro...al cual, se le teme adentrar y conocer por lo que uno se puede encontrar ahí dentro, sin poder escapar de ello y pudiendo salir muy perjudicado”. (Informe de autoevaluación)

3.3. El proyecto vital y profesional

A juzgar por las valoraciones que el alumnado de los cursos implicados realiza en la escala que se pasó para evaluar las asignaturas podemos afirmar que se ha conseguido el objetivo de que se cuestionaran su proyecto vital y profesional. En una escala de 1 a 4, la media obtenida por el ítem en el que se preguntaba por ello obtuvo una puntuación de 3.5

La misma valoración obtiene el ítem en el que se le cuestionaba respecto a la ayuda aportada por las asignaturas para ir perfilando posibles itinerarios de inserción profesional.

Con algunas frases como ésta describe el alumnado cómo se ha cuestionado su proyecto vital y profesional y se ha comprometido con él:

“Gracias a la asignatura (de Técnicas y la de Orientación) he conseguido perfilar algunas de las características de mi autoconcepto (...) me he cuestionado en este momento más que nunca mi propio proyecto de trabajo y de vida y mi compromiso con el mismo y he adoptado una actitud activa, crítica y transformadora”. (Informe de autoevaluación)

Analizamos a continuación cómo se han valorado y vivido las fases del proceso de construcción del proyecto vital y profesional:

• La exploración de sí mismo/a:

- Proceso de conocimiento de sí mismo/a: toma de conciencia de las necesidades, potencialidades y posibilidades, teniendo como consecuencia una mejora de la autoestima:

“A lo largo del trabajo he contado mi historia...he querido profundizar en dichos aspectos para poder cono-

cerme mejor a mí misma...Me he dado cuenta de los miedos que tengo, de mis sueños y deseos, de mis competencias, de mis cosas buenas, de hasta dónde creo que soy capaz de llegar y dónde no, de saber qué es lo que tengo aprendido y qué es lo que no y el largo camino que me queda por recorrer todavía”

“La autoexploración de las competencias personales y profesionales (ha aportado):

- Reconocer la propia identidad y tomar conciencia de nuestras necesidades personales.
- Estimar nuestra autonomía personal y valorar nuestras posibilidades y potencialidades personales por encima de cualquier condicionamiento
- Valoración de nuestro desarrollo emocional y racional”.

– Cuestionamiento del autoconcepto profesional:

Adecuación de temáticas	7.10
Interés	8.02
Organización	6.56
Desarrollo de las mesas	7.19
Desarrollo de las ponencias	7.63

Entre las aportaciones de las Jornadas de cara a la elaboración de su proyecto vital y profesional el alumnado destaca en las cuestiones abiertas del instrumento de evaluación de esta actividad, las siguientes:

- Información útil para tomar decisiones.
- Ampliación de la visión del campo profesional de la Pedagogía.
- Afrontar el futuro con algo más de optimismo, aunque con realismo.
- Importancia de moverse, de hacer contactos.
- Conocimiento de técnicas de búsqueda de empleo.
- Importancia de luchar colectivamente por la profesión.
- Relación vida profesional-familiar.
- Necesidad de “inventar” nuevas formas y contextos para ejercer la profesión.
- Importancia de ser consciente de las propias competencias.
- Importancia del proyecto vital y profesional.
- Necesidad de estar abierto a nuevos aprendizajes y opciones profesionales.
- La no linealidad de los itinerarios de transición.

“Muchas veces me siento indefensa ante la educación, ante el papel que voy a desempeñar en un futuro, en muchas ocasiones me siento poco segura de mi, como si necesitara que me acompañen durante todo el proceso, y en otras ocasiones siento que me voy a comer el mundo, que puedo cambiarlo, que con la pedagogía puedo hacer maravillas, por eso elegí la carrera (...) me da miedo no estar a la altura de lo que yo tengo entendido que es la pedagogía, por eso me guata verme reflejada en el cristal, para saber lo que quiero y lo que no quiero, para darme cuenta de mis fallos y mis virtudes”.

• La exploración de opciones profesionales

Esta fase fue apoyada por la celebración de las Jornadas sobre Salidas Profesionales, cuya valoración (de 1 a 10) fue muy positiva por parte del alumnado, como se puede observar en tabla que presentamos más abajo. Habría que mejorar aspectos organizativos relativos a la fecha de celebración de las Jornadas y problemas de simultaneidad con clases de otras materias.

En las valoraciones de las asignaturas (informes) también se deja ver la importancia de esta fase del proceso de elaboración del proyecto vital y profesional:

“En esta etapa de la carrera nos ha servido de mucho hacer esto, ya que en mi caso no tenía muy claro lo que quería hacer a nivel profesional una vez acabada la carrera, pero este proyecto me ha ayudado a aclarar muchas ideas que no tenía claras. Nos ayuda a interesarnos por las salidas profesionales...”

“Me gustaría resaltar la necesidad e importancia que para los estudiantes tiene la información acerca de posibles salidas profesionales de Pedagogía y los pasos que debemos seguir para alcanzar dichas salidas, por ello, desde aquí me gustaría reclamar cursos o jornadas impartidos por la Facultad a lo largo de los dos años que nos quedan aquí y que tengan esta temática, a la vez que agradecer las Jornadas ya organizadas”.

• Toma de decisiones y planificación

– Toma de decisiones: elección de un campo profesional

“Hasta ahora no me había planteado seguir una “guía” o itinerario personalizado, específico, porque realmente tampoco sabía a lo que dedicarme, ahora ya sé que mi campo profesional girará en torno a la pedagogía social, que existen centros y asociaciones, cercanas (que me interesan) geográficamente, que demandan pedagogos, sé sus nombres, direcciones, correos...tengo acceso a

ellas, de esta forma lo veo todo de una forma más cercana”. (Informes de autoevaluación)

– Compromiso con el propio proyecto: acción

“...he comprobado que es difícil el acceso a ellas (opciones profesionales) pro la mayoría de las veces hay que “luchar” y trabajar por las cosas importantes.” (Informes de autoevaluación)

“Tengo que decir también que este proyecto se quedará abierto para ir rellenándolo a lo largo de la carrera”. (Informes de autoevaluación)

4. CONCLUSIONES

En definitiva, hemos contribuido a la madurez personal y profesional de nuestro alumnado, como lo expresa uno de ellos:

“Como conclusión, tengo que decir que este periplo ha sido muy rico para mí. He pasado de ser un joven indio a “León Alegre”, un indio capaz de poder ser más autónomo e independiente y con más capacidad para orientar esa garra que tenía dentro de mí mismo. Siento que soy muy capaz de orientarme a mí mismo y me siento con más capacidades para ayudar a orientar a los demás”. (Informe de autoevaluación)

BIBLIOGRAFÍA

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona Gestión 2002-Training Club-Pise.
- Martínez, P.; Romero, S. (2001). Análisis de las competencias implicadas en el perfil profesional del psicopedagogo. *AIDIPE: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. A Coruña: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. (711-716)
- Moral Santaella, C., (2004) *El sistema de créditos europeo y los procesos de enseñanza aprendizaje en la enseñanza aprendizaje en la docencia universitaria*. Material de trabajo para proyectos de innovación UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas).
- Rodríguez Espinar (2002) “La innovación y mejora en la enseñanza universitaria” en Alvarez Rojo y Lázaro Martínez coord.: *Calidad de las universidades y orientación universitaria*.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998) *La Orientación profesional*. Barcelona, Ariel.
- Super, D.E. (1990). A life – span, life – space approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (eds.) *Career Choice and development* (197-261) San Francisco, CA: Jossey-Bass

EXPERIENCIA DE TUTORÍA DE CARRERA

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

Resumen:

El proceso de Convergencia Europea en la Educación Superior ha supuesto la introducción de nuevas funciones y tareas en la actividad docente. Una de estas tareas es la tutoría de carrera, donde el profesorado deberá realizar la labor de guía con el alumnado, motivándole y ayudándole a resolver las dudas, los problemas y a encontrar las soluciones. Desde este enfoque, aparece una nueva tutoría, más amplia que la tutoría académica y formativa (centrada en aspectos concretos de una disciplina académica), donde los docentes deberán trabajar y potenciar el desarrollo personal, académica y profesional de los estudiantes.

En esta comunicación se presenta el Plan de Tutoría que se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, y la valoración que realiza el profesorado de dicho Plan y de su labor como tutor de carrera.

INTRODUCCIÓN

Este es el segundo año que se desarrollo el actual Plan de Tutorías en la Facultad de Educación (PTU), después de varios programas que comenzaron a experimentarse y desarrollarse desde el año 1999 (Álvarez y otros, 2001 y 2005). De entre los distintos modelos que se siguen actualmente, nosotros hemos optado por el de *tutoría de carrera* (Álvarez, 2002:34), también denominada tutoría de carrera o de itinerario formativo (Rodríguez Espinar, 2004:29), tutoría colegiada (Boronat, Castaño y Ruiz, 2005:8) o tutoría personal (Hernández y Torres, 2005:16). En la actualidad se está desarrollando este Programa en todas las titulaciones de la Facultad de Educación, concretamente en las cinco titulaciones de Maestro Especialista y en Pedagogía.

Esta trayectoria ha posibilitado el poder contar con las estructuras y las condiciones creadas el año anterior, lo cual ha facilitado el proceso de trabajo y la introducción de los reajustes oportunos. En este sentido hay que destacar que a nivel organizativo el desarrollo del PTU se fundamenta en el trabajo coordinado que desarrollan tres comisiones de trabajo: Comisión de Tutorías de la Facul-

tad (CTF), Comisiones de Tutorías de Titulación (CTT) y la Comisión de Compañeros Tutores (CCT).

- Comisión de Tutorías de la Facultad (CTF), formada por un coordinador general, los coordinadores de titulación y el coordinador del compañero-tutor. La labor básica de esta comisión es la de dinamizar el proyecto y proporcionar las condiciones, los recursos y los materiales necesarios para poder hacer frente a las demandas de la Facultad, del profesorado-tutor y del alumnado que participa en las tutorías.
- Comisión de Tutorías de Titulación (CTT). Se organizaron dos comisiones, agrupadas por titulaciones, de forma que existe la Comisión de Maestro Especialista y la Comisión de Pedagogía. Estas comisiones estaba formada por todo el profesorado-tutor y el coordinador de dichas titulaciones.
- Comisión de Compañeros Tutores (CCT): formada por el coordinador y los compañeros-tutores.

Con esta estructura lo que se busca es crear una organización formal que potenciará las relaciones de comunicación entre el profesorado-tutor. Por ello se ha primado

la integración o coordinación de los tutores frente a la diferenciación o distribución de tareas, ya que la labor principal de los docentes ha de ser el desarrollo de actividades tutorial con el alumnado.

El proceso de trabajo se inició desde el 5 de septiembre, cuando se reunió la Comisión de Tutorías (CTF) para comenzar a preparar el Plan para el curso 05-06. El 26 de septiembre comenzó la intervención en la hora de tutoría asignada a cada uno de los grupos (hora de tutoría semanal). A partir de este momento y hasta mediados de octubre se desarrollaron las 5 actividades grupales. El 19 de Octubre y el 9 de Noviembre tuvieron lugar los seminarios de formación del compañero tutor y profesor tutor respectivamente. A partir del 14 de noviembre se inició el desarrollo de las actividades en pequeño grupo.

En esta comunicación presentamos lo valoración del profesorado-tutor en este segundo año de implantación del nuevo Programa, donde la coordinación y la preparación del material de orientación han sido los objetivos propuestos y alcanzados por la Comisión de trabajo.

MÉTODO:

Participantes

En el curso 2005-06, han participado 26 profesores en el Plan de Tutoría (10 profesores en las Titulaciones de Maestro Especialista y 16 profesores en Pedagogía). El cuestionario fue contestado por 18 profesores y profesoras (69,2%).

Instrumentos:

Para la recogida de los datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* formado por diecinueve preguntas, de las cuales diez eran preguntas abiertas y el resto era de respuesta múltiples o con formato preformado. Las categorías de que contenía variables relacionadas con los siguientes bloques:

1. Valoración de la intervención en el Plan de Tutorías de la Titulación y Especialidad
2. Valoración de la coordinación del Plan de Tutorías de la Titulación y Especialidad
3. Valoración del Compañero-Tutor
4. Valoración del Plan de Tutorías de la Facultad de Educación

Procedimiento:

La recogida de los datos se realizó mediante la cumplimentación del cuestionario por parte de todo el profesorado-tutor, al finalizar el Programa de actividades del Plan de Tutoría. Los datos obtenidos fueron sometidos a los pertinentes análisis estadísticos utilizando el programa SPSS 13.0.

Resultados

Todo el profesorado-tutor que ha contestado el cuestionario, ha desarrollado sesiones de tutoría con el alumnado. Para este curso académico se planificaron 18 actividades, distribuidas en los dos cuatrimestres. El número de reuniones oscila entre 3 - 18 y la media se sitúa en 9 reuniones a lo largo del curso. En la tabla 1 se puede observar el porcentaje en el que se desarrollo cada tema.

Tabla 1: Temas tratados en las sesiones

TEMAS	Todas titulaciones
Actividad 1: Nos conocemos	78,9%
Actividad 2: Presentación del Plan de Tutorías de la Facultad de Educación	78,9%
Actividad 3: ¿Qué supone ser estudiante universitario?	68,4%
Actividad 4: Organización de la Universidad y de la Facultad de Educación	78,9%
Actividad 5: Mis expectativas	78,9%
Actividad 6: El porqué de las distintas asignaturas del curriculum en primer curso	36,8%
Actividad 7: Proyecto de vida I	42,1%
Actividad 8: Claves para aprender a aprender	47,4%
Actividad 9: Aprendizaje autónomo - búsqueda de información	42,1%
Actividad 10: Preparando la primera evaluación	57,9%
Actividad 11: Trabajo en grupo	26,3%
Actividad 12: Analizando la evaluación	52,6%
Actividad 13: Explorando mis cualidades	57,9%
Actividad 14: Fijar metas	42,1%
Actividad 15: Mis metas académicas	36,8%
Actividad 16: Itinerarios formativos	31,6%
Actividad 17: Toma de decisiones	42,1%
Actividad 18: Pensando en las profesiones	31,6%
Otras actividades (especificar)	36,8%

Las actividades que más han sido desarrolladas son las que corresponden a la primera parte del Plan de Tutorías (PTU), es decir, las 6 primeras actividades. Estas eran las actividades comunes, para todo el grupo, que tenían como finalidad dar una información de carácter general y sensibilizar al alumnado para lograr su participación en el programa. Actividades como “nos conocemos”, o “qué supone ser estudiante universitario” ha sido desarrollada por un alto porcentaje de profesores tutores. Las actividades que fueron puestas en práctica por mayor número de tutores en la segunda parte el PTU fueron las relacionadas con el “Explorando mis cualidades personales” (57,9%), la “preparación de la evaluación” (57,9%), “analizando la evaluación” (52,6%) o las “claves para aprender a aprender” (47,4%).

Un aspecto muy importante para el desarrollo del Plan de Tutorías ha sido la coordinación entre los profesores tutores. El 88,9% del profesorado dice haber asistido a las reuniones de coordinación de su titulación y especialidad.

Respecto a la valoración que los profesores tutores realizaron del desarrollo del programa de tutorías, las opiniones fueron diversas, pero por lo general positiva. Para algunos la valoración ha sido positiva en tanto que se “va consolidado el Plan y salvo las dificultades tenidas en algún grupo, la valoración esta siendo positiva por parte de todos”. Otros tutores, al valorar la puesta en práctica del Plan de Tutorías, emplean calificativos como “positiva”, “mejor que el anterior”, “muy bien”, “buena”, “adecuada”, “muy bien, muy positiva”, “muy buena casi excelente si la comparamos con el año anterior”.

En cuanto a las dificultades encontradas en el desarrollo del PTU, dos aspectos destacaron por encima de los demás: la baja participación del alumnado y los horarios. La participación del alumnado, tal como ocurrió en el año anterior, ha sido irregular. La media de alumnos por sesión se situó en torno a 12 (máximo 20,6 y mínimo 7,5). En este sentido cabe destacar que a pesar de que hubo un grupo de estudiantes que tuvo una participación inestable y que algunos de los que empezaron se retiraron en distintos momentos del curso, lo cierto es que hubo en todas las titulaciones un grupo considerable de estudiantes que se mantuvo a lo largo del curso y que se mostró muy interesado con las actividades desarrolladas.

Respecto a la valoración que hicieron los tutores del trabajo de la Comisión de Tutorías de la Facultad la consideraron buena y positiva. Las tareas realizadas por la Comisión se han centrado fundamentalmente en coordinar y apoyar el trabajo realizado por los profesores tutores. Algunas opiniones más concretas que reflejan este punto de vista de los tutores son:

- “Labor de apoyo y de coordinación al trabajo que realizan los tutores”
- Sin el trabajo de la Comisión General El Plan no habría funcionado”
- “Buena. Es importante el trabajo realizado en la programación del PTU”

- “Sin el papel que tuvieron en la elaboración de documentos y actividades hubiera sido un fracaso”
- “Adecuada, sobre todo en las elaboración del material para las sesiones”
- “Excelente, me ha sido de gran ayuda las actividades que han elaborado”

Respecto al curso anterior, el profesorado considera que se han mejorado aspectos importantes de la planificación (mejores recursos y actividades, mejor estructuración del Plan, temporalización de actividades, organización de las sesiones, etc.), de información e incluso algunos tutores destacan que ha aumentado la participación del alumnado en su especialidad. Otros aspectos que han destacado los tutores como mejoras respecto al año anterior:

- “Menos tensiones”
- “Informar del PTU desde el primer día del curso”
- “La asignación de créditos de libre elección”
- “La manera en como hemos organizado las tutorías entre los profesores / as del grupo asignado”
- “No se han desarrollado tantas reuniones de coordinación en la titulación”
- “La organización de las sesiones; el profesorado sabía que hacer y cómo”
- “La coordinación entre profesores/as”
- “Contar con un dossier de actividades”
- “Mayor porcentaje de alumnos que el año anterior (de 1 a 16)”
- “Mayor uso del correo electrónico”

CONCLUSIONES

Después de valorar los datos recogidos en relación a los distintos apartados, podemos extraer algunas conclusiones de interés:

- Como en el año anterior, la participación del alumnado ha sido baja, a pesar de que se pusieron en marcha algunas propuestas dirigidas a mejorar dicha participación (mayor información, inicio de las actividades desde el comienzo del curso, asignación de créditos de libre elección, etc.). Sin embargo, si se ha apreciado en algunos grupos un aumento importante de estudiantes, por lo que muchos tutores han considerado que la participación del alumnado ha sido buena en su grupo. En cuanto a las titulaciones, la participación ha sido mayor en los títulos de Maestro Especialista y menor en el título de Pedagogía.
- En cuanto al grado de satisfacción del profesor tutor, podría decirse que a nivel general ha sido bueno, a pesar de que para algunos no se han cumplido las expectativas que tenían respecto al Plan. Sobre todo han valorado los aspectos relacionados con la formación, la coordinación y la planificación.

- Un aspecto muy valorado por el profesorado ha sido la propuesta de actividades elaboradas por la Comisión, que les ha permitido en todo momento saber qué hacer y cómo hacerlo. En este mismo sentido, en este año se han podido desarrollar más actividades que el año anterior (18 actividades), dado que entre otras medidas comenzó a desarrollarse el programa de tutorías desde el primer día de clase.
- Entre los aspectos negativos, destacan los profesores tutores los problemas tenidos con el horario. Si bien en los títulos de Maestro Especialista el horario ha sido adecuado, no ha ocurrido lo mismo en la titulación de Pedagogía. La diferencia fundamental se debe a que en la titulación de Pedagogía, no tener una hora asignada en el horario académico y tener que ocupar la media hora de recreo y un cuarto de la clase anterior, se han producido a lo largo del curso algunas dificultades (los estudiantes quieren aprovechar el recreo, el profesorado a veces se olvida de dejar libre los últimos 15 minutos, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Pedro (2002). *La función tutorial en la Universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, Pedro; ÁLVAREZ, Daniel y GONZÁLEZ, Miriam (2001). *Evaluación de la implantación de un plan de tutoría en la universidad*. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento, A Coruña.
- ÁLVAREZ, Pedro; GONZÁLEZ, Miriam y PÉREZ, Francisco (2005). *El alumnado y la tutoría universitaria: un estudio en la Facultad de Educación*. Comunicación presentada al XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigando en Innovación Educativa. Tenerife.
- BORONAT, Julia; CASTAÑO, Nieves y RUIZ, Elena (2005). *La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario*. Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado: "Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa" Segovia, Consultado el 30 de noviembre de 2006 en <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu11.doc>
- HERNÁNDEZ, Vicente y TORRES, Jorge (2005). *La acción tutorial en la universidad*. Informe Técnico. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Consultado en 30 de noviembre de 2006 en http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe_acci%C3%B3n_tutorial.pdf
- RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria* Barcelona: Octaedro-ICE.

INFORMACIÓN NECESARIA PARA LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

*Carolina Pérez
María José Vieira*
Universidad de León

1 INTRODUCCIÓN

Uno de los factores analizados en relación con los resultados de la evaluación institucional realizada en la Universidad de León desde el año 1996 es la falta de información, orientación y atención a los estudiantes, especialmente de nuevo ingreso. Los resultados nos muestran una realidad que bien podríamos vincular a una posible causa de fracaso. Esta cuestión ha sido planteada en muchos planes de actuación concretos con el fin de buscar mecanismos de información y orientación para los estudiantes. La cuestión está en cómo organizar las acciones de orientación que deben estar claramente definidas y estructuradas pero que requieren un conocimiento e 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 OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es analizar las necesidades de los estudiantes antes de su incorporación a la universidad y la información que reciben los estudiantes antes de entrar en la universidad en general, y en la Universidad de León (ULE) en particular, qué información demandan y qué aspectos de la misma se pueden mejorar.

También se pretende conocer la visión de los responsables de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de León sobre la información que reciben, conocer su grado de satisfacción y buscar nuevas estrategias que nos permitan mejorar en este sentido.

3 METODOLOGÍA

La metodología de trabajo utilizada ha sido el diseño y aplicación de un cuestionario dirigido a los responsables de

y/o orientadores de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de León, en los que se imparte Bachillerato, tanto públicos como concertados. Para ello se ha analizado la información que reciben los Centros de Educación Secundaria en relación con el acceso a la universidad en general y sobre los estudios de la Universidad de León en particular.

Fases

El proyecto se ha desarrollado a través de tres fases: diseño del cuestionario, aplicación y resultados.

En la fase de elaboración del cuestionario se ha realizado un diseño previo para su validación por los responsables de la institución en este ámbito y con el fin de realizar los ajustes y adaptaciones pertinentes.

Posteriormente se realizó el envío postal del cuestionario, y a través del correo electrónico, a los centros solicitando la colaboración y el envío del cuestionario cumplimentado. Con el fin de obtener el mayor número de respuesta, se realizó refuerzo telefónico.

Una vez analizados los resultados se realizó una presentación de los mismos dirigida a los responsables de los centros en una sesión celebrada en la ULE.

Cuestionario

El cuestionario se estructuró en distintos apartados con preguntas de respuesta cerrada sobre el grado de conocimiento, grado de información, grado de importancia, así como el grado de valoración sobre contenido de la información.

- Datos generales: identificación del centro y de la/s personas que realizan el cuestionario.
- Medios de difusión de la ULE: relación de los medios de difusión que utiliza la ULE para establecer el gra-

do de conocimiento/participación, así como la valoración de los mismos.

- Acceso a los estudios universitarios: Este apartado se refiere a la información que recibe el centro sobre el acceso a los estudios universitarios: Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), preinscripción y matriculación.
- Estudios en la ULE: Este apartado se refiere a la información que recibe el centro en relación con distintos aspectos sobre los estudios que ofrece la ULE.
- Servicios de la ULE: Información que recibe el centro sobre los servicios que ofrece la universidad.
- Información de la ULE (opinión): preguntas de respuesta abierta sobre el formato, otra información necesaria y opinión general.
- Información de otras universidades (opinión): preguntas de respuesta abierta sobre el tipo de información que reciben de otras universidades y grado de satisfacción.
- Comentarios: Posibilidad de realizar comentarios sobre necesidades informativas.

4 RESULTADOS

Población y muestra

El cuestionario ha sido enviado a los responsables de cincuenta y tres Centros de Educación Secundaria, de la provincia de León, en los que se imparte Bachillerato.

De estos cincuenta y tres centros, un 47,2% proceden de la capital y alfoz, mientras que un 52,8% lo hacen del resto de la provincia.

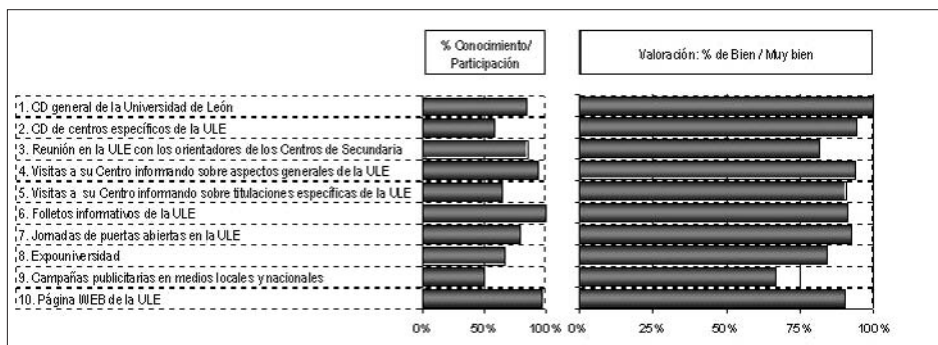
El porcentaje de cuestionarios recibidos ha sido de 62,3% (treinta y cuatro centros en total), distribuidos de la siguiente manera: el 48,5% recibidos por parte de los centros pertenecientes a la capital y alfoz, y el 51,5% al resto de los ubicados en la provincia.

Del total de cuestionarios recibidos, el 24,2% han sido cumplimentados por el Director del Centro, el 69,7% por el Orientador y el 6,1% por ambos.

Medios de difusión de la ULE

En general, sobre estos aspectos planteados, reciben información a través de diferentes formatos de la ULE con un grado de conocimiento alto, especialmente de la página Web y los folletos informativos. Algunas actuaciones de la ULE se realizan en dichos Centros de Educación Secundaria con un grado de participación alta valorando, especialmente, la información que reciben en las visitas sobre aspectos generales más que sobre aspectos específicos. Las valoraciones, en general, sobre la información proporcionada son muy positivas. El menor impacto está en las campañas publicitarias que se realizan en medios locales y nacionales.

B. Medios de difusión de la Universidad de León



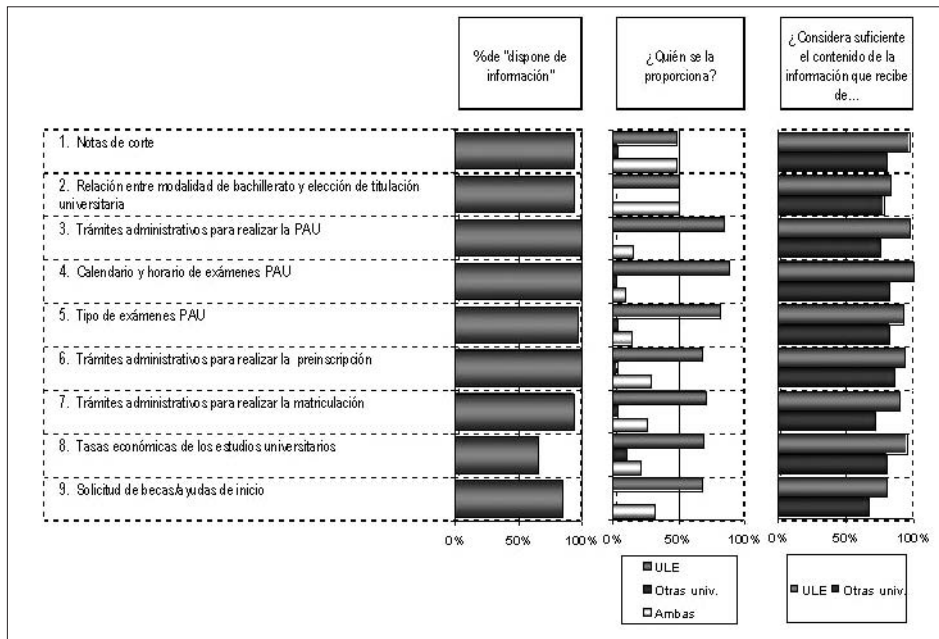
Acceso a los estudios universitarios

Si nos centramos en la información que se ofrece a los Centros de Educación Secundaria sobre el acceso a la universidad, se aprecia que disponen ampliamente de información sobre los aspectos planteados y que la consideran suficiente.

En este apartado hemos querido conocer si dicha información es proporcionada por otras universidades. En este caso, la ULE proporciona en mayor grado información sobre los distintos aspectos y, reciben información de otras universidades, especialmente sobre las notas de corte, modalidades de bachillerato y elección de la titulación.

C. Acceso a los estudios universitarios

Este apartado se refiere a la información que recibe su Centro sobre el acceso a los estudios universitarios: Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), preinscripción y matriculación

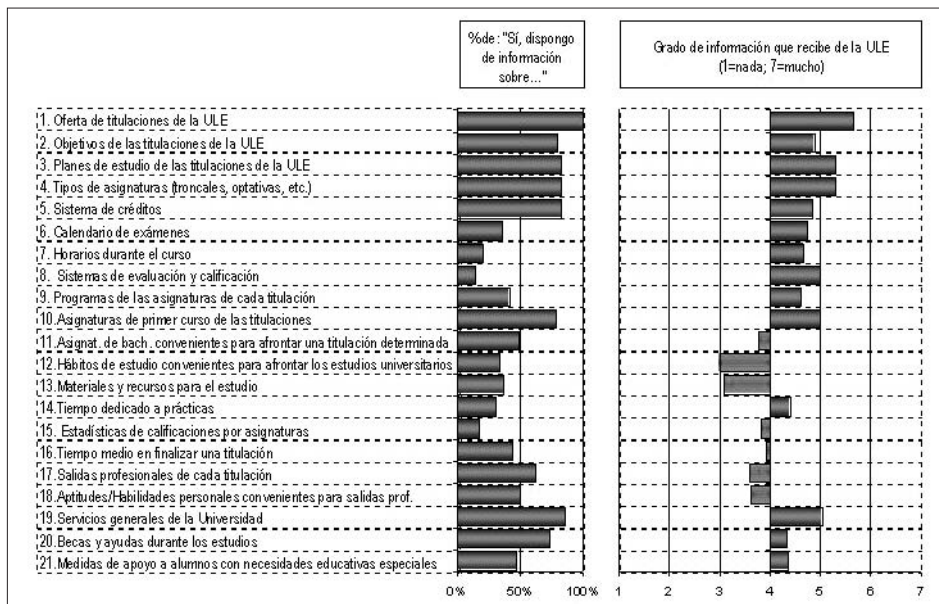


Estudios en la ULE

Se aprecian diferencias significativas con respecto a la información que reciben los Centros de Educación Secundaria sobre los estudios que ofrece la ULE, siendo importante la información sobre la oferta, planes de estudio,

asignaturas de las titulaciones, así como de la oferta de servicios y becas y, en menor grado, sobre otros aspectos como la orientación sobre las asignaturas de bachillerato convenientes para poder afrontar una titulación, recursos y materiales para el estudio y salidas y habilidades profesionales.

D. Estudios en la Universidad de León



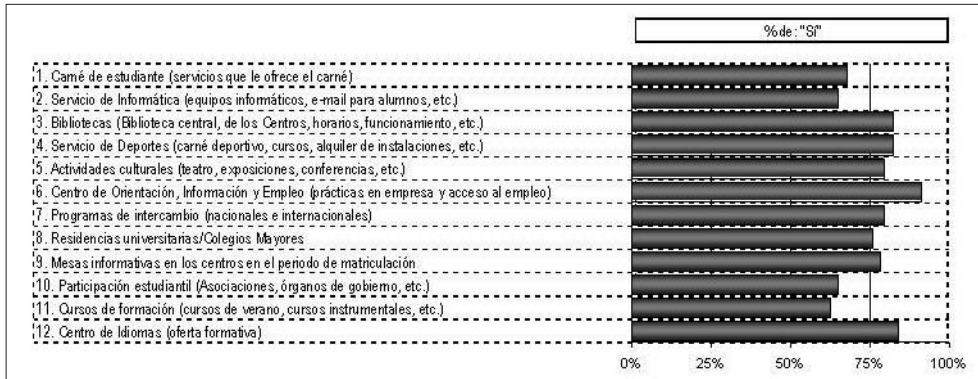
Servicios de la ULE

Se aprecia gran interés por parte de los Centros de Educación Secundaria por la información sobre los servicios

que ofrece la ULE. Especialmente interesan aquellos relacionados con la orientación y empleo, idiomas, Bibliotecas, Deportes, Actividades Culturales y programas de intercambios.

E. Servicios de la ULE

La ULE ofrece los siguientes servicios, ¿considera necesario recibir información sobre...?

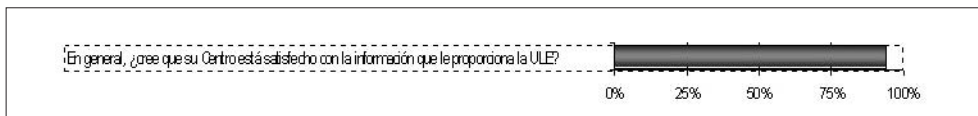


Información en general

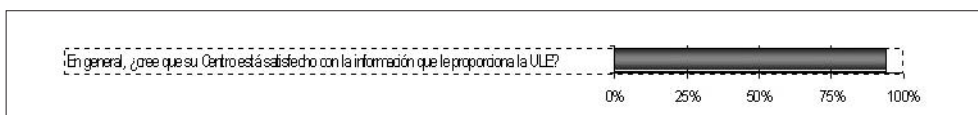
Los Centros de Educación Secundaria se muestran satisfechos con la información que proporciona la ULE y la que proporcionan otras universidades. También consideran adecuado el formato utilizado por la ULE para la difusión de la información.

Las mejoras que introducirían se refieren, en general, a la necesidad de proporcionar una información más detallada, especialmente sobre los estudios universitarios, la necesidad de anticipar la información e incluso desarrollar actuaciones de coordinación con los orientadores a lo largo del curso.

F. De la información que llega de la ULE



G. En el caso de que otras universidades le envíen información



5 CONCLUSIONES

Se considera importante la información obtenida para identificar líneas de actuación que formen parte de las decisiones institucionales, no como un hecho puntual, sino como un sistema de orientación e información que permita la mejora continua con posibles soluciones en este sentido como pueden ser, mejorar las estrategias de información dirigida a los estudiantes antes de llegar a la institución.

Las acciones de orientación que deben estar claramente definidas y estructuradas por la universidad y requieren un conocimiento e implicación de todos los responsables activos de llevarlo a cabo.

Resulta necesario, para el desarrollo de actuaciones de mejora sobre la información que debe proporcionar la universidad, la coordinación y la comunicación permanente entre ésta y los Centros de Educación Secundaria. En este sentido se deben buscar vías de intercambio de información especialmente con los Departamentos de Orientación de los centros que, a su vez, coordinaran las labores de orientación que se desarrollarán siguiendo, la mayoría de las veces, las actuaciones previstas en los planes de acción tutorial. Estas vías bien podrían desarrollarse a través de Webs dirigidas a los orientadores con información más detallada y actualizada.

Es importante que la información sobre los estudios de la universidad llegue a los estudiantes de los Centros de

Educación Secundaria incluso antes de elegir una modalidad de Bachillerato, así como de las posibles materias optativas ofertadas en su centro educativo, con el fin de ajustar los conocimientos y habilidades necesarias y el perfil de ingreso para acceder a una titulación.

Para el desarrollo de este tipo de actuaciones la universidad debe tener en cuenta a todos los agentes implicados: responsables de centros, orientadores, tutores, estudiantes, asociaciones de estudiantes y padres. Todos estos agentes intervienen en la toma de decisiones y en las expectativas de los estudiantes a la hora de elegir una titulación.

De acuerdo con los resultados obtenidos los Centros de Educación Secundaria demandan información más detallada sobre los estudios de la universidad (especialidades e itinerarios para cada titulación), salidas profesionales, grado de inserción de los titulados en el mercado laboral e itinerarios recomendables a seguir en los estudios de Bachillerato.

Desde el punto de vista del estudiante la información a la que tiene acceso es de carácter general desconociendo la información específica sobre las titulaciones que puede considerar adecuadas a su formación y a sus expectativas. Aunque en los últimos años las universidades han hecho un esfuerzo importante por difundir las características de su oferta de estudios esta información todavía, y en la

mayoría de los casos, no llega al estudiante. La información existe pero no sabe dónde buscarla.

Aunque la relación Universidad – Centro de Educación Secundaria existe y ha mejorado en los últimos tiempos, ésta sigue considerándose una relación más institucional que centrada en las necesidades de orientación reales del estudiante que está cursando Bachillerato.

6 BIBLIOGRAFIA

Isús Barado, S. (1995). *Orientación Universitaria: De La Enseñanza Secundaria A La Universidad*. Lleida: Edicions Universitat De Lleida.

Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia Una Nueva Orientación Universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat De Barcelona.

Rodríguez Pulido, J., Miranda Santana, C. Y Moya Oterno, J. (Coords.) (2001). *Transición A La Vida Universitaria*. Las Palmas De Gran Canaria: Universidad De Las Palmas De Gran Canaria.

Vieira, M. J. Y Vidal, J. (2003). Toma De Decisiones Y Orientación Recibida Por Los Alumnos En La Transición Y Adaptación A Los Estudios Universitarios. En AIDIPE, *Actas Del XI Congreso Nacional De Modelos De Investigación Educativa* (Pp. 1175-1180). Granada: AIDIPE-Universidad De Granada

LAS CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LAS EXPERIENCIAS PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITO EUROPEO

David Molero López-Barajas
Universidad de Jaén

Resumen:

En este trabajo presentamos un estudio enmarcado en el Plan Piloto de Implantación del Sistema de Crédito Europeo en la titulación de Maestro/a Educación Musical de la Universidad de Jaén, dentro de un plan experimental para la progresiva adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se inició en nuestra institución en el curso académico 2004/05 con el alumnado de primer año y finalizará en el curso 2006/07 con la finalización del tercer y último curso de este título.

Los objetivos planteados pretenden obtener información sobre las calificaciones obtenidas por una muestra de estudiantes (n=64), un grupo de los cuales participa en una experiencia piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior mientras que el otro grupo no. Se analizan la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, mediante la realización de un análisis de la varianza entre los encuestados, entre la variable participación o no en experiencias piloto de adaptación al EEES y las calificaciones académicas obtenidas en las dos cohortes consideradas. El estudio concluye con la presentación de unas conclusiones en las que aparecen reflejadas las causas que condicionan las calificaciones obtenidas por el alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

En el trabajo que presentamos vamos a ofrecer un avance de los resultados que se están obteniendo en el desarrollo de un Proyecto de Innovación Docente titulado *Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la experiencia piloto de implantación del Crédito Europeo en la titulación de Maestro/a especialidad Educación Musical de la Universidad de Jaén*, con referencia 80A – 2006. Analizamos las calificaciones obtenidas en una muestra de estudiantes de dos cohortes distintas, una de ellas compuesta por un grupo que cursó estudios en un sistema tradicional de enseñanza y la otra compuesta por estudiantes de una experiencia piloto de implantación del EEES (a partir de ahora EEES).

En los últimos años, se ha producido un incremento muy importante en el número de estudios relacionados con experiencias de implantación del Sistema de Crédito Europeo dentro de la progresiva adaptación al EEES en las Universidades Españolas (Cruz de la, 2003; Gata, Bautista y Mora, 2003; Alba, 2005; Cabello y Antón, 2005, Hernández, 2005; Sánchez y Zubillaga, 2005; Pereyra-García, Sevilla y Luzón, 2006; Sánchez, 2006; Teichler, 2006).

Entre las principales aportaciones de diferentes estudios sobre esta temática destacan las vías utilizadas para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado universitario dentro del EEES (Lyons, 1999; Gimeno, 2004). Las alternativas son diversas, pero cada vez toma más peso el empleo del portafolio como herramienta

ta evaluativa, entendiéndolo como un “... *proceso dinámico mediante el cual los estudiantes reúnen información sobre su trabajo y crecimiento profesional y académico, información organizada por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso con colegas y con el profesor-tutor*” (Lyons, 1999, p.11).

Especial atención precisan algunos estudios relacionados con el portafolio en Educación Superior, como los de Johnston (2004) quien analiza las finalidades evaluativas de los portafolios como alternativa a la evaluación añadiendo a la función sumativa la formativa; asimismo, son relevantes los estudios que analizan el empleo de portafolios electrónicos (Chappell y Schermerhorn, 1999; Russell y Butcher 1999; Agra, Gewerc y Montero, 2003; Brown, 2004); y los basados en las dificultades que presentan estas herramientas de evaluación (McWethy y Gradwell, 1998; Jensen y Harris, 1999; Wright, Knight y Pomerlau, 1999); así como el trabajo de LaBoskey (2000) el cual analiza las incompatibilidades que aparecen de manera frecuente entre el portafolios y la estructura universitaria y su sistema de evaluación. En relación con esta temática, destacamos los trabajos realizados en diversas universidades españolas, como los de Colás, Jiménez y Villaciervos (2005), Barragán (2005), Pozo y García (2005), entre otros.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Planteamiento del problema

El problema de investigación que nos planteamos es *determinar si existen diferencias entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes que siguen un sistema de enseñanza tradicional y los estudiantes que participan en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco de la asignatura Pedagogía Diferencial.*

Objetivos

Considerando el problema de investigación, planteado anteriormente, los objetivos del estudio, con carácter general, son los siguientes:

- Conocer las calificaciones obtenidas en la materia analizada por el alumnado en dos promociones diferentes (sistema tradicional y experiencia piloto EEES).
- Establecer la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, entre el rendimiento académico del alumnado de las dos promociones estudiadas en el marco de la asignatura analizada.

3. MÉTODO

Muestra

La muestra del estudio (n=64) está compuesta por los estudiantes de segundo curso de la titulación de Maestro/a especialidad Educación Musical de la Universidad de Jaén de dos promociones diferentes, la primera de ellas correspondiente al curso académicos 2004/05 y la segunda el curso 2005/06. Los estudiantes del primer grupo desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el sis-

tema de enseñanza tradicional “presencial”, mientras que los estudiantes del segundo grupo cursaron sus estudios dentro de una Experiencia Piloto de Implantación del EEES en la titulación.

El 37,5% de los estudiantes desarrollaron sus estudios bajo un sistema de enseñanza tradicional y 62,5%, restante, cursó estudios dentro del Plan Experimental de Implantación de Espacio Europeo de Educación Superior con un sistema de enseñanza “semi-presencial” (véase Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Enseñanza tradicional	24	37,5
Experiencia Piloto EEES	40	62,5
Total	64	100,0

Instrumento

Para el estudio de las calificaciones del alumnado, se han utilizado las vías de evaluación empleadas por el profesor de la materia. En las dos promociones analizadas, el docente responsable de la asignatura utilizó el mismo procedimiento para la evaluación del alumnado: un Portafolios semi-estructurado (60% puntuación de la asignatura) y un examen de los contenidos teóricos y prácticos (40% del valor de la materia), con las mismas características en cada uno de ellos en los dos cursos académicos analizados.

4. RESULTADOS

Las calificaciones medias del alumnado aparecen reflejadas en la siguiente tabla (véase Tabla 2), en donde apreciamos que la nota media para toda la muestra de estudiantes de las dos cohortes analizadas es de 5,9 puntos, mientras que las pertenecientes al grupo que cursó estudios bajo un sistema de enseñanza presencial, al que hemos llamado tradicional, es superior (puntuación media de las calificaciones 6,11 puntos). Por último, las calificaciones medias de los participantes en la experiencia piloto de implantación del EEES, son ligeramente inferiores con una puntuación media de 5,77 puntos. La dispersión de las puntuaciones para el total de los encuestados y para cada uno de los grupos es parecida al ser sus respectivas desviaciones típicas muy similares, estando todas ellas en torno a una desviación típica.

Tabla 2. Calificaciones medias del alumnado, estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica
Sistema Enseñanza Tradicional	6,11	1,0957
Experiencia adaptación EEES	5,77	1,1769
Total (ambos grupos)	5,90	1,1494

A pesar de que el rendimiento académico varía en función del tipo de organización de los procesos de enseñanza, tras la realización de un ANOVA entre la variable tipo de organización de la enseñanza y las calificaciones obtenidas (véase Tabla 3), no se han apreciado diferencias significativas a nivel estadístico, al ser el valor de F experimental obtenido ($F = 1,316$) menor que el valor crítico de F (valor crítico $F = 4,00$), y el valor de $p > 0,05$ ($p = 0,256$).

Tabla 3. ANOVA: Organización de la enseñanza y calificaciones.

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,730	1	1,730	1,316	,256
Intra-grupos	78,867	60	1,314		
Total	80,597	61			

No hay diferencias significativas a nivel estadístico ($p > 0,05$)

VI: Organización de la enseñanza (grupo 1: tradicional, grupo 2: EEES. VD: Calificación final de la asignatura)

5. CONCLUSIONES

El alumnado del sistema de enseñanza tradicional obtiene calificaciones ligeramente superiores a las del grupo de estudiantes de la experiencia piloto, pero sin llegar a ser éstas diferencias significativas. Esto puede deberse a que sea necesario esperar a que el alumnado se adapte, de manera progresiva, a estas situaciones que son nuevas para toda la comunidad universitaria y no sólo para el profesorado.

El alumnado, en especial el de nuevo ingreso, tiene que sumar a las dificultades propias del acceso al mundo universitario, las de un sistema innovador de enseñanza y aprendizaje en donde ellos son los principales protagonistas configurando su propio proceso de aprendizaje, siendo los responsables del mismo, a la vez que intentan superar los cambios que lleva implícito cualquier transición dentro del sistema educativo, más aún en una transición a la Educación Superior.

En futuras propuestas, cuando obtengamos evidencias de todos los grupos analizados, pertenecientes a los distintos cursos y asignaturas englobadas en nuestro Proyecto de Innovación, junto con la experiencia implantación definitiva de la experiencia piloto, sería posible obtener diferencias estadísticamente significativas, entre el rendimiento académico de los estudiantes que han cursado estudios en los dos sistemas analizados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agra, M^a. J., Gewerc, A. y Montero, M^a. L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza*, 21, 101-114.
- Alba, C. (Coord.) (2005). *Revista de Educación*, 337, monográfico de Convergencia Europea y Universidad.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. Consultado el 12-01-2007 en: http://www.unex.es/didactica/RELA-TEC/sumario_4_1_.htm
- Brown, C. (2004). *Design, Development and Evaluation of Electronic Portfolios for Advanced Degree Programs in Technology and Scholl Media*. Chicago: Association for Educational Communications and Technology.
- Cabello, J. Antón, P. (2005). Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación*, 337, 149-167.
- Chappell, D. S. y Schermerhorn, J. R Jr. (1999). Using Electronic Student Portfolios in Management Education: A Stakeholder Perspective. *Journal of Management Education*, 23 (6), 651-662.
- Colás, M. P., Jiménez, R. y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco europeo de la educación superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538.
- Cruz de la, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad Española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Gata, M., Bautista, J. M. y Mora, B. (2003). La construcción del espacio europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-90.
- Gimeno, J. (2004). El Crédito Europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad. En UCUA, *Módulo 15 de de Materiales del Proyecto de Formación del Profesorado Universitario – Guía III* (520-552). Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- Hernández, F. (2005). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia, Revista de Ciencias Sociales*, 8, 173-190.
- Jensen, K. K. y Harris, V. (1999). The Public Speaking Portfolio. *Communication Education*, 48 (3), 211-227.
- Johnston, B. (2004). Summative Assessment of Portfolio: An Examination of Different Approaches over Outcomes. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 395-412.
- LaBoskey, V. K. (2000). Portfolios Here, Portfolios There ... Searching for the Essence of "Educational Portfolios". *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 590-595.
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- McWethy, D. y Gradwell, J. (1998). Portfolios: Viable in Vocational Education. *Canadian Vocational Journal*, 33 (3), 11-13.

- Pereyra-García, M. A., Sevilla, M., Luzón, A. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, 12, 37-80.
- Pozo, T. y García, B. (2005). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Russell, J. y Butcher, C. (1999). Using Portfolios in Educational Technology Courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7 (4), 279-289.
- Sánchez, A. (2006). Innovación en la construcción del espacio europeo de educación superior: camino de Londres 2007. *Foro de Educación*, 7-8, 119-129.
- Sanchez, P y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europea: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista española de educación comparada*, 12, 113-144.
- Wright, W. A., Knight, P. y Pomerlau, N. (1999). Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education. *Innovate Higher Education*, 24 (2), 89-103.

LOS VALORES LABORALES EN ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA

Cortés Pascual, P.A.; Arraiz Pérez, A., Sabirón Sierra, F.
Bueno García, C. y Escudero Escorza, T.
Universidad de Zaragoza

Resumen:

Los valores laborales, esto es, resultados enfatizados del trabajo (razones por las que se trabaja) y la relevancia de distintos aspectos laborales (lo que la persona espera encontrar en un trabajo), constituyen un factor esencial en la construcción del proyecto profesional del orientado. En esta comunicación se expone la presentación general de la investigación realizada, en alumnos universitarios de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, acerca de dichos valores mediante la prueba del Cuestionario de MOW relacionada con los valores laborales e importancia absoluta del trabajo como rol de vida.

Palabras clave:

Valores laborales, alumnos universitarios, Magisterio, Psicopedagogía

El significado del trabajo consiste en un conjunto de creencias, valores y actitudes (de las personas) hacia el trabajo (que poseen las personas). Se puede aprender antes y durante las experiencias laborales, y depende de la institución en la que se trabaje. El grupo MOW (*Meaning of Working Study*) *International Research Group* ha trabajado en esta línea, y su origen se sitúa principalmente en England (1999), que propuso ocho perfiles de significados del trabajo, desde el A, que no está orientado hacia al deber del trabajo, hasta el H, que se inclina hacia dicho deber y hacia la autoexpresión de la situación laboral. El MOW (1987) diferencia cinco componentes del mencionado significado del trabajo: normas *sociales*, importancia de las metas laborales, identificación con el rol laboral, resultados valorados sobre el trabajo y centralidad del trabajo. Nosotros nos centramos, en el presente trabajo, en los dos últimos aspectos.

Así, los valores laborales son entendidos desde dos concepciones: resultados valorados del trabajo e importancia de las metas laborales. Es decir, se destacan las características que son importantes en la situación de tra-

bajo como conjunto de resultados que la persona busca del «trabajar» junto a la importancia relativa dada a los mismos. García Martínez y Berrios (1999), siguiendo a la propuesta del grupo MOW, definen resultados valorados y metas laborales, ya que mientras que las segundas hacen referencia a lo que los sujetos prefieren encontrar en un trabajo, los resultados valorados son las razones por las que las personas trabajan. Entre los resultados, se hallan valores como: estatus-prestigio, ingresos, mantenerse ocupado, contactos interpersonales, servicios a la sociedad y autoexpresión. Desde las metas se ubican valores como: trabajo interesante, ajuste de habilidades y requerimiento del puesto, variedad, autonomía, sueldo, oportunidades de promoción, condiciones ambientales del trabajo, horario y oportunidades de aprender. En nuestra opinión, la frontera entre estos dos aspectos es difusa y, nos parece más clarificador, sobre todo de cara a la intervención, considerar a todos como valores laborales, sin hacer esa distinción que es, en cierta forma, un tanto sutil.

La otra variable, que consideramos en este estudio, es la centralidad del trabajo, que puede ser absoluta y relati-

va. La primera alude a la relevancia del trabajo por sí mismo (el *work* frente al *job*) en la vida, que se denomina centralidad absoluta, o comparándolo con otros aspectos de la vida (familia, tiempo libre, los amigos, etc.), que adquiere la denominación de centralidad relativa.

El grupo MOW ha desarrollado un cuestionario, *The Meaning of Working: An international View*, (1987), con 27 ítems, en el que indagan en los aspectos señalados anteriormente. En el ámbito español también se ha utilizado el cuestionario MOW, adaptado al castellano y validado por un grupo de investigación de Valencia (Gracia, 1992; Salanova, 1992; Gracia, Salanova, Rodríguez, Ripoll, Palací y Prieto, 1995), y utilizado por diferentes autores (García Martínez y Berrios, 1999; Gracia et al., 2001; Zacarés et al., 2004; Moriano et al., 2004, 2006).

MÉTODO

Desde este marco teórico se estructura nuestra investigación, en la que accedemos a una muestra de 49 alumnos (45 chicas y 4 chicos) de primero y segundo de Psicopedagogía del curso 2005-2006. En el caso de la Facultad de Educación, en la Universidad de Zaragoza, constituye una

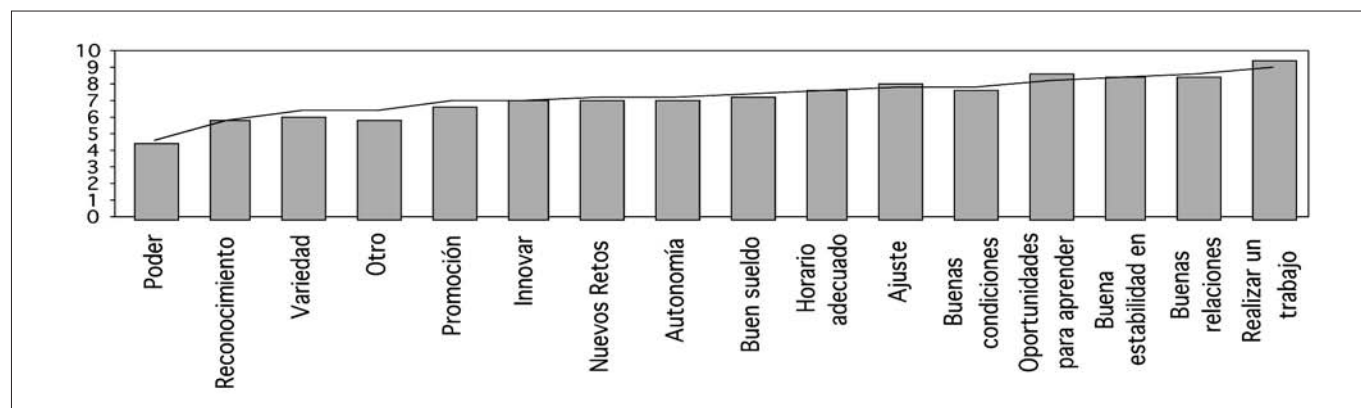
muestra representativa de la población de alumnos matriculados en dicha especialidad (190 en total).

Nuestro objetivo es triple. En un primer momento, queremos conocer los valores laborales y, en un segundo lugar, hallar la importancia de la centralidad. Para ello nos valemos del instrumento del grupo MOW, adaptado por Gracia, Salanova, Prieto y Peiró en diversos trabajos (1992, 1995 y 2001). En la parte dedicada a los valores laborales se les pide al sujeto que ordenen 16 valores, del 1 al 16, y que a cada uno de los valores le de una puntuación del 1 (ninguna importancia) al 5 (máxima importancia). En cuanto a la centralidad absoluta, los alumnos debían responder cuán importante es el trabajo en su vida desde una puntuación de 1 (es una de las cosas menos importantes) a 7 (es una de las cosas más importantes). Los datos han sido analizados mediante el programa SPSS (versión 14.0). Respecto al tercer objetivo, se pretende analizar qué grado de acuerdo tienen los alumnos con los resultados encontrados e indagar de qué les ha servido la realización de esta prueba para su desarrollo académico y profesional.

RESULTADOS

1. Conocer los valores laborales de los alumnos.

Puntuaciones características del trabajo/Psicopedagogía



Gráfica 1. Valores laborales de los estudiantes de Psicopedagogía.

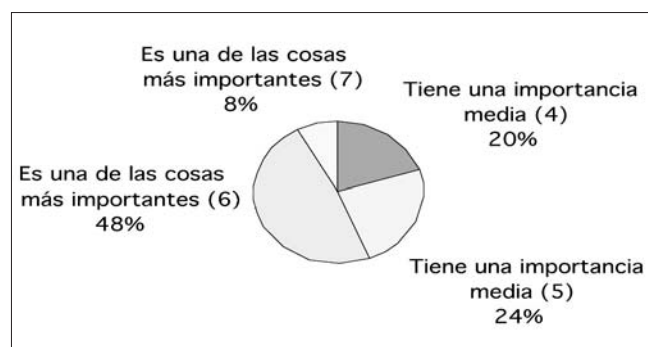
Valor	Media
Poder	2,23076923
Reconocimiento	2,96153846
Variedad	3,07692308
Promoción	3,42307692
Nuevos Retos	3,57692308
Autonomía	3,61538462
Innovar	3,61538462
Buen sueldo	3,64
Horario adecuado	3,84615385
Buenas condiciones físicas	3,88461538
Ajuste	4,11538462
Buena estabilidad en el empleo	4,30769231
Buenas relaciones interpersonales	4,30769231
Oportunidades para aprender nuevas cosas	4,42307692
Realizar un trabajo interesante	4,73076923

Tabla 1. Valores laborales de los estudiantes de Psicopedagogía.

Tanto en la gráfica como en la tabla (en la que obtenemos el orden y las medias de 1 a 5), los valores menos puntuados han sido el poder, el reconocimiento, la variedad o la promoción. Y los valores señalados como más importantes son realizar un trabajo interesante, oportunidades para aprender nuevas cosas, buenas relaciones interpersonales y estabilidad en el empleo. En todo caso, la mayoría sobrepasan el valor de 3, esto es, los valores son importantes.

2. Importancia del trabajo en términos absolutos.

¿Cuán importante y significativo es el trabajo en su vida?/Psicopedagogía



Gráfica 2. Importancia absoluta del trabajo de los estudiantes de Psicopedagogía.

En esta gráfica se aprecia como para casi la mayoría de los discentes de Psicopedagogía, el trabajo es una de las cosas más importantes (un 48%), y para ningún alumno es una de las cosas menos importantes, sino que comienzan con una importancia media, esto es, una puntuación de 4 sobre 7.

3. Comentarios de los alumnos sobre la prueba.

Una vez que se analizaron los datos, se comentaron con los discentes (20 alumnos se encontraban ese día en la clase) de segundo de Psicopedagogía los resultados que se habían encontrado. Se les pidió por escrito la opinión de la prueba, además de un comentario oral. Así, desde un sencillo análisis cualitativo, confirman el acuerdo con estos resultados y respecto a la utilidad de la prueba los universitarios destacan aspectos como que les ayuda a ser conscientes de la variedad de inclinaciones en valores que existen, les facilita la reflexión sobre el orden de importancia en cuanto a los valores, y se dan cuenta que el trabajo constituye un aspecto esencial en su vida porque es una prioridad en el momento académico en el que se encuentran. Critican como los valores y la centralidad son coyunturales al contexto y momento vital, al poder influir más estos últimos que sus propias preferencias personales en el mundo laboral. También, opinan que la realización de esas pruebas y de otras, que se les pasó en la misma

línea, podrían ser utilizadas en otros niveles no universitarios de educación formal y no formal para la orientación profesional.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En este trabajo se ha tratado un campo fundamental del estudio de los valores laborales abordados desde el planteamiento del grupo MOW. Aunque se han recogido más datos y de otras especialidades, aquí sólo se ha expuesto una parte de la investigación. Así, los valores menos valorados por los alumnos de la muestra de Psicopedagogía son de índole extrínseca y, por el contrario, los que alcanzan mayor puntuación son los de tipo intrínseco. Si bien en otros estudios (MOW, 1987; García-Ferrando y Ariño, 2001; García-Montalvo et al, 2002) ocurre una situación contraria, ya que el valor económico aparece de los más acentuados, y en un segundo plano el trabajo interesante o aprender cosas nuevas.

Es relevante nuestro resultado, similar al trabajo de Alonso (2004), en el que los alumnos optan como primeros valores los próximos al campo idiosincrásico y psicoeducativo, como el aprendizaje y la innovación en el trabajo. Quizá ello está propiciado porque todavía no se encuentran en el mercado laboral y/o porque el aspecto vocacional es realmente influyente en sus decisiones laborales.

Por otra parte, el trabajo laboral realmente adquiere gran significatividad e importancia por la mayor parte de los encuestados. En un trabajo de Gracia et al. (2001) también hallan una centralidad alta en los estudiantes y en trabajadores en sus primeros 6 meses de empleo, pero dicha centralidad disminuye conforme avanza la edad.

Nos interesa el tema de los valores laborales, no sólo como aspecto descriptivo, sino también por sus inferencias hacia la intervención en orientación profesional, por ejemplo, en la influencia de la satisfacción profesional, en la construcción de proyectos académico-profesionales o en la intervención mediante programas de orientación profesional (Cortés, 2006). Por esta razón, se les solicitó a los alumnos una reflexión sobre los propios resultados encontrados y, consecuentemente, poder comprobar como esta prueba de evaluación puede propiciar una ayuda para el asesoramiento académico y profesional. De hecho, los alumnos que optan por la evaluación a través del portafolio (Arraiz et al., 2006) en la materia de Orientación Profesional, incluyen los valores laborales dentro de una competencia de autodeterminación, puesto que el conocimiento de estos les facilita la concreción de un proyecto de carrera profesional y vital.

Para finalizar, sólo quisiéramos comentar que se trata de una investigación que está en continuidad en la actualidad y que se pretende que pueda realizarse en otros contextos y longitudinalmente para ver cómo el tiempo, y sus circunstancias, mantiene o modifica los valores y la importancia otorgada al mundo laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso García, M.A. (2004). Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral. *Revista de Educación*, 335, 319-344.
- Arraiz, A. (Coord.), Sabiron, F., Cortés, P.A., Bueno, C. y Escudero, T. (2006). Evaluación de competencias a través del portafolio bajo el referente del Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto de innovación docente. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Consultado en enero de 2007 <http://www.unizar.es/etnoedu/investigacion.html>
- Cortés, P.A. (2006). Valores y orientación profesional: líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7, 233-248.
- England, G. (1990). The patterning of work meaning which are ostensible with outcome levels for individuals in Japan Germany and USA. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 1, 29-45.
- García-Ferrando, M. y Ariño, A. (2001). *Postmodernidad y autonomía*. Los valores de los valencianos 2000. Valencia: Bancaja.
- García Martínez, M.A. y Berrios, M.P. (1999). El significado del trabajo en personas con patrón de conducta tipo A. *Psicothema*, 11, 2, 357-366.
- Gargía-Montalvo, J., Peiró, J.M. y Soro, A. (2002). *Capital humano. Observatorio de la Inserción Laboral de los jóvenes. 1996-2002*. Capítulo VIII: Valores, actitudes laborales y características personales relevantes para el trabajo. Valencia: Fundación Bancaixa. Consultado en marzo de 2006 <http://obrasocial.bancaja.es/publicaciones/publicaciones-categoria.aspx?id=2>
- Gracia, F.J. (1992). *Definiciones del trabajo en la incorporación de los jóvenes a su primer empleo*. Universitat de València. Tesis de licenciatura no publicada.
- Gracia, F.J.; Salanova, M.; Rodríguez, I.; Ripoll, P.; Palacé, F.; y Prieto, F. (1995). Las definiciones del trabajo en jóvenes durante sus primeros años de empleo. *Ciencia Psicológica*, 1, 11-23.
- Gracia, F.J., Rodríguez I. y Prieto F. (1999). Cambios en la valoración del trabajo en jóvenes de primer empleo durante el proceso de socialización laboral. *Revista de Psicología Social* 14, 2-3, 1, pp. 347-365
- Gracia, F.J., Martín, P., Rodríguez, I. y Peiró, J.M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*, 17, 2, 201-217.
- Moriano, J.A., Sánchez, J.A. y Palacé, F.J. (2004). Un estudio descriptivo sobre los emprendedores en España, la República Checa y Bulgaria. En J.A. Moriando, *El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+I* (pp. 161-178). Valencia: Universidad de Valencia.
- Moriano León, J.A., Palacé Descals, F.J. y Morales Domínguez, J.F. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 1, 75-99.
- MOW Internacional Research Team (1987). *The meaning of working*. London: AcademiaPress.
- Salanova, M., Osa, A., Peiró, J.M., Prieto, F. y Sacerni, M.D. (1991). Significado del trabajo en los jóvenes en la transición e incorporación al mercado laboral. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 1, 113-125.
- Zacarés, J.J., Ruiz-Alfonso, J.M. y Llinares, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social. En M. Molpeceres (Coord.) (2004). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la Garantía Social* (pp. 197-254). Montevideo.

NECESIDADES Y FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES LABORALES EN GALICIA

Xabier de Salvador González
Universidade da Coruña

Gustavo Perea Vega
Concello de Narón-A Coruña

Neves Arza Arza
Universidade da Coruña

1- INTRODUCCIÓN

El empleo es una de las máximas prioridades en Europa, existiendo un programa de cuatro puntos que comprende el fomento de un nuevo clima del espíritu empresarial que impulse la creación de más y mejores puestos de trabajo; una especial concentración en la capacidad de inserción profesional, a fin de reducir las lagunas de capacitación y dotar a un mayor número de trabajadores de la preparación necesaria para ocupar los puestos de trabajo de nueva creación; la necesidad de fomentar la adaptabilidad para que tanto las empresas como la fuerza laboral estén debidamente preparadas para superar e incluso promover cambios en el lugar de trabajo y, apuntalando todo ello, la defensa de la igualdad de oportunidades.

Dentro de estas acciones se encuentran las denominadas medidas de mejora de la empleabilidad que se configuran en su mayor parte sobre una oferta de servicios a las personas que están en situación de búsqueda activa de empleo y que se pueden resumir en tres grandes tipos de actuaciones:

- Las que van dirigidas a incrementar las posibilidades de empleo de cada demandante, incidiendo en la mejora de su cualificación profesional a través de acciones formativas de carácter ocupacional.
- Las que intentan mejorar el conocimiento del mercado laboral e influir positivamente sobre las decisiones de búsqueda de empleo, ayudando en la selección de los objetivos profesionales que mejor se

puedan adecuar a las características de cualificación y circunstancias personales, a través de acciones personalizadas de orientación laboral para el trabajo por cuenta ajena o, si así lo decide el interesado, de asesoramiento para el autoempleo.

- Las que gestionan la demanda de empleo, poniendo constantemente en relación a los demandantes de empleo con las ofertas de trabajo que llegan al Servicio Público de Empleo.

El cambio permanente, fruto de las evoluciones sociales, tecnológicas y organizativas, lleva consigo una dificultad añadida para las personas que buscan un empleo, haciendo necesario, a menudo, procesos de orientación y asesoramiento especializados que presten colaboración a las personas demandantes de trabajo y les faciliten el camino hacia su inserción laboral.

Estos procesos de orientación y asesoramiento se deben basar, con frecuencia, en la definición de itinerarios personalizados de inserción profesional que permitan combinar distintas medidas activas de empleo, facilitando a la persona demandante el objetivo final de acceder a un puesto de trabajo ajustado a sus posibilidades y necesidades.

Hoy en día se espera que una persona sea capaz de pasar por diferentes puestos en diferentes empresas a lo largo de su vida profesional, con lo que se hace necesaria una continua adaptación a las circunstancias predominantes en cada momento mediante el reciclaje y la formación a lo largo de la vida.

Trabajando en esta línea, una de las acciones que se lleva a cabo desde el Servicio Gallego de Colocación¹ es el programa de orientación laboral y búsqueda de empleo que consiste en evaluar el perfil curricular de cada demandante, actuando al mismo tiempo sobre sus aptitudes y capacidades, estableciendo actuaciones tendentes a adecuar sus intereses y motivaciones a la situación actual del mercado de trabajo.

El alcance que está teniendo la implantación de los servicios de orientación, tanto para desempleados como trabajadores, nos expresa la importancia y la necesidad de la orientación hoy en día como vehículo para potenciar el desarrollo de la sociedad, y no sólo en el presente, sino también en el futuro, ya que la orientación es concebida como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida del individuo y que abarca diferentes áreas y ámbitos de actuación.

La orientación laboral también ha ido evolucionando con el tiempo y está pasando de considerarse una intervención remediadora y puntual a llevarse a cabo a través de una intervención por programas.

De acuerdo con Rodríguez Espinar (1992), se entiende que tan solo es posible atender a los principios de prevención, desarrollo e intervención social inherentes a la práctica de la orientación mediante la elaboración de programas de intervención. Sin embargo, hay que ser conscientes de que esta opción exige un cambio de actitud en los orientadores, quienes se ven obligados a asumir un rol activo. Ya no es factible esperar la aparición de los problemas para intentar remediarlos, el nuevo planteamiento impone una anticipación a los mismos.

Sin embargo, el técnico de la orientación no puede profetizar acerca de las intervenciones requeridas; es obvio que la experiencia profesional, la legislación, las preferencias personales e incluso la intuición, acostumbra a influir, pero son del todo insuficientes. Sólo una evaluación o análisis de contexto y necesidades permitirá al profesional sustentar sus pronósticos y en consecuencia, escoger y diseñar de forma adecuada las intervenciones más pertinentes para cada ocasión (Pérez Escoda, 1999).

Esta situación obliga a diseñar un sistema de estudio de necesidades que permita valorar la marcha de estas unidades de información de un modo continuo y normalizado, proporcionando los datos cuantitativos y cualitativos imprescindibles para una toma de decisiones sólida, ya que la orientación profesional está adquiriendo desde hace algún tiempo

un desarrollo insospechado. La complejidad de los sistemas educativos, la proliferación y diversificación de las salidas profesionales, de opciones ocupacionales y de una toma de decisiones cada vez más activa y autónoma por parte de las personas orientadas, así como la obligada inmersión en la era de la información y la tecnología, nos sitúan, según Benavent (1999) en una escena de intervención crítica.

Podemos decir que nos hallamos ante una nueva perspectiva orientadora que viene siendo considerada por los enfoques teóricos más avanzados (Lovén, 2003) en cuanto que perciben a la persona en su globalidad e intuyen como un aspecto infragmentable la construcción de su proyecto profesional respecto de su proyecto vital (Rodríguez Moreno, 1993). Una sociedad con nuevos significados de la educación, del trabajo, del ocio y de la presión tecnológica, nos conducen ante nuevas demandas que suponen para los profesionales de la orientación profesional una permanente formación y adaptación a dichos cambios, pero, ¿es posible esta rápida adaptación? viviendo como lo hacemos en una sociedad de la información dónde cada vez disponemos de más información y múltiples medios, ¿se podría considerar que esto garantiza la labor orientadora más óptima?, ¿realmente le llega al orientador esta información?, ¿es consciente de que existe?. Son muchas las preguntas que nos planteamos sobre esta cuestión y sobre como abordar este ámbito de estudio ya que el estudio de necesidades se puede valorar desde múltiples ángulos como puede ser a nivel de recursos, infraestructura, comunicación, desarrollo profesional, evaluación de resultados, etc., convirtiéndose en un campo muy amplio de trabajo. Esto obliga a delimitar un poco más el tema, llegando a la conclusión de que para contribuir a los objetivos que se plantea la Xunta de Galicia cuando pretende crear una red integrada de información y datos sobre la formación profesional que proporcione un soporte a las acciones de orientación profesional, debemos centrarnos en el estudio de las necesidades de formación e información con las que se encuentra el colectivo de orientadores laborales del Servicio Galego de Colocación a la hora de desarrollar su labor diaria.

El puesto de orientador laboral, es uno de los que se ve rápidamente erosionado por el constante cambio del mercado laboral, en el que influyen principalmente tres factores en este momento:

- los cambios que tienen que ver con la globalización
- los cambios que tienen que ver con las nuevas tecnologías

¹ El Servicio Público de Empleo de Galicia es el resultado de la asunción, por parte de la Xunta de Galicia, de las competencias del INEM relativas a las políticas activas de empleo (Real Decreto 1375/1997 de 29 de agosto), que entró en vigor el 1 de enero de 1998 y por el que se traspasan a la Comunidad Autónoma de Galicia las funciones de gestión en materia de trabajo, empleo y formación que venía realizando el Instituto Nacional de Empleo (INEM). Se unen también a estas competencias las acciones que la Xunta desarrollaba en esta materia, en particular el Servicio Gallego de Colocación, que ya venía funcionando como agencia autonómica de colocación en virtud del Real Decreto 735/1995 de 5 de mayo, que regulariza la creación de agencias de colocación pública o privada sin ánimo de lucro.

Pasan así a formar parte del Servicio Público de Empleo en Galicia las funciones en materia de formación ocupacional e intermediación en el mercado laboral, colocación y orientación laboral, que se desarrollan de cara al público bajo la denominación de Servicio Gallego de Colocación.

Este modelo previsto es capaz de garantizar las funciones del Servicio Público de Empleo del Estado (SEPE) sobre el territorio gallego, ya que en ningún momento se pierde la integración y compatibilidad del servicio informático del Servicio Gallego de Colocación con el del SEPE y EURES. Además se establece una red de centros asociados que colaboran con las oficinas de empleo de la comunidad, acercando de esta manera el servicio a los ciudadanos.

– los cambios que tienen que ver con las tendencias socio-económicas

Esta evolución constante requiere una adaptación permanente por parte del orientador laboral que se verá sometido durante toda su vida laboral al requisito de la formación permanente y a la adaptación a los cambios organizativos y del puesto de trabajo que desempeña.

Esta necesidad de formación constante se incrementa cuando el orientador laboral se ve obligado, no sólo a estar al día en lo que atañe a su ocupación, sino también las otras ocupaciones que forman parte del mercado laboral, ya que de este conocimiento dependerá el mayor o menor éxito de las intervenciones que lleva a cabo desempeñando su labor.

2. ESTUDIO

Ante esta perspectiva, decidimos analizar las necesidades de formación de los orientadores laborales en Galicia, para lo que construimos un cuestionario en el que preguntábamos por las siguientes cuestiones:

En primer lugar, nos interesamos por los datos personales, profesionales y laborales para conocer la situación del contexto en el que están trabajando en este momento estos profesionales.

En segundo lugar, nos interesamos por la formación recibida y las necesidades de formación en diferentes dimensiones relacionadas con las funciones diarias del orientador laboral: la entrevista de orientación, la información para el empleo, el desarrollo de aspectos personales para la ocupación, la búsqueda activa de empleo, la gestión de la orientación y por último, los aspectos teóricos de la orientación. En éste último aspecto es en el que nos centraremos en este artículo.

Otras cuestiones que presentamos en este estudio son los referidos a las actividades formativas recibidas, las dificultades y oportunidades que perciben para recibir formación, las modalidades formativas que prefieren y la valoración que hacen de la formación.

Descripción de la muestra

En Galicia existen 55 oficinas de empleo que cuentan con orientador laboral y 155 centros asociados al servicio gallego de colocación que colaboran con las acciones de información y orientación. En total suman 210 centros a los que se les envió un cuestionario que nos permitirá conocer las inquietudes que plasmamos anteriormente. Optamos por esta modalidad de recogida de datos por la rapidez que supone a la hora de distribuirlo, contestarlo y codificarlo.

Recibimos contestación de 133 centros, lo que supone un 63,3% del total de centros del censo, y en cuanto a número de cuestionarios, fueron 155, de un total de 347 orientadores que trabajan en Galicia².

Descripción de datos personales, profesionales y laborales.

Analizada la muestra con la que trabajamos en cuanto a sus datos personales, profesionales y laborales, hallamos que un 18,7% son varones frente al 81,3% de mujeres, lo que muestra una amplia representación de este último género en la acción orientadores en Galicia.

Por otro lado, la mayoría de los encuestados tienen edades comprendidas entre los 31 y 40 años, suponiendo el 56,8% de la muestra, seguidos de los que tienen entre 41 y 50 años, que son el 24,5% del total, y de un 16,8% menores de 30 años. Sólo un 1,9% supera los 51 años de edad.

En cuanto a la experiencia laboral como orientadores laborales, un 36,1% tiene entre 7 y 10 años de experiencia, seguidos de un 31,6% que lleva entre 4 y 6 años en esta actividad y un 13,5% que lo hace entre 1 y 3 años. Destacan los datos que un 11% lleva menos de 12 meses ejerciendo como orientador laboral y sólo un 7,7% lleva 11 o más años en este campo. Por lo tanto, podemos decir que se trata de una población muy experimentada a la hora de llevar a cabo este tipo de acciones.

Si ahora nos fijamos en las titulaciones que poseen los orientadores, encontramos que cerca de un tercio de la muestra son psicólogos, con el 30,3%, seguidos de los pedagogos, con un 21,9%, y ya en menor medida, los psicopedagogos con el 7,1%. Los diplomados en educación social representan el 3,2% y los sociólogos el 1,3%. Estas son las titulaciones preferentes a las que alude la orden por la que se concede la subvención para realizar actividades de información, orientación y búsqueda de empleo.³ Pero llama la atención que un 36,1% de los encuestados poseen otras titulaciones diferentes a las mencionadas anteriormente como pueden ser derecho, empresariales, graduado social, trabajo social, económicas, historia, filología, biología, etc.

Preguntados por las condiciones laborales en las que se encuentran este colectivo, encontramos que más de la mitad (65,2%) tienen en este momento un contrato temporal, frente a un 34,8% que lo tienen indefinido, también casi la misma fracción tiene una jornada continuada (54,8%) y trabajan solos, sin ningún otro compañero orientador, un 59,4%.

También nos interesamos en este cuestionario por las condiciones de trabajo en determinados aspectos como son el trabajo en equipo, la valoración del trabajo realizado y las iniciativas presentadas, y la satisfacción de la labora desempeñada, consiguiendo estos resultados:

En lo que se refiere al trabajo en equipo, tanto con su superior inmediato como con otros compañeros orientadores, advertimos que un 47,1% manifestaron que colaboran poco o muy poco con su jefe y un 44,4% dieron las mismas respuestas para la variable en la que se les preguntaba por el trabajo en equipo con otros orientadores. Por el contra-

² XUNTA DE GALICIA. *Informe Comarcal do mercado laboral. 4º trimestre 2005*. Santiago de Compostela: Euro Gráficas Pichel.

³ Orden del 27 de diciembre de 2004 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la realización de actividades de información, orientación y busca de empleo. DOG N° 4 del 7 de enero de 2005.

rio, sobre un tercio de los orientadores dicen sí trabajar habitualmente en equipo tanto con la persona bajo la que dependen (27,1%) como con otros colegas (27,1%).

Por último, más de la mitad de la población encuestada manifiestan que están bastante o muy satisfechos con su trabajo como orientador laboral (56,1%), frente al 15,5% que dicen no estarlo o muy poco.

Dificultades y oportunidades para la formación.

Es sabido que muchas veces, la concurrencia de determinadas circunstancias dificulta la realización de actividades formativas, por eso nos interesamos en conocer cuáles son las que obstaculizan la actualización permanente de los orientadores laborales.

Para la mitad de los orientadores, la falta de tiempo y el desplazamiento geográfico que pueda suponer el asistir a una acción formativa son el mayor impedimento, en un 51% y un 50,3% respectivamente. Le siguen como causas que dificultan la actualización del orientador la carencia de cursos que le interesen (44,3%) y la falta de centros de formación en la localidad en la que residen (40,6%). Y en menor medida, el coste de los cursos (39,3%), el no disponer de conexión a Internet en su domicilio (27,1) y la carencia de facilidades por parte de la empresa (20%).

Preguntados por las razones para participar en actividades de formación, el 78,8% participarían en ellas si aumentasen y/o actualizarasen sus conocimientos teóricos sobre la orientación laboral, mientras que sólo el 9,1% no le da importancia a este hecho. Este porcentaje aumenta a un 82% para los orientadores que valoran muy positivamente el que las acciones formativas favorezcan el intercambio con otros profesionales y el 92,3% manifiestan que participaría en una acción formativa si mejorase su práctica diaria como orientador laboral.

Valoración de la formación.

Estamos interesados en conocer el valor que le conceden los orientadores laborales a la formación por ello le hicimos una serie de preguntas y obtuvimos estas respuestas:

Para más de un tercio de los orientadores (39,4%) la formación que poseían en el momento de trabajar en este campo no era suficiente, mientras que un 20% sí considera que estaban suficientemente formados como para desempeñar las tareas de orientación laboral.

Estos profesionales consideran que el ejercicio profesional del orientador exige una permanente actualización de los conocimientos, según el 93,5% de ellos, lo que puede llevar a que casi los dos tercios (65,2%) consideren que su formación actual es suficiente para desarrollar sus funciones. Tan sólo un 8,4% considera que su nivel formativo actual no está al nivel exigido en su trabajo.

Como vehículo para la mejora de la labor orientadora en Galicia, casi el cien por cien de los encuestados (98%) consideran que la formación continua es una medida necesaria que favorece este objetivo, a lo que hay que sumarle la satisfacción que le produce al 99,4% de estos profesionales la adquisición de nuevos conocimientos. El lado

negativo es la falta de oferta formativa para este colectivo, ya que sólo un 5,8% considera que es adecuada, frente al 77,4% que cree es poca o nada suficiente.

El 50,3% cree que si no se preparan continuamente aumentando sus conocimientos ponen en peligro su puesto de trabajo, frente al 16,8% que no lo cree así. Y para el 89,7% los cursos sólo tienen interés si su finalidad es promocionarse en el puesto de trabajo o aumentar el sueldo.

Identificación del rol

Para los orientadores laborales, el principal rol que perciben de su trabajo es el de “informador” (el 89,0% se considera bastante o muy identificado con este rol), “orientador” (80,0%), “gestor” (49,0%) o “formador” (39,6%), y con menor consideración como “coordinador” (el 64,3% se considera nada o muy poco identificado con este rol), “diseñador” (55,8%), “trabajador social” (53,9%), o “consejero” (41,9%).

BIBLIOGRAFIA

- Benavent, J.A. (1999). “La Orientación Psicopedagógica En El Umbral Del S. Xxi: Una Mirada Al Futuro”. *Revista De Educación Y Orientación Psicopedagógica*, 17 (20), 53-62.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia De Acción De Los Profesionales De La Orientación*. Madrid: Esic.
- Guillamón Fernández, J.R. Y Manzano Soto, N. (2002). “La Orientación Para La Inserción Laboral En Los Servicios Públicos De Empleo”. En Repetto, E. (Coord.). *Modelos De Orientación E Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Uned.
- Loven, A. (2003). “The Paradigm Shift-Rhetoric Or Reality?”. *Intenational Journal For Educational And Vocational Guidance*, 3, 123-135.
- Pérez Escoda, N. (1999). “Análisis De Necesidades: Aplicaciones En La Cualificación Para El Empleo”. En: Sobrado, L. *Orientación E Intervención Sociolaboral*. Barcelona: Estel.
- Rodríguez Espinar, S. (1992). “Orientación Y Reforma: El Reto De La Intervención Por Programas” *Curriculum*, 5, 49-67
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo Orientar Hacia La Construcción Del Proyecto Profesional*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A.
- Rus, A. (1994a). “La Orientación En Los Tratados Y En El Acervo Comunitario”. En Repetto, E.; Rus, V. Y Puig, J. *Orientación Educativa E Intervención Psicopedagógica* (147-200). Madrid: Uned
- Rus, A. (1994b). “La Orientación Profesional Y El Mundo Laboral”. En Repetto, E.; Rus, V. Y Puig, J. *Orientación Educativa E Intervención Psicopedagógica* (637-340). Madrid: Uned.
- Sánchez García, M.F. (2004). *Orientación Laboral. Para La Diversidad Y El Cambio*. Madrid: Sanz Y Torres.
- Watts, A. G. (Coord.). (1992). *Occupational Profiles Of Vocational Counsellors In The European Community*. Berlin: European Centre For The Development Of Vocational Training (Cedefop).

RECURSOS PARA LA TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL EEES

Narciso García Nieto

Inmaculada Asensio

Rafael Carballo

Mercedes García

Soledad Guardia

Universidad Complutense de Madrida

INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se desarrolla representa un paso más en una línea de investigación sobre la *Tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* que llevan a cabo los autores desde 2004. La aportación fundamental de esta fase consiste en una base de recursos informativos y formativos a los que pueden recurrir el profesor y el estudiante universitario como apoyo para la realización de la tutoría y orientación del aprendizaje. Dicha base de datos se ha elaborado a partir de: a) un estudio empírico en el cual se ha contado con la participación de profesores y estudiantes para la definición de los principales recursos existentes y la evaluación de las posibles necesidades todavía no satisfechas en esta materia y b) la consulta a las páginas Web de las universidades españolas.

La finalidad de este proyecto es contribuir a facilitar la viabilidad de la acción tutorial en la universidad. Su principal objetivo es llegar a *conocer los recursos, ayudas y medios específicos que las instituciones ponen a disposición de los universitarios para mejorar su formación e inserción laboral, incluyendo facilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje de idiomas, medidas de atención, información y orientación, estrategias de búsqueda de empleo, cursos de formación y enriquecimiento personal, etc.* Dicho objetivo se concreta en la elaboración de una base de datos que pueda ser de utilidad a los servicios de orientación y asesoramiento universitarios y a los profesores-tutores, así como a los mismos estudiantes ante el EEES.

1. SERVICIOS DE APOYO Y ASESORAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN SUS PÁGINAS WEB

En la actualidad, todas las Universidades han diseñado una página Web propia como forma de presentación a la sociedad, que les permite dar a conocer sus proyectos y producciones y prestar un servicio generalizado de cercanía y comunicación con su comunidad universitaria. El valor añadido de esta nueva modalidad de información universitaria no consiste en la descripción de la estructura y servicios organizados por temáticas ni en la posibilidad de utilizar el correo electrónico como forma de contacto e información entre su personal sino en ofrecer servicios de atención, documentación, formación, orientación... *online*, de manera, que cualquier persona interesada pueda acceder a tal servicio desde su ordenador.

El EEES supone un cambio importante en la manera de entender la formación universitaria. Por esta razón, la mayoría de las Universidades Españolas están haciendo el esfuerzo de acercar a su comunidad las exigencias de la Convergencia Europea, es decir, los cambios de estructura, directrices, metodología, modalidades de aprendizaje, de relación... que ello implica. De hecho, es frecuente que, dependiente de un Vicerrectorado, exista un servicio dedicado al Espacio Europeo de Educación Superior para informar o formar a los directamente implicados. La Declaración de Bolonia (1999) sentó las bases para la construcción del EEES. Desde entonces se han producido múltiples documentos, internacionales y nacionales, para abordar y desarrollar sus planteamientos. Cada universi-

dad se ha acercado al Espacio Europeo con diferente grado de implicación y adaptación a su propia idiosincrasia. De hecho, algunas universidades han elaborado documentos propios para que todas aquellas personas interesadas estén suficientemente preparadas para el 2010. La facilidad de acceso a las diferentes páginas Web de las universidades, hace que profesores y estudiantes puedan, no sólo consultar la información de su universidad, sino que se nutran de otras fuentes que pudieran aclarar, de forma sintética y sencilla, los cambios que el EEES les supone y dar respuesta a sus intereses.

Igualmente, el profesor-tutor universitario del próximo EEES, mediador entre los recursos de la universidad y las

necesidades de los estudiantes, puede servirse de los servicios y materiales elaborados por las diferentes universidades, ya sea para responder a las necesidades de los estudiantes, o a sus propias necesidades de información, formación, planificación, diseño, evaluación, etc..

La primera base de datos que se elaboró contiene los servicios de apoyo y asesoramiento (información y orientación) ofrecidos, desde las páginas Web de las diferentes universidades españolas, a los estudiantes y al profesorado. En su elaboración se ha considerado su facilidad de acceso, por lo que no se incluyen aquellos servicios que requieren contraseña para ser utilizados. Presentamos, a modo de ejemplo, el comienzo de la misma.

UNIVERSIDAD	APOYO Y ASESORAMIENTO AL ESTUDIANTE		APOYO Y ASESORAMIENTO AL PROFESORADO	
	Localización Web	Servicio	Localización Web	Servicio
Universidad Alfonso X El Sabio	http://www.uax.es/servicios_campus/asistencia.shtml http://www.uax.es/servicios_campus/gabinete.shtml http://www.uax.es/gaop/	Atención y asistencia al estudiante. Gabinete Psicopedagógico. Gabinete de apoyo a la orientación profesional		
Universidad Autónoma de Madrid	http://www.uam.es/estudiantes/acceso/	Oficina de Orientación y Atención al Estudiante. Estudiante Extranjero. Estudiante con Discapacidad. Estudiante Deportista de Alto Nivel.	http://www.uam.es/servicios/asistenciales/medico/	Servicio de Salud Laboral. Plan de Formación Docente. Programa de Formación Inicial.

Una vez revisadas la mayoría de las Web de las universidades españolas hemos comprobado que, en algunos casos, sólo se presenta información sobre la existencia de un determinado servicio, el personal responsable y su dirección de contacto. En otros, además, se ofrece material concreto para solventar necesidades específicas, como documentos de auto-ayuda o guías que sirvan de modelo para una determinada actividad. Entre unos y otros, se sitúan las universidades que proporcionan información y material general del servicio brindado.

También es frecuente y útil el posibilitar el acceso según el perfil del interesado. Los más frecuentes son: Estudiantes, PDI y PAS. En algunos casos, incluso, hay diferentes perfiles según el tipo de estudiantes, como p.e.: *Futuros estudiantes, estudiantes graduados, estudiantes internacionales o estudiantes con discapacidad*. En cuanto a los perfiles del PDI, algunas diferencian entre Docente e Investigador y, en escasas ocasiones, se especifica la Función Tutorial. En tres casos, se incluye información a padres.

En definitiva, las universidades españolas parecen estar haciendo un mayor esfuerzo para acercarse a los

estudiantes que a los docentes. Sin embargo, el apoyo al profesorado es necesario, habida cuenta que sobre su figura recaerá gran parte del éxito del cambio, ya que hay universidades que ofrecen servicios de asesoramiento que facilitan la auto-formación y ofrecen la ayuda necesaria para que el profesor-tutor universitario pueda orientar a los estudiantes respondiendo adecuadamente a sus necesidades. Estos materiales serán objeto de análisis, selección y clasificación en la base de datos del próximo apartado.

2. AMBITOS DE APOYO A LAS NECESIDADES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES-TUTORES UNIVERSITARIOS

En trabajos precedentes, el equipo ha justificado extensamente la conveniencia, la utilidad y los contenidos exigibles a una función tutorial en el ámbito universitario. En este momento el interés fundamental es ahondar en la búsqueda de información, recursos, materiales, medios y documentos que permitan incorporar una perspectiva pedagógica a la labor que el docente tiene que asumir en estos nuevos tiempos. Puesto que la acción tutorial y orientadora afecta al desarrollo integral del estudiante y a su aprendizaje a lo largo de toda la vida, para la organiza-

ción del elenco de recursos, materiales y documentos se ha optado por una estructura que abarca diez ámbitos o dimensiones de la acción formativa y del aprendizaje en la universidad. Esta estructura no pretende ser exhaustiva, puesto que puede haber facetas o ámbitos de la acción tutorial en la universidad que no se contemplen en la base de datos elaborada, pero sí es amplia y orientadora de las principales tareas que los profesores universitarios están realizando ya y tendrán que desarrollar de manera más profusa en el futuro. Pasamos a continuación a describir brevemente estos ámbitos.

2.1. Transmisión de información

El profesor tutor universitario que atiende a los estudiantes de primero se nos presenta como una figura especialmente indicada para transmitir al alumnado la información que necesita para iniciar su singladura y sacar la mayor rentabilidad posible que la institución universitaria puede aportar a su formación. Esta información que es múltiple, compleja, variada y cambiante, puede referirse y agruparse en estos tres campos:

- Información académica.
- Información profesional.
- Información contextual o de los servicios de que dispone la universidad para ayudar a los universitarios.

Es importante que los estudiantes conozcan y puedan aprovechar las múltiples oportunidades que, en el marco de la universidad, existen para acceder a otro tipo de aprendizajes. Entre otras, no podemos olvidar las diferentes becas que suponen cierta vinculación con la universidad y formación universitaria. Esta oferta es amplia y puede interesar en diferentes momentos de la trayectoria universitaria, al comienzo de los estudios, durante la realización de la carrera y después, para la actualización y el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.2. Elaboración de materiales para el EEES

El profesorado universitario debe esforzarse ahora en:

- a) Conocer la terminología de la reforma utilizada en los documentos europeos que regulan el EEES.
- b) Hacer una programación detallada y minuciosa de la materia que imparte, elaborar las guías didácticas y guías de estudio que orienten y encaminen los pasos por las diferentes secuencias de aprendizaje necesarias para llegar a un objetivo.
- c) Valerse de diferentes entornos de enseñanza aprendizaje entre los que se encuentran los virtuales y de las TIC. Para ello tanto el profesor como el estudiante deberán saber usar plataformas virtuales, valerse de chat, foros, blogs, documentos en la red,...

Los documentos docentes elaborados deben ser compartidos, como guía o como documentos para la reflexión y el debate dentro de redes de cooperación e intercambio entre profesores.

2.3. Elaboración de trabajos

Cada vez se revela como más válida para el desarrollo de competencias de todo tipo la idea del aprendizaje activo, participativo, colaborativo y significativo por parte del alumnado. En este sentido los trabajos adquieren especial interés y exigen al profesor ser capaz de:

- a) Remitir a fuentes rigurosas y científicas de búsqueda de información.
- b) Aportar una metodología específica para trabajar e investigar dentro del campo científico del que se trate.
- c) Diseñar una estrategia de funcionamiento y ejecución y marcar los tiempos.
- d) Establecer una estructura, índice o esquema que dé sentido a la realización de un trabajo de campo, de una investigación o de la elaboración teórica de un tema concreto.
- e) Hacer evaluación de proceso y formativa, mediante la supervisión y el seguimiento de los pasos desarrollados por los estudiantes, haciéndoles aprender hasta de los propios errores cometidos.
- f) Establecer unos criterios de ejecución y evaluación del trabajo realizado, evaluando conforme a ellos y fomentando la auto-evaluación del estudiante.

2.4. Métodos y medios de nivelación, recuperación y apoyo

No parece que vaya a seguir valiendo la ejecución de una prueba o examen de una forma reiterada (junio, septiembre, febrero,...) como único medio de evaluación y hasta que el alumno supere una asignatura. Ello supondrá:

- a) Valerse de pruebas diagnósticas que comprueben el nivel de madurez, dominio y prerrequisitos con los que un estudiante se enfrenta a una nueva materia de aprendizaje.
- b) Programar cursos previos de nivelación o cursos 0 (según denominación de algunas Universidades) para los estudiantes sin las bases suficientes que les compensen posibles carencias y preparen para adaptarse mejor a los retos de la titulación elegida
- c) Programar cursos o actividades de recuperación, de apoyo o de ampliación, dependiendo de las necesidades que plantee cada estudiante en concreto.

2.5. Modelos, formas y procedimientos de evaluación

En el nuevo EEES se requiere que la evaluación abarque otras aptitudes, actitudes y competencias del trabajo del estudiante no contempladas siempre por los sistemas de evaluación tradicional, además de una evaluación de localidad de la actividad educativa.

Una de las facetas que define el perfil actual del profesorado es su condición de evaluador para comprobar el funcionamiento y viabilidad de los elementos personales, materiales y formales que inciden en el aprendizaje, para

mejorarlos y perfeccionarlos hasta donde ello sea posible, como requisito esencial de aseguramiento de la calidad.

2.6. Metodología didáctica y socio-relacional

Es necesaria la incorporación de nuevos procedimientos de enseñanza-aprendizaje y sobre todo a aquéllos que incidan más sobre los aspectos motivacionales y socio-relacionales.

2.7. Apoyo en la toma de decisiones

Ayudar a tomar decisiones, realistas y acertadas, a los jóvenes estudiantes es una tarea que debe incorporar la universidad y quizás un agente en este sentido muy oportuno puede ser el profesor-tutor. Aunque el estudiante es, en definitiva, el responsable último de las decisiones que toma, el tutor universitario puede jugar aquí un gran papel como asesor con su consejo ponderado, su opinión fundada y su experiencia.

2.8. Realización de prácticas o practicum

Hacer que caminen al unísono estudiantes, tutores universitarios, tutores de centro, directores y gestores de empresas o entidades, acompañados de medios y recursos adecuados, es una tarea no fácil pero que merece la pena intentar. El papel del profesor-tutor puede ser imprescindible en este cometido y por ello en la base de datos que presentamos, éste se contempla como un ámbito de especial relevancia.

2.9. Aprendizaje a lo largo de toda la vida

El cambio, la innovación y el progreso es una constante unánime que define la realidad social actual, por lo que se requiere una readaptación y reciclaje a lo largo de toda la vida que permita estar al día competitivamente y con un *mínimum* de calidad en el desempeño del puesto de trabajo, empresa o universidad que cada quien desarrolla.

Para ello se ha impuesto la necesidad de una ampliación de estudios en todos los titulados y profesionales. El mercado laboral actual es exigente, competitivo y busca la calidad que no puede desligarse de la previa cualificación, especialización y puesta al día de sus plantillas y medios de producción.

2.10. Capacitación investigadora

El profesor, a la vez que enseña, debe hacer y transmitir ciencia. Los estudiantes, a la vez que aprenden, deben ser iniciados en la investigación. Crear una actitud positiva de los estudiantes hacia la investigación y suscitar interés por ella es una de las mejores formas de construir cantera de la que salgan nuevos investigadores competentes y comprometidos con la ciencia, el saber, el desarrollo del conocimiento y el progreso social.

3. BASE DE DATOS PARA EL APOYO DEL PROFESOR-TUTOR UNIVERSITARIO

El elemento básico que ordena las entradas en la base de datos para el apoyo del profesor-tutor universitario son los **diez ámbitos** descritos con anterioridad. Dentro de cada ámbito, los documentos se organizan por **dimensio-**

nes comunes y significativas, para darle coherencia y dotar de agilidad a la búsqueda, en función de las necesidades que deba atender el profesor-tutor en cada momento. Por último, cinco columnas incluyen información básica sobre el documento ofrecido:

- **Documento:** nombre o etiqueta del documento recogido.
- **Organismo:** nombre de la persona, equipo u organismo que elabora, edita o presenta el documento.
- **Localización:** dirección electrónica, página Web donde se ha localizado el documento o copia del documento original.
- **Temática:** breve resumen del contenido del documento.
- **Observaciones:** idioma del documento, tipo de presentación (texto, presentación “power point”, guía...) o cualquier otra información que pudiera ser útil para el usuario.
- **Utilidad para el usuario:** precisamente porque las necesidades pueden ser diferentes, se ha optado por dejar esta casilla para que sea el propio usuario quien valore la importancia, utilidad, accesibilidad o cualquier otro dato importante.

Los documentos ofrecidos en la base de datos, como ya se ha indicado al inicio de esta comunicación, se han obtenido tras la consulta de fuentes de información muy variada: Universidades españolas, Ministerio de Educación, Consejerías de Educación, Asociaciones Educativas, Asociaciones Científicas, Instituciones de Orientación Educativa, páginas Web personales de docentes universitarios, Instituciones Oficiales, Organismos Internacionales, etc.

El principal criterio utilizado a la hora de seleccionar los documentos ha sido el que fueran fuentes de fácil acceso, aprovechando la conexión a Internet de la mayoría de los docentes, que en breve tendrán que reconvertir su tradicional función docente en una función tutorial.

Los agentes que han seleccionado los documentos son el propio equipo de este proyecto junto a estudiantes de últimos cursos con la intención de incorporar las diferentes perspectivas de los futuros usuarios, directos e indirectos, de la base de datos.

No se trata de ofrecer referencias bibliográficas ni de incluir exhaustivamente todos los documentos existentes, sino de dirigir a documentos de apoyo o guía que ofrezcan modelos útiles al docente que se inicia en estas tareas. En algunos casos, se ofrecen varios documentos de similares características pero que incorporan detalles que pudieran ser más adecuados en determinadas áreas científicas que en otras, para que sea el profesor-tutor quien decida el documento más adecuado a sus fines y necesidades. En último extremo será cada profesor tutor quien, de acuerdo con las tareas concretas que se ve llamado a realizar y atendiendo a las características de los estudiantes que tutela, quite y ponga documentos y personalice la base de datos, de manera que para él llegue a ser perfectamente operativa.

CONCLUSIONES

Una vez revisadas las páginas Web de las diferentes universidades españolas hemos comprobado que respecto a los servicios ofertados a los estudiantes y profesores:

Servicios de Apoyo al Estudiante

La totalidad de universidades ofrece un mayor número de servicios a los estudiantes que al profesorado. Entre los servicios de apoyo y asesoramiento al estudiante todas incluyen información sobre: apoyo al estudio y movilidad, orientación psico-educativa y profesional, integración de estudiantes con discapacidad, defensor universitario, actividades deportivas y culturales y de voluntariado. Algunas universidades diferencian entre asesoramiento psicológico y asesoramiento pedagógico. En alguna universidad se ofrece asesoría *on-line* relacionada con la elección de estudios. En casos aislados se ofrecen servicios de auto-diagnóstico, orientación sexológica y relaciones interpersonales, de salud (física o mental) y de orientación a la mujer. Y en universidades bilingües se incluye el apoyo lingüístico. Destacan de forma especial algunas universidades que ofrecen Servicios de Tutoría Personal y de Orientación o disponen de Gabinete de Orientación Personalizada, información diferenciada ante EEES para sus estudiantes y Planes de Acogida para estudiantes de nuevo ingreso y a sus padres.

Servicios de Apoyo al Docente

En la mayoría de casos se ofrece información general sobre temáticas relacionadas con la docencia e investigación así como sobre las posibilidades de formación en ejercicio. Las universidades que ofrecen material o un servicio específico a través de su página Web se centran en servicios de innovación educativa, adaptación al EEES, apoyo a las tecnologías de la información y comunicación. En menor medida, se ofrecen cursos *on-line* y modelos de materiales para la mejora o evaluación de su práctica. Ocasionalmente alguna universidad incluye servicios para la igualdad, servicios de salud o defensor universitario para el profesorado. A pesar de que la mayoría de universidades dedican un apartado al EEES, sin embargo no es equiparable la utilidad ni la claridad de los materiales ofrecidos. En pocos casos se resumen y diferencian los elementos clave en función del rol que ocupe dentro de la universidad (directivo, docente, discente).

Por último, son escasas las universidades que ofrecen servicios de orientación docente. Si bien la mayoría ofrecen cursos dirigidos a los profesores, no suelen facilitar los documentos o el contenido de los mismos. Es curioso que en muchas ocasiones no se puede acceder directamente desde la página principal a los ICE de las universidades. Sin embargo, hay que diferenciar tres situaciones: a) Las universidades que ofrece formación inicial al profesorado novel, b) las que ofertan planes específicos de formación y c) las que brindan servicios de asesoramiento pedagógico para la planificación educativa, diseño de materiales, realización de Web y formación, pautas de elaboración de pruebas de evaluación... Es de destacar la escasa dedicación a los modelos tutoriales en la universidad, siendo,

como es, un elemento clave en el nuevo planteamiento del sistema universitario.

Parece pues necesario que las universidades se propongan diseñar un **Plan de Mejora para uso eficiente y funcional de los recursos que responda adecuadamente a las exigencias formativas del rol tutorial** sobre todo en determinados aspectos en los que se perciben por lo general más carencias. Parece también evidente la necesidad de ofertar **servicios de asesoramiento técnico y programas de formación de profesorado** en los que se contemple, junto con el dominio de la disciplina, el dominio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para el desarrollo de las competencias que los estudiantes tienen que llegar a adquirir. El perfil de profesor universitario tradicional, tiene que convivir en la universidad actual con el de profesor capaz de manejar los más novedosos recursos y de actualizarse continuamente para formar profesionales que sepan jugar un papel adecuado y productivo en la sociedad que les ha tocado vivir. Si se desea realizar esta función de manera intencional, planificada y eficiente puede llegar a ser necesario que las universidades diseñen y pongan en marcha un servicio de recursos y de asesoramiento pedagógico para la realización de la docencia a nivel superior. Este servicio podría definirse institucionalmente como un **Centro de Recursos y de Apoyo a la Docencia**.

En él los objetivos de apoyo a la docencia deben servir para ayudar al profesor en la realización de las actividades que ya viene realizando y que se concretan, como hemos explicado en la exposición del trabajo en tareas de las que destacamos:

- La orientación académica de los estudiantes y adaptación de las actividades formativas a las características individuales de los estudiantes.
- La orientación para la realización de la carrera y asesoramiento profesional (toma de decisiones).
- La orientación personal al alumnado (resolución de conflictos personales).
- La investigación y mejora de la docencia.
- La elaboración de materiales didácticos.
- La evaluación inicial de los estudiantes, la evaluación de procesos y la evaluación de productos en términos de adquisición de competencias

Puede definirse como un centro de detección de necesidades formativas emergentes y de diseño de alternativas de respuesta a dichas necesidades. Para ello, debería contar con un servicio de evaluación de necesidades y de coordinación de actividades de apoyo, asesoramiento y formación. Como centro de recursos puede ser también el último responsable de mantener actualizadas las bases de datos que en este sentido se vayan elaborando, en la línea de la aportada en este proyecto. En este punto, es necesario hacer notar que los centros de recursos deben apoyarse enormemente en materiales virtuales, puesto que son los más accesibles y útiles en la actualidad. Sin embargo,

estos materiales suponen un inconveniente que representa, según nuestra experiencia, su principal limitación. Los materiales, recursos y, en general, la información a la que se accede a través de la Web son inestables y efímeros. Algunos de los documentos incluidos en la base de datos de recursos han cambiado de dirección no siendo siempre fácil volver a entrar en ellos para la consulta. En este sentido, el profesor universitario que pudiera llegar a utilizar los servicios de un centro de recursos, debe contar siempre con que éstos, en último extremo, deben personalizarse y es el propio profesor quien, con la asesoría pertinente, debe realizar esta función.

Consideramos que los esfuerzos realizados en esta línea son necesarios y serán debidamente rentabilizados a corto plazo, puesto que la coordinación y organización de recursos formativos y de acciones destinadas a la mejora de la actividad docente y tutorial, es un elemento básico de racionalización, condición necesaria para la obtención de una educación superior de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded Gómez, J. I. (2003). “*Nuevos Escenarios En Los Contextos Educativos. La Sociedad Postmoderna, Del Consumo Y La Comunicación*”. En *Revista Ágora Digital*. Universidad De Huelva. Núm. 03.
- Alonso Cano, C. (2000). *Las Nuevas Funciones Docentes Y Los Nuevos Medios*. Facultad De Pedagogía De La Universitat De Barcelona.
- Alvarez Fernández, M. (2002). En Fernández Días, M. J.; Álvarez Fernández, M.; Y Herrero Toranzo, E. *La Dirección Escolar Ante Los Retos Del Siglo Xxi*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Europea (1997). *Accomplir L' Europe Par L'Education Et La Formation*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fernández Díaz, M. J.; Álvarez Fernández, M.; Y Herrero Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Muñoz, R. (2004) “*Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*”. En O.G.E. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla la Mancha.
- García Nieto, N. (2002). “*La Orientación Educativa: Referente Obligado En La Formación De Los Actuales Educadores*”. *Revista complutense de Educación* Vol. 13, núm. 1.
- García Nieto, N. (Director); Asensio Muñoz, I. I; Carballo Santaolalla, R; García García, M; Y Guardia González, S. (2004) *Guía Para La Labor Tutorial En La Universidad En El Espacio Europeo De Educación Superior Trabajo Subvencionado Por El Mecd En El Programa De Estudios Y Análisis De La Dirección General De Universidades, Como Acción Destinada A La Mejora De La Calidad De La Enseñanza Superior Y De Actividades Del Profesorado Universitario (Resolución De 23 De Diciembre De 2003 De La Secretaría De Estado De Educación Y Universidades. B.O.E. De 16 De Enero De 2004. Ea2004-0160) [Http://Www.Mec.Es/Univ/Proyectos2004/Ea2004-0160.Pdf](http://www.Mec.Es/Univ/Proyectos2004/Ea2004-0160.Pdf)*.
- García Nieto, N. (Director); Asensio Muñoz, I.I.; Carballo Santaolalla, R; García García, M; Y Guardia González, S. (2005) *Programa De Formación Del Profesorado Universitario Para La Realización De La Función Tutorial Dentro Del Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior (E.E.E.S.) Trabajo Subvencionado Por El Mecd En El Programa De Estudios Y Análisis De La Dirección General De Universidades, Como Acción Destinada A La Mejora De La Calidad De La Enseñanza Superior Y De Actividades Del Profesorado Universitario [Http://Www.Mec.Es/Univ/Proyectos2005/Ea2005-0027.Pdf](http://www.Mec.Es/Univ/Proyectos2005/Ea2005-0027.Pdf)*.
- Hernandez, V. Y Torres, J. (2005). *La Acción Tutorial En La Universidad. Informe Técnico*. Universidad De Comillas, 48 Pp. [Http://Www.Upcomillas.Es/Innovacioneducativa/Documentos/Informe Acción Tutorial.Pdf](http://www.Upcomillas.Es/Innovacioneducativa/Documentos/Informe Acción Tutorial.Pdf).
- Ruiz-Tagle, A. M. (2003). *Una Mirada De Los Consejos Sociales Sobre La Función Tutorial En La Formación Universitaria*. En Michavila, F. Y García Delgado, J. (Edts.) *La Tutoría Y Los Nuevos Modelos De Aprendizaje En La Universidad*. Madrid: Cátedra Unesco-Consejería De Educación De La Comunidad Autónoma De Madrid.

TOMA DE DECISIONES EN LOS PROCESOS DE ELECCIÓN DE CARRERA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Antonio Matas Terrón
José Serrano Angulo
Juan Jesús Martín Jaime
Universidad de Málaga

Resumen:

Uno de los procesos esenciales en la Orientación Educativa en Educación Superior es el relativo a la toma de decisiones. En este estudio se ofrece la primera fase de una investigación que tiene como objetivo final ofrecer una vía alternativa de afrontar el estudio de las decisiones en la elección de carrera del alumnado universitario, integrando tanto las perspectivas descriptivas como formales.

En este estudio inicial se ha recurrido a una muestra de 80 participantes, todos/as alumnado de las titulaciones que la Facultad de Ciencias de la Educación oferta en la Universidad de Málaga. Para recopilar los datos se ha construido un instrumento específico que integra diversas variables sociodemográficas, así como ítems abiertos donde los participantes expresan sus opinión respecto a sus propios procesos de decisión. El análisis de los datos se ha realizado sobre 28 de los 80 participantes iniciales, dirigiéndose en dos sentidos distintos, uno de ellos enfocados a generar una representación del problema de decisión para cada participante, y otro destinado a generar un modelo que represente de forma óptima la probabilidad de elección de los sujetos.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de decisión han sido estudiados desde muy diversas ciencias: matemáticas (teorías normativas de la decisión), psicología (teorías descriptivas de la decisión), filosofía, sociología, etc. Estas diversas aproximaciones han generado múltiples formas de entender la toma de decisiones. Uno de los enfoques que ha despertado cierto interés en los últimos años ha sido el modelo de costes-beneficio (Payne, 1976; Payne, Bettman y Johnson, 1993). El modelo considera que los individuos cuentan con un repertorio propio de estrategias para solucionar problemas de decisión. Las variables o característica del problema de decisión son muy diversas, entre ellas el número de atributos, o las restricciones de tiempo. Las variables del decisor incluyen las experiencias previas, actitud hacia el riesgo, estilos de procesamiento, etc. El contexto hace referencia a

los valores concretos de los objetos de decisión en una situación determinada, incluye aspectos como la correlación entre atributos, similitudes entre alternativas, etc. Este modelo asume que la decisión es el resultado de un compromiso entre el deseo de elegir la opción más satisfactoria con el mínimo esfuerzo.

Por su parte, el análisis de coste-utilidad (ACU) trata de identificar, cuantificar y valorar los costes de unidad de consecuencias deseables alcanzadas con dos o más alternativas disponibles para lograr un mismo objetivo.

SUPUESTOS BÁSICOS: COCIENTES E INDICADORES

En el análisis de coste-utilidad pueden utilizarse entre tres indicadores:

1.- Cocientes medios:

Se trata de ver la relación entre los costes y las utilidades (exp. 1)

$$C = \frac{c_i}{u_i} \text{ (exp. 1)}$$

Donde C es el coste medio, c_i el coste de la unidad y u_i la utilidad de la unidad o elemento i.

El coste medio es un esfuerzo por generar un indicador que informe del coste que supone llegar a una unidad de avance hacia el estado objetivo con cada una de las alternativas que se consideren.

2.- Cocientes incrementales:

Se trata de realizar comparaciones entre pares de estrategias de la siguiente forma (exp. 2):

$$CI = \frac{c_i - c_j}{u_i - u_j} \text{ (exp. 2)}$$

Donde CI es el cociente incremental, c_i el coste de la alternativa i, c_j el coste de la alternativa j, mientras que u_i y u_j son las utilidades de las correspondientes alternativas.

Este indicador CI, trata de determinar el coste adicional que implica obtener una unidad más de utilidad con una alternativa, comparándola con otra. Este indicador no es útil para tomar una decisión en cuanto a qué alternativa elegir, pero sugiere si merece la pena, si resulta razonable, plantearse elegir entre dos alternativas o no, en función de las utilidades o costes. Dicho de otro modo, permite valorar si compensa la mejora que se puede conseguir con una alternativa en función de su coste con relación a otra alternativa.

Estas expresiones podrían interpretarse de forma distinta para ciertos problemas en ciencias sociales. Ha de tenerse en cuenta que los problemas que las personas suelen plantearse con relación a su vida (hacia dónde dirigir su experiencia vital) incluye al menos los siguientes factores:

- La persona determina los posibles objetivos/metos que puede plantearse (alternativas).
- Cada objetivo o meta está más o menos cercana con relación a su situación actual.
- Determina la inversión (en tiempo, dinero, esfuerzo, etc.) que requiere cada objetivo.

Teniendo en cuenta estos factores, y tratando de vincularlos a la expresión 1 (exp. 1) ésta puede interpretarse de la siguiente forma:

- c_i : Cada opción (objetivo o meta) supone un coste para la persona.
- u_i : La utilidad que tiene cada meta para la persona puede interpretarse como "atracción" de la misma. De esta forma, la utilidad puede considerarse también como atracción, concepto recurrente en otros análisis de decisión donde la medición no puede rea-

lizarse a nivel de intervalos. Por tal motivo es más consecuente utilizar la expresión a_i .

- C: El coste medio puede entenderse como el "esfuerzo" promedio que debe invertir la persona para acercarse una unidad al objetivo propuesto.

Por tanto, el esfuerzo de una persona (C) para poder acceder a una meta será directamente proporcional a la inversión que ésta requiere (c_i) e inversamente proporcional al grado de atracción que ésta tiene sobre la persona (a_i).

Una cuestión que se deberá tratar en su momento es la forma de medir (nominal, ordinal, etc.) y atribuir (valoración del sujeto, del grupo de referencia, de la sociedad a través de indicadores, criterios a priori, etc.) los coeficientes c_i y a_i .

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta se propuso dos objetivos básicos:

- Por un lado tratar de ofrecer una representación comprensiva de los problemas de decisión en términos socioeducativos.
- Analizar la posible relación entre los factores de dicha representación y las decisiones finales de los sujetos.

El primer objetivo se ha tratado de satisfacer a través de una estrategia de grupos de discusión donde un grupo de investigadores expertos en el tema ha propuesto distintas formas de representar este tipo de problemas de decisión.

El segundo objetivo sugirió al equipo de investigación el problema de si ¿existe relación entre la decisión final de las personas y las alternativas que en los problemas de decisión tienen menor "coste medio" según el análisis coste-utilidad? A esta propuesta se ha propuesto inicialmente una respuesta afirmativa, según la cual si debe existir algún tipo de relación, si bien esta relación no necesariamente podría ser lineal.

METODOLOGÍA

Muestra

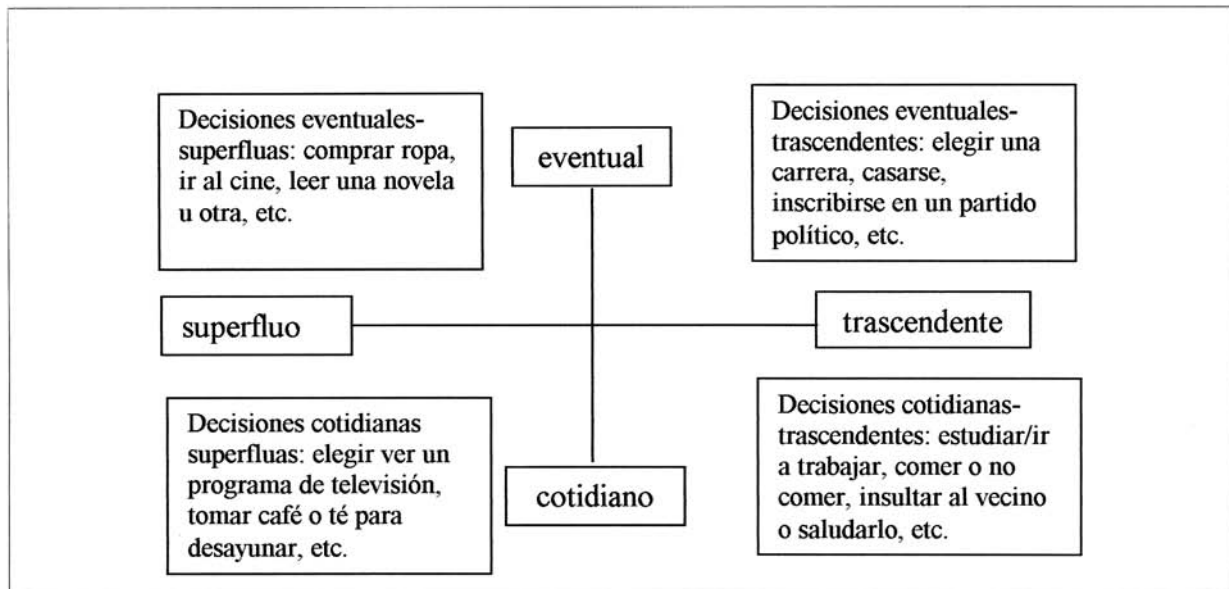
La investigación ha contado con una participación de ochenta alumnos/as de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga de distintas titulaciones. De este conjunto, en esta comunicación se ha realizado el análisis de una muestra de 30 participantes como un primer acercamiento exploratorio.

La edad de esta submuestra se encuentra entre los 20 y 36 años de edad, si bien el 50% se encuentra entre los 21 y 23 años de edad. La media de edad es de 22,6 con una varianza de 13,3.

La muestra en general presenta un sesgo hacia el género femenino. El número de mujeres es del 80% frente a un 20% de varones, sin que existan diferencias significativas con relación a la distribución de edad en cada uno de los grupos de género.

Instrumento de recogida de datos

Para esta investigación se ha construido un cuestionario considerando distintos supuestos de coste-beneficio sobre la diversidad de contextos. Para ello se han estimado 4 tipos básicos de problemas socioeducativos (esquema 1).



Esquema 1. Estructura de los problemas de decisión

El cuestionario se ha organizado en dos grandes bloques de cuestiones:

Bloque 1: Cuestiones socio-demográficas.

Bloque 2: Cuatro distintos problemas de decisión. Cada problema tiene la siguiente estructura:

- 1.- Descripción del problema.
- 2.- Preguntas sobre los criterios que utilizaría el sujeto para la decisión.
- 3.- Escalamiento/posicionamiento que realiza el sujeto de cada alternativa en función de los criterios que él maneja.
- 4.- Cuestiones sobre el grado de atractivo que le despierta cada alternativa.

5.- Cuestiones sobre qué elección realizaría él.

6.- Cuestiones abiertas sobre por qué ha realizado esa elección.

Los problemas de decisión se han desarrollado de forma que los participantes se enfrenten a una situación similar a "dilemas morales". Aunque los sujetos no tengan en cuenta todas las variables que tendrían en cuenta en una decisión real, se estima que considerarán los factores esenciales de las mismas.

En esta comunicación se exponen los análisis del segundo supuesto, centrado en la elección de carrera. La estructura de preguntas de este supuesto en el cuestionario se presenta en el cuadro 2.

- 1.- Descripción del problema: “Anabel se ha levantado hoy un poco mal. Se siente decaída y le duele un poco la cabeza, aunque no es nada extraordinario y en ocasiones se ha sentido así y se le ha pasado durante el día. No obstante, en esta ocasión se está planteando el ir a trabajar o excusarse por no encontrarse bien”.
- 2.- Preguntas sobre los criterios que utilizaría el sujeto para la decisión.

“¿En esta situación qué cuestiones o variables tendrías tu en cuenta para elegir entre quedare en casa o ir a trabajar? (Indica al menos 3 y no más de 5)”
- 3.- Escalamiento/posicionamiento que realiza el sujeto de cada alternativa en función de los criterios que él maneja.

“Indica en qué grado (donde dentro de las siguientes escalas) situarías las dos opciones para cada criterio que has señalado anteriormente.”
- 4.- Cuestiones sobre el grado de atractivo que le despierta cada alternativa.

“Indica cuánto de atrayente te resultaría a ti cada una de las opciones.”
- 5.- Cuestiones sobre qué elección realizaría él.

“¿Si fuese tu, qué decisión tomarías?”
- 6.- Cuestiones abiertas sobre por qué ha realizado esa elección.

“Explica brevemente por qué has: Señalado esa cuestiones o criterios a tener en cuenta; y por qué elegirías la decisión que has dicho.”

Cuadro 2. Estructura de los grupos de preguntas en el cuestionario para el supuesto 2

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para realizar la representación de los problemas de decisión se han dispuesto los datos del problema de decisión para cada uno de los participantes tal como aparece en la matriz siguiente (cuadro 3).

Pesos criterios:	5	4	atracción
	crit.1	crit.2	
A	5	2	1
B	1	3	1
C	3	1	4
D	1	5	5
E	4	4	3

Cuadro 3. Representación matricial para un participante: alternativas (letras A a E), criterios (atributos establecidos), grado de atracción personal, y pesos específicos de cada atributo

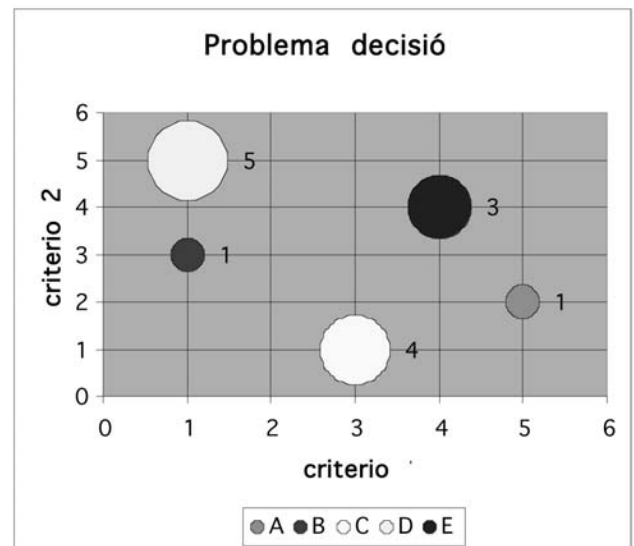


Gráfico 1. Representación bidimensional del problema de decisión

Para cada sujeto se tienen en cuenta los criterios o características que considera importantes (atributos), el peso relativo que asigna a cada criterio, así como la posición que cada objetivo o meta tiene en cada atributo. De esta forma cada alternativa u objetivo puede quedar representado en un espacio n-dimensional donde cada atributo es considerado como una dimensión. La posición inicial de cada persona estaría en el punto 0 de cada dimensión, de forma que la distancia entre cada objetivo y el punto 0 representa el esfuerzo o coste (c). El grado de utilidad, o en su caso el de atracción, puede representarse por un mayor o menor volumen del punto. En un espacio bidimensional es posible realizar una representación similar a la del gráfico 1.

Con relación al segundo objetivo y el problema de investigación, se ha realizado un análisis correlacional entre los coeficientes medios y las decisiones finales de los sujetos. Para ello, el coste se ha calculado como la distancia euclídea para cada alternativa (titulación propuesta) ponderando en cada atributo la importancia relativa asignada por los participantes. La utilidad o atracción se ha obtenido de la pregunta “4.- Indica cuánto de atractivo o atractivo te resulta para ti cada una de las titulaciones que has sugerido”.

Cociente A	Cociente B	Cociente C	Cociente D	Cociente E
13,975425	13,975425	13,975425	13,975425	27,95085
9,0553851	10,680005	8,3952367	9,0553851	
9,0553851	9,0553851	10,680005	11,319231	10,680005
8,3952367	9,9058064	10,25	11,319231	10,494046
9,437293	20,5	8,731552	7,2470684	19,805302
9,2325511	9,2325511	11,540689	10,401322	10,401322
6,6	8,25	6,1481705		
8,5580372	9,2904521		8,9866568	35,22783
7,0228199	6,7911707	5,8412327	5,0119856	8,8944427
9,539392	11,002841	11,624328	11,002841	10,540926
...

Tabla 1. Cocientes de coste medio (10 primeros sujetos; cada letra, de A hasta E, indican una de las titulaciones propuestas como alternativa por cada participante)

Se ha estimado que el sistema tomaría como predicción de elección aquella opción con menor cociente de coste medio (C). Al calcular el coste de la alternativa se han generado a veces empates, por tal razón se han realizado dos análisis, en primer lugar la correlación lineal entre las predicciones y las decisiones reales, y una segunda correlación con las predicciones coincidentes. Para ello se han revisado los empates y en el caso de que alguno de ellos haya coincidido con la decisión final, se ha incluido éste en la correlación, desechando los empates no coincidentes. Los resultados se muestran en la tabla 2.

predicción	predicción utilizando empates coincidentes	Decisión final
1	3	3
3	3	1
1	2	2
1	1	4
4	4	3
1	1	1
3	3	3
1	3	3
4	4	2
1	1	1
...

Tabla 2. Alternativas predichas y elegidas (10 primeros sujetos)

La correlación (coeficiente de Spearman) de la predicción y la decisión ha sido de 0.452, mientras que la correlación considerando los empates y la decisión es de 0.616, ambas significativas a un nivel de significación menor a 0,05.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el análisis muestran que la representación n-dimensional (representación gráfica si el número de dimensiones tres o menos) puede utilizarse para presentar de forma comprensiva el problema de decisión de elección de titulación que se ha presentado a los sujetos participantes. Cuando esta representación es gráfica y el número de opciones es relativamente elevado, el gráfico tiende a parecerse a un “paisaje” donde las alternativas de presentan como puntos elevados de atracción.

Por otra parte, los resultados muestran que a falta de realizar una comprobación con una muestra mayor y más representativa de la población de alumnado, parecen existir evidencias de que las decisiones de los participantes tienen cierta relación con los costes medios. Dicho de otra forma, las decisiones de los participantes parecen encontrarse relacionados (posiblemente determinados) por la inversión que necesitan para alcanzar cada alternativa (cada titulación) y el grado de atracción que les genera dicha alternativa.

Evidentemente, estas conclusiones deben tomarse como hipótesis de trabajos futuros puesto que los resultados que aquí se presentan son resultado de un estudio preliminar que no está libre de ciertos sesgos que atentan contra su validez. Son evidentes, por ejemplo, los problemas de consistencia metodológica que pueden estar afectando a los resultados:

- Así, es posible que los participantes hayan generado respuestas sesgadas puesto que los casos se les pre-

sentaba en tercera persona, situación que puede inducir una falta de compromiso personal con la tarea de decisión.

- También es destacable la complejidad del cuestionario.
- La submuestra es muy pequeña, lo que puede afectar a la validez externa de los resultados.

Estos son algunos de los sesgos que pueden estar afectando a los resultados, aunque debe considerarse que existen otros que pueden estar involucrados. En cualquier caso, este estudio es un primer acercamiento que parece mostrar una línea de trabajo prometedora. En este sentido, y si en estudios posteriores se comprobase los resultados aquí obtenidos, cabría preguntarse sobre cuál es la probabilidad de que dado un “cociente medio” para una perso-

na y una alternativa concreta, el sujeto se movilice hacia dicha opción. Tal vez, la probabilidad puede estimarse según el método de máxima verosimilitud: La probabilidad de que una persona elija una acción (ponga en marcha una decisión –d-) podría depender de la proximidad de la alternativa a su situación presente (menor inversión/coste) y de la atracción.

BIBLIOGRAFÍA

Payne, J.W., Bettman, J.R., y Johnson, E.J. (1993). *The adaptative decision maker*. Cambridge: University Press.

Payne; J.W. (1976). Task complexity and contingent processing in decision making: an information search and protocol analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 16 (366-387).

VALORACIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO Y SU UTILIDAD PARA EL ACCESO AL TRABAJO ACTUAL EN LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

*Burguera Condon, Joaquín Lorenzo
Arias Blanco, José Miguel
Universidad de Oviedo*

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos en esta comunicación una parte de una investigación centrada en el estudio de la inserción laboral de los pedagogos titulados en la Universidad de Oviedo. Uno de los aspectos teóricos fundamentales conduce a tener presente los niveles competenciales alcanzados por los egresados. Dada la amplitud y complejidad del estudio sobre competencias, nos hemos centrado en las competencias transversales que se demandan a los titulados, consideradas en un escenario de reforma de títulos superiores en el que los planes de estudio deben proporcionar una formación que promueva que los titulados se integren de manera fluida en el mercado laboral.

Por estas razones se ha considerado pertinente recabar información sobre dos características primordiales en el proceso de inserción laboral. En primer lugar, la importancia que los elementos formativos han tenido en el acceso al trabajo que desempeñan los titulados, y, en segundo lugar, la valoración de la formación recibida y su utilidad para alcanzar la actual ocupación, como argumentos decisivos del proceso de inserción laboral. Para valorar el grado de importancia concedida a la formación recibida para el acceso al último trabajo se han estudiado 12 elementos formativos. La valoración del nivel formativo y de la utilidad se ha realizado sobre 18 elementos que se agrupan en dos bloques: el primero ligado a la estructura curricular (formación teórica y práctica en las asignaturas) y el segundo compuesto por diversas competencias transversales.

2. MÉTODO

El objetivo del sector del cuestionario del que ahora se informa era doble. Por un lado, se trataba de conocer la valoración que los titulados en Pedagogía de la Universidad de Oviedo en los últimos cursos académicos realizan sobre la importancia que los elementos formativos recogidos en el vigente plan de estudios del título han tenido en el acceso a su actual trabajo, y por otra parte, obtener información relevante sobre la valoración que efectúan sobre la formación alcanzada y la utilidad que tal nivel les ha reportado para acceder a su actual puesto de trabajo.

Dada la naturaleza del problema a estudiar y los objetivos enunciados, se ha realizado un estudio de carácter descriptivo mediante la utilización de un cuestionario. El cuestionario utilizado para la recogida de información es un instrumento adaptado del diseñado por Vidal, López, Pérez y Vieira (2001), con una escala de valoración de 1 (mínimo) a 5 (máximo), para todos los ítems. Los ámbitos sobre los que se demanda información en el cuestionario son, entre otros, los relativos al perfil profesional, la formación continuada, y formación y trabajo. Concretamente, en esta comunicación mostramos los resultados provenientes del análisis de la información obtenida en la dimensión “Formación y trabajo”.

En ella se pide a los titulados, en primer lugar, que valoren mediante una escala numérica creciente (1, mínimo; 5, máximo) el grado de importancia que los elementos formativos que figuran en la Tabla 1 han tenido en el acceso a su actual trabajo.

- Formación teórica recibida.
- Recursos universitarios: servicios de orientación, programas específicos, bolsas de trabajo....
- Preparación para trabajar en grupo.
- Habilidades sociales, personalidad.
- Formación práctica: influencia de las prácticas en empresas, estancias en el extranjero....
- Formación en capacidad de gestión y planificación.
- Técnicas de comunicación, de entrevistas....
- Formación y acciones de fomento del autoempleo.
- Formación en técnicas de calidad.
- Formación en idiomas.
- Formación en informática y nuevas tecnologías.
- Formación global recibida en la Universidad.

Tabla 1. Elementos formativos valorados.

En segundo término, en esta misma dimensión de “Formación y trabajo” se solicitó a los egresados que valorasen, también con escalas crecientes (1, mínimo; 5, máximo) el nivel formativo que han obtenido en diversos aspectos,

y, paralelamente, la utilidad y repercusión que la formación en esos aspectos ha comportado para el acceso a su actual trabajo. En la Tabla 2 figuran los elementos valorados.

- Formación teórica: obligatorias.
- Formación teórica: optativas.
- Formación práctica obligatoria: curricular (créditos prácticos)
- Formación práctica “in situ” (practicum, estancias en empresas, ...)
- **Expresión escrita:** saber expresar con claridad en la redacción de escritos adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante.
- **Expresión oral:** saber expresarse con claridad en conversaciones o debates adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante.
- **Trabajo en equipo:** Capacidad de compromiso con un equipo, hábito de colaboración y trabajo solucionando conflictos que puedan surgir.
- **Liderazgo:** capacidad para liderar grupos de trabajo, reuniones, supervisar personas..
- **Toma de decisiones y solución de problemas:** localización del problema, identificar causas y alternativas de solución, selección y evaluación de las más idóneas.
- **Pensamiento crítico:** capacidad de analizar, sintetizar y extraer conclusiones de un artículo (ya sea de opinión o científico)
- **Razonamiento cotidiano:** capacidad de buscar argumentos de sentido contrario a la propia opinión (marco teórico, ideología, valores, conflictos sociales, ...)
- **Creatividad:** capacidad de innovación, iniciativa, fomento de ideas e inventiva.
- **Habilidad** para el aprendizaje.
- **Capacidad reflexiva:** sobre su propio trabajo.
- **Gestión:** capacidad de gestionar tiempos y recursos, desarrollar planes, priorizar actividades, identificar las críticas, establecer plazos y cumplirlos.
- **Habilidad de documentación:** consulta de bases de datos relevantes en el campo profesional, consulta de revistas específicas, navegación “experta” por Internet....
- **Idiomas:** conocimiento de idiomas extranjeros.
- **Informática:** buen conocimiento de las herramientas más comunes de informática (procesador de textos, hojas de cálculo, etc)

Tabla 2. Aspectos formativos valorados.

De estos ítems se procede al análisis de las variables contenidas en aquellos ítems tal como queda reflejado en el siguiente apartado, aunque ha quedado excluido el análisis relativo a “cultura general”.

El cuestionario se ha administrado mediante correo ordinario a la totalidad de la población (661 personas) constituida por pedagogos titulados por la Universidad de Oviedo. La muestra la han conformado finalmente 242 personas. Para el análisis de la información se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 14.0.

	N	%
Trabajo	164	68,0
No trabajo, pero he estado trabajando al acabar los estudios	38	15,8
Aún no he trabajado	39	16,2
Total	241	100

Tabla 3. Situación actual.

Como se puede comprobar, de la totalidad de sujetos, el 68% se encontraba trabajando en el momento en el que se administró el cuestionario, y un 15,8% no estaba trabajando, aunque lo había hecho en algún momento, tras finalizar sus estudios de Pedagogía. Por último, un 16,2% de los egresados declara no haber trabajado nunca. De todos los titulados que trabajan o han trabajado, el 37,2% indica que le han exigido titulación de Pedagogía para alcanzar su actual puesto de trabajo. Al 19,6% se le exigió titulación superior, pero no específica de Pedagogía. Y, por último, al 43,2% de los sujetos que están trabajando no se les ha pedido titulación ninguna para acceder a su actual trabajo.

3. RESULTADOS

Los resultados que presentamos pueden englobarse en torno a tres apartados. En primer lugar, para contextualizar los resultados se ha realizado el análisis de la información centrada en la descripción de las variables de clasificación. Los principales resultados aparecen recogidos en la Tabla 3 y la Tabla 4.

	N	%
Lic. Pedagogía	74	37,2
Cualquier titulación superior	39	19,6
No se exigía titulación	86	43,2
Total	199	100

Tabla 4. Titulación como requisito para acceder al actual trabajo

En segundo lugar, se han analizado las puntuaciones atribuidas por los sujetos sobre el grado de importancia que han tenido para el acceso a su actual trabajo los diversos elementos formativos presentados en la dimensión “Formación y trabajo”.

Para conocer las posibles diferencias en el grado de importancia que los elementos formativos tienen para los titulados, según les fuera solicitada titulación en Pedagogía, titulación superior o no les fuera exigida titulación superior se ha realizado un análisis de varianza de un factor. Los resultados de las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, junto con la probabilidad asociada en el análisis de varianza efectuado (sig) se presentan en la Tabla 5.

		se demandaba la titulación de Pedagogía	se exigía una titulación universitaria	no se exigía titulación	Sig.
Formación teórica recibida	Media	3,68	3,37	2,06	,000
	D.t.	1,14	1,26	1,34	
Recursos universitarios: servicio orientación, programas específicos, bolsas trabajo, ...	Media	1,97	1,63	1,33	,000
	D.t.	1,25	,71	,73	
Preparación para trabajar	Media	3,14	3,41	2,44	,000
	D.t.	1,19	1,19	1,35	
Habilidades sociales, personalidad	Media	3,82	4,18	3,60	,040
	D.t.	1,20	,83	1,27	
Formación práctica: influencia de las prácticas en empresas, estancias en el extranjero,...	Media	2,66	2,50	1,80	,000
	D.t.	1,22	1,37	1,14	
Formación en capacidad gestión y planificación	Media	3,00	3,08	2,10	,000
	D.t.	1,16	1,16	1,07	
Técnicas de comunicación, de entrevistas, ...	Media	3,32	3,55	2,80	,003
	D.t.	1,29	1,16	1,22	
Formación y acciones de fomento del autoempleo	Media	1,82	1,71	1,60	,423
	D.t.	1,11	1,09	,95	
Formación en técnicas de calidad	Media	1,73	1,61	1,41	,078
	D.t.	1,03	,82	,78	
Formación en idiomas	Media	1,85	1,92	1,55	,110
	D.t.	1,11	1,22	1,01	
Formación en informática y nuevas tecnologías	Media	2,85	3,08	2,29	,002
	D.t.	1,30	1,15	1,37	
Formación global recibida en la Universidad	Media	3,38	3,13	2,13	,000
	D.t.	,97	,99	1,09	

Tabla 5. Grado de importancia en el acceso al actual/último trabajo según exigencia de titulación de pedagogía, universitaria o ninguna. Medias, desviaciones típicas y significación en Anova

De los resultados obtenidos cabe destacar que se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) en función de la exigencia de titulación en la importancia atribuida a 8 elementos formativos. No se encuentran diferencias significativas en los elementos “formación y fomento de autoempleo”, “formación en técnicas de calidad” y “formación en idiomas” que, por tanto, no se han considerado en análisis posteriores.

Dado que Anova no permite precisar entre qué comparaciones se encuentran las diferencias, se ha procedido a efectuar un análisis de comparaciones múltiples “post hoc” por pares de Scheffé cuyos resultados se encuentran recogidos y sintetizados en la Tabla 6.

		cualquier titulación	no
formación teórica recibida	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,471	,000 ,000
recursos universitarios: servicio orientación, programas específicos, bolsas trabajo,	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,203	,000 ,261
preparación para trabajar	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,576	,003 ,001
habilidades sociales, personalidad	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,307	,497 ,042
formación práctica: influencia de las prácticas en empresas, estancias en el extranjero...	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,810	,000 ,014
formación en capacidad gestión y planificación	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,938	,000 ,000
técnicas de comunicación, de entrevistas, ...	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,629	,035 ,009
formación en informática y nuevas tecnologías	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,683	,027 ,009
formación global recibida en la Universidad	titulación de Pedagogía cualquier titulación	,474	,000 ,000

Tabla 6. Grado de importancia en el acceso al actual/último trabajo según exigencia de titulación de pedagogía, universitaria o ninguna. Medias, desviaciones típicas y significación en Anova

Sobre los resultados mostrados en la tabla, cabe distinguir que no hay diferencias significativas ($p > .05$) en la valoración de los elementos formativos efectuada por aquellos a los que se les ha exigido titulación en Pedagogía y la efectuada por aquellos a los que se les exigió titulación superior. Por el contrario, si se compara entre los que se exigía titulación en Pedagogía con la no exigencia de titulación superior, se observa que hay diferencias significativas en 8 pares ($p < .05$). Las diferencias no son significativas ($p > .05$) en los elementos “habilidades sociales y personalidad”, “formación y fomento del autoempleo”, “formación en técnicas de calidad”, y “formación en idiomas”. Por último, si se compara la valoración efectuada por aquellos a los que se exigía una titulación superior y la

no exigencia de titulación superior, se observa que hay diferencias significativas ($p < .05$) en 8 elementos, y que las diferencias no son significativas ($p > .05$) en los elementos “recursos universitarios (orientación, bolsas de trabajo, programas específicos, etc.)”, “formación y fomento del autoempleo”, “formación en técnicas de calidad”, y “formación en idiomas”.

En tercer y último lugar, se han analizado las puntuaciones medias alcanzadas en la valoración del nivel de formación obtenida (NF) y utilidad y repercusión que tal nivel formativo ha supuesto para el acceso a su actual trabajo (UT). Los resultados obtenidos se representan en las siguientes tablas.

		se demandaba la titulación de Pedagogía	se exigía una titulación universitaria	Sig.
Cultura general	Media Desv. típ.	3,42 ,956	3,29 ,984	,486
Formación teórica: obligatorias	Media Desv. típ.	3,53 ,839	3,39 ,855	,434
Formación teórica: optativas	Media Desv. típ.	3,71 ,964	3,47 ,797	,193
Formación práctica obligatoria: curricular (créditos obligatorios)	Media Desv. típ.	2,78 1,083	3,08 1,124	,177
Formación práctica "in situ" (practicum, estancias en empresas, ...)	Media Desv. típ.	2,70 1,303	2,84 1,366	,606
Expresión escrita	Media Desv. típ.	3,22 1,239	3,55 1,108	,166
Expresión oral	Media Desv. típ.	3,15 1,244	3,55 ,978	,086
Trabajo en equipo	Media Desv. típ.	3,62 1,126	3,71 ,802	,648
Liderazgo	Media Desv. típ.	2,82 1,159	3,05 1,038	,305
Toma de decisiones y solución de problemas	Media Desv. típ.	3,04 1,195	3,29 1,037	,280
Pensamiento crítico	Media Desv. típ.	3,64 1,171	3,76 ,943	,588
Razonamiento cotidiano	Media Desv. típ.	3,36 1,110	3,47 1,006	,586
Creatividad	Media Desv. típ.	3,00 1,225	2,89 1,158	,663
Habilidad	Media Desv. típ.	3,34 1,204	3,34 ,909	,999
Capacidad reflexiva	Media Desv. típ.	3,36 1,130	3,65 ,824	,173
Gestión	Media Desv. típ.	3,40 1,077	3,50 ,952	,621
Habilidad documentación	Media Desv. típ.	3,34 1,083	3,34 1,097	,999
Idiomas	Media Desv. típ.	1,33 ,728	1,55 ,724	,126
Informática	Media Desv. típ.	2,25 1,038	2,55 1,201	,166

Tabla 7. Valoración del nivel de formación obtenida (NF) según exigencia de titulación de pedagogía o cualquier titulación universitaria. Medias, desviaciones típicas y significación

		se demandaba la titulación de Pedagogía	se exigía una titulación universitaria	Sig.
Cultura general	Media Desv. típ.	3,77 1,001	3,58 1,106	,357
Formación teórica: obligatorias	Media Desv. típ.	3,10 1,140	2,84 1,151	,269
Formación teórica :optativas	Media Desv. típ.	3,48 1,192	3,13 1,189	,147
Formación práctica obligatoria :curricular	Media Desv. típ.	3,07 1,347	2,84 1,346	,403
Formación práctica "in situ"	Media Desv. típ.	3,10 1,529	3,22 1,417	,690
Expresión escrita	Media Desv. típ.	3,86 1,231	3,79 1,119	,752
Expresión oral	Media Desv. típ.	4,27 ,926	4,00 1,040	,164
Trabajo en equipo	Media Desv. típ.	4,14 1,114	3,76 1,261	,113
Liderazgo	Media Desv. típ.	3,34 1,264	3,45 1,224	,662
Toma de decisiones y solución de problemas	Media Desv. típ.	4,08 ,990	3,95 1,184	,528
Pensamiento crítico	Media Desv. típ.	3,54 1,161	3,66 1,258	,623
Razonamiento cotidiano	Media Desv. típ.	3,55 1,136	3,58 1,154	,913
Creatividad	Media Desv. típ.	3,99 1,066	3,89 1,203	,681
Habilidad	Media Desv. típ.	3,92 1,057	3,73 1,097	,382
Capacidad reflexiva	Media Desv. típ.	4,09 1,009	3,81 1,151	,186
Gestión	Media Desv. típ.	4,19 1,002	4,03 1,219	,452
Habilidad de documentación	Media Desv. típ.	4,00 1,123	3,63 1,364	,130
Idiomas	Media Desv. típ.	2,24 1,343	2,11 1,290	,603
Informática	Media Desv. típ.	3,88 1,122	3,66 1,547	,390

Tabla 8. Valoración de la utilidad de la formación obtenida (UT) según exigencia de titulación de pedagogía o cualquier titulación universitaria. Medias, desviaciones típicas y significación

Como puede observarse, no hay diferencias en ningún caso en las valoraciones efectuadas por los titulados a los que se les ha exigido la titulación de Pedagogía y las que realizan aquellos a los que se les exigió cualquier titulación universitaria.

Las diferencias más relevantes se encuentran cuando se comparan, en cualquiera de los dos grupos de titulados

considerados (aquellos a los que se les exigió específicamente la titulación de Pedagogía y aquellos a quienes sólo se les exigió una titulación universitaria), las valoraciones efectuadas entre el nivel de formación obtenida y la utilidad que ese nivel de formación tiene en el ejercicio de su trabajo. En las siguientes tablas se muestran los resultados correspondientes a estas comparaciones.

Comparación NF - UT	Media	t	gl	Sig. (bilateral)
Cultura general	-,356	-2,741	72	,008
Formación teórica: obligatorias	,437	2,942	70	,004
Formación teórica: optativas	,222	1,635	71	,106
Formación práctica obligatoria (créditos obligatorios)	-,292	-2,141	71	,036
Formación práctica "in situ" (practicum)	-,423	-2,682	70	,009
Expresión escrita	-,685	-4,359	72	,000
Expresión oral	-1,110	-6,820	72	,000
Trabajo en equipo	-,507	-3,826	72	,000
Liderazgo	-,507	-4,515	72	,000
Toma de decisiones y solución de problemas	-1,027	-7,040	72	,000
Pensamiento crítico	,110	,584	72	,561
Razonamiento cotidiano	-,192	-1,161	72	,249
Creatividad	-,973	-5,611	72	,000
Habilidad	-,562	-3,518	72	,001
Capacidad reflexiva	-,708	-4,725	71	,000
Gestión	-,781	-5,337	72	,000
Habilidad documentación	-,671	-4,333	72	,000
Idiomas	-,932	-5,908	72	,000
Informática	-1,616	-9,116	72	,000

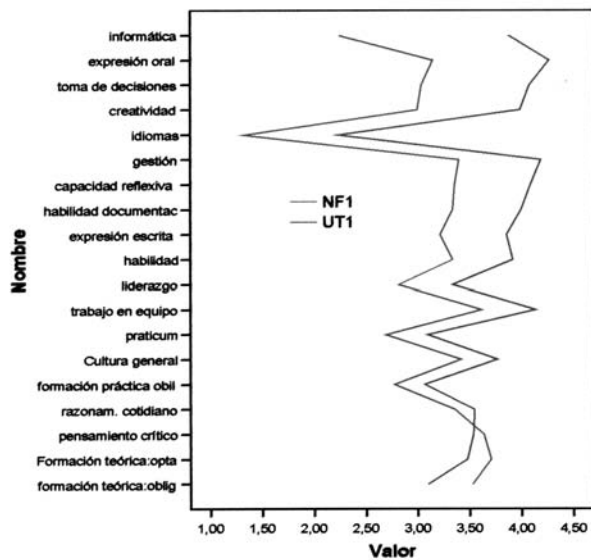
Tabla 9. Diferencias entre nivel de formación (UT) y utilidad (UT) cuando se exigió titulación en Pedagogía. T de Student y significación

Comparación NF – UT	Media	t	gl	Sig. (bilateral)
Cultura general	-,289	-1,720	37	,094
Formación teórica: obligatorias	,553	3,389	37	,002
Formación teórica: optativas	,342	1,922	37	,062
Formación práctica obligatoria (créditos obligatorios)	,237	1,040	37	,305
Formación práctica "in situ" (practicum)	-,405	-1,782	36	,083
Expresión escrita	-,237	-,922	37	,363
Expresión oral	-,447	-1,932	37	,061
Trabajo en equipo	-,053	-,243	37	,809
Liderazgo	-,395	-1,781	37	,083
Toma de decisiones y solución de problemas	-,658	-2,715	37	,010
Pensamiento crítico	,105	,427	37	,672
Razonamiento cotidiano	-,105	-,417	37	,679
Creatividad	-1,000	-3,512	37	,001
Habilidad	-,378	-1,577	36	,124
Capacidad reflexiva	-,162	-,745	36	,461
Gestión	-,526	-2,041	37	,048
Habilidad documentación	-,289	-1,158	37	,254
Idiomas	-,553	-2,488	37	,017
Informática	-1,105	-3,790	37	,001

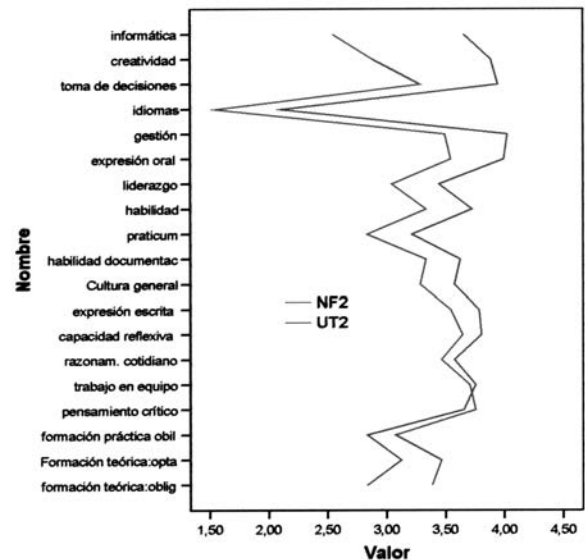
Tabla 10. Diferencias entre nivel de formación (UT) y utilidad (UT) cuando se exigió cualquier titulación universitaria. T de Student y significación

A partir de las representaciones gráficas siguientes, en las que se han ordenado los elementos valorados en función de la discrepancia mostrada entre la valoración del nivel de formación y su utilidad, se puede ver con mayor facilidad en qué aspectos y en qué grado se presentan estas diferencias.

Nivel de formación NF y Utilidad de la formación UT (1: pedagogía exigida)



Nivel de formación NF y Utilidad de la formación UT (2: cualquier titulación superior)



Como se aprecia, la valoración de la utilidad de las competencias es superior a la valoración del nivel formativo alcanzado, en todas las competencias, a excepción de “pensamiento crítico”, “formación teórica optativa” y “formación teórica obligatoria”.

4. CONCLUSIONES

Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto una valoración positiva de la formación recibida aunque resulta ser más alto el grado de utilidad para el desempeño de su actual trabajo que la valoración referente al nivel de for-

mación. No se han detectado diferencias significativas ni en la valoración del nivel formativo ni en la utilidad de la formación entre quienes desempeñan trabajos para los que no fue preciso acreditar el título de Pedagogía y los que sí tuvieron que acreditarlo, lo cual nos ha permitido agrupar las anteriores submuestras para centrarnos en el análisis de las diferencias entre nivel formativo y la utilidad en la totalidad del grupo, mostrándose diferencias estadísticamente significativas en casi todos los emparejamientos. Estas diferencias son más notables en el bloque de las competencias transversales.

	Nivel de formación recibida – Utilidad de esa formación	
	Titulación Pedagogía	Cualquier Titulación superior
Cultura general	<	=
Formación teórica: obligatorias	>	>
Formación teórica: optativas	=	=
Formación práctica obligatoria	<	=
Practicum, estancias en empresas	<	=
Expresión escrita	<	=
Expresión oral	<<	=
Trabajo en equipo	<	=
Liderazgo	<	=

	Nivel de formación recibida – Utilidad de esa formación	
	Titulación Pedagogía	Cualquier Titulación superior
Toma de decisiones y solución de problemas	<<	<
Pensamiento crítico	=	=
Razonamiento cotidiano	=	=
Creatividad	<	<<
Habilidad para el aprendizaje.	<	=
Capacidad reflexiva	<	=
Gestión	<	<
Habilidad de documentación	<	=
Idiomas	<	<
Informática	<<	<<

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco "Título de Grado en Pedagogía y Educación Social"*. Madrid: ANECA.
- Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía (2006). Documento de síntesis de las *Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona, Junio.
- Vidal, J., López, R., Pérez, C., y Vieira, M^a.J. (2001). *Graduados y empleo en la Universidad de León*. Programa Institucional de Calidad. León: Universidad de León.

UNIBERTSITATEKO IKASGELAN APLIKATUTAKO LAN-EKIPOEN METODOLOGIAREN ANALISIRAKO HEZKUNTZA BERRITZEKO «EKIDO» PROIEKTUA, TALDE DINAMIKA IKASGAIAN APLIKATUA

J. Inazio Marko Juanikorena
Euskal Herriko Unibertsitatea

Proiektu hau, 2005eko otsailean UPV-EHUK Euskalit erakundearekin sinatutako hitzarmenaren ondorioz Kalitate Katedrak ireki dituen lan-ildoan baitan sortutako “Dozentzia Ekipoa”n egiten ari den lanaren harira sortzen da, bertan aztertzen ari den zenbait gairen analisisan sakondu asmoz.

“Dozentzia Ekipoa”k, bere garaian jasotako enkarguari jarraikiz, unibertsitateko dozentziara egokitutako EFQM ereduaren Gida bat prestatu zuen. Gida hori gero berrikusi egin da Kalitate Katedraren baitako beste ekipo batzuk (‘Kudeaketa’ eta ‘Prozesuak’ ekipoak) egindako lanaren testuinguruan eta, ondorioz, ikaskuntza prozesuarekin erlazionatutako kriterioak fokalizatu egin dira hiru hauetan:

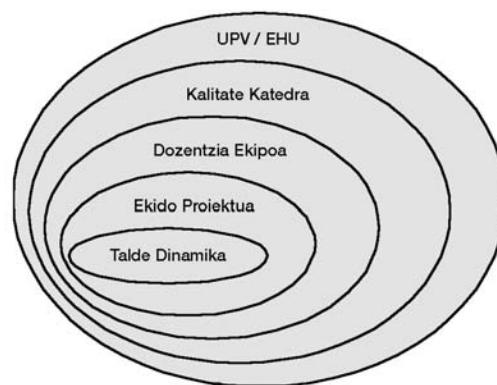
- Lidergoa (irakaslearena, ikasleena, ..)
- Pertsonak (talde-lana, komunikazioa, arazoaren kudeaketa, ..)
- Emaizak (autoebaluaketak, koebaluaketak, ..)

Testuinguru horretan, eta ponentzia hau idazten duenaren koordinaziopean, UPV-EHUko Kalitate Katedraren kolaboratzaile talde batek 2006ko udazkenean Hezkuntza Berritzeko Proiektuen Laguntzarako 06/07 programaren baitan onartua izan den «Portafolioa etengabeko ebaluaketarako eta ikaskuntzaren gestiorako erreminta gisa erabiliaz, ikasgelan aplikatutako lan-ekipoen metodologiaren analisirako Ekintza/Ikerkuntza Proiektua» izenburua duen proiektua aurkeztu zuen, ikasgelan lan-ekipoen metodologiaren aplikazioa aztertu asmoz.

Proiektuaren aplikazioa esperimentalari hiru kanpusetako bederatzi ikasgaitan (ikus taula eranskinean) egingo da.

Hala ere, ponentzia hau idazteko unean horietako bakarrean aplikatu da, Talde Dinamikan, beste guztiak bigarren lauhilekoan burutzen ari baitira.

Beraz, ponentzia honetan azaltzera goazen esperientzia unibertsitateko testuinguru zabalago baten baitan kokatzen den proiektua da, beheko irudian irudikatzen den kokapen sistemikoan azaltzen den moduan.



1. EKIDO IKASKETA BERRIKUNTZA PROIEKTUAREN EGITURA

1.1. Proiektuaren Helburuak

- Ikasgelan Lan-ekipoen metodologia aplikatzeko sistematizazioerantz urratsak ematea.
- Izaera bera (gizarte alorrekoak, teknikoak, ..) ez duten ikasgai ezberdinetan lan-ekipoen metodologia-

ren aplikaziorako komunak izan daitezkeen elementuak bilatzea eta garatzea.

- Ikaste prozesuaren gestioan eta ebaluazioan Portafolios-aren baliagarritasuna balidatzea, lan-ekipoen metodologiaren erreminta osagarri gisa.
- Asignaturaren baitako ebaluaketa sistema osatzeko, autoebaluaketa eta koebaluaketa instrumentuak garatzea.
- Gaitasun transbertsalak lantzea: lidergoa, talde-lana, komunikazioa, koordinazioa, arazoen kudeaketa, ..)

Kalitatearen Katedrako “Dozentzia Ekipoa”ren lanari erreferentziak eskaintzea.

1.2. Proiektuaren Enfokea

Proiektuaren enfoke metodologikoa hiru elementu hauen inguruan ardaztu da:

	RECONSTRUCTORA	CONSTRUCTIVA
DISCURSO (entre) participantes.	4. Reflexionar. Retrospectiva sobre la observación.	1. Planear. Prospectiva para la acción.
PRÁCTICA en el contexto social.	3. Observar. Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar. Retrospectiva guiada por un plan.

Karr&Kemmis (1983:164), Perez Serrano-tik (1994:174) hartua.

Hemen planteatzen den ikerketa lan enpirikoa da, unibertsitatearen praktika dozentean indarrean dagoen errealitate baten gainean egingo dena, lehendik egindako esperientziak erreferentziatzat hartuko dituen eta helburu praktikoak izango dituen. Zentzu horretan, “Ikerkuntza-Ekintza”ren parametroetan koka daitezkeen lana da, praktika dozentean sustatu nahi diren hobekuntzei buruzko ikerkuntza den neurrian.

Kemmis-ek Ikerkuntza-ekintza prozesu moduan azaltzen du. Prozesu hori ziklo ezberdinez osaturik legoke eta ziklo bakoitzean une edo urrats ezberdinak emango lirateke: planifikatu, egikaritu, behatu eta hausnartu.

Ikerkuntza-Ekintza, beraz, espiral moduko prozesua da, aldezturik planifikatutako praktika bati buruzko behaketaren hausnarketak errealitatea eraldatzeko prozesuei buruzko oinarri teorikoak eraikitzeke eta hornitzeko ahalmena emango diguna; gero, oinarri teoriko horiek aplikatuz, eraldaketa prozesuak eragiteko metodologi berriak, hobeak eta efikazagoak egikaritu ahal izango dugularik. Zentzu horretan, Ikerkuntza-Ekintzaren planteamendu ziklikoak bat egiten du erabat Kalitatearen arloan oinarritzea den etengabeko hobekuntzaren kontzeptuarekin, eta berau sistematizatzen duen PDCA (edota REDER eskema hobetuaren) zikloarekin. Horrela, eta proiektuaren jatorriarekin bat eginez, hezkuntza alorreko ikerkuntza eredu baten eta kalitatearen alorreko beste praktika eredu baten arteko lotura logiko-kontzeptuala argibide izango dugu burutzen ari garen ikerlanerako.

- *Ekintza/Ikerkuntzaren* ereduaren oinarritutako ikerketa eredu.
- Ikasgelan *Ikaskuntza Kolaboratzailearen* perspektiba aplikatutako duen praktika.
- EFQMren baitako *REDER* zikloa erabiliko duen hausnarketa eskema logikoa

Ekintza-ikerkuntza (Lewin, 1946), ikuspegi praxiologikora enfokatuta praktika sozialean sorturiko arazoei soluzioa ematea edota eraldaketak ahalbideratzea xede duen ikerketarako metodoa da. Ekintza-ikerkuntzan diskurtsoak eta praktikak bat egiten dute ekintzatik abiatutako praktikaren gaineko hausnarketaren diskurtsora eta diskurtsotik praktika berrira egindako bidean sortutako ezagutza zikloen bitartez.

1.3. Proiektuaren Despliega

Esan bezala, proiektuaren garapenerako eskema ziklikoa izango da. Ikasturteak ziklo bat osatuko du, bi azpiziklotan banatuta, eta aurtengo zikloaren bukaerak hurrengo ziklo berri baten hasierari bide emango dio. Hasierako lehen zikloa izan da Talde Dinamika ikasgaiarekin landu dena, eta hau izan da bigarren zikloaren (bigarren lauhilekoan beste ikasgaiarekin burutuko dena) abiatu duena.

1.4. Proiektuaren Ebaluazioa eta Berrikuspena

Ebaluazioa bi planotan planteatu da:

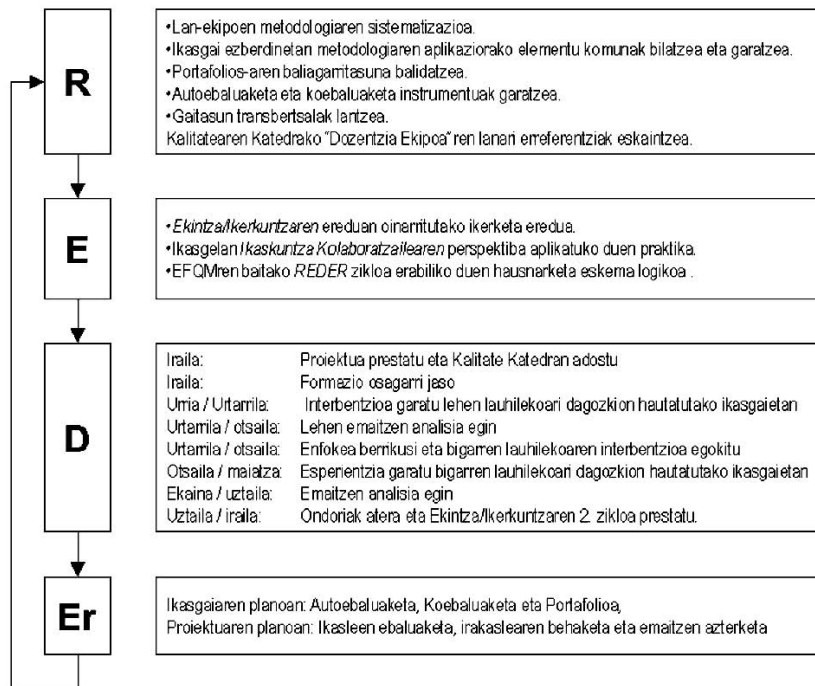
1. Lehen ikasgaiaren planoan. Ikasitakoa ebaluatzeke eta ikasgaia gainditu izana zertifikatzeko. Ikasgaiaren ohiko ebaluaketa sistemarekin batera beste hiru tresna nagusi landu nahi izan dira:
 - Autoebaluaketa pertsonala
 - Portafolioa
 - Koebaluazioa (360°)
2. Bigarrena proiektuaren planoan. Interbentzioaren garapen eta emaitzei buruz lehen planoaren gainean egindako metaebaluazio gisa ulertuta. Landutako tresnak:
 - Ikasleen ebaluaketa
 - Irakaslearen behaketak
 - Lehen planoan erabilitako tresnen eta hauen emaitzen azterketa

1.5. Ikerketaren REDER eskema

R (resultados) - Lortu nahi diren emaitzak edo helburuak
 E (enfoque) - Lortu nahi diren emaitzak erdiesteko planteatzen den lan edo interbentzio enfokea.

D (despliegue) - Planteatu den enfokea nola garatuko den zehaztea.

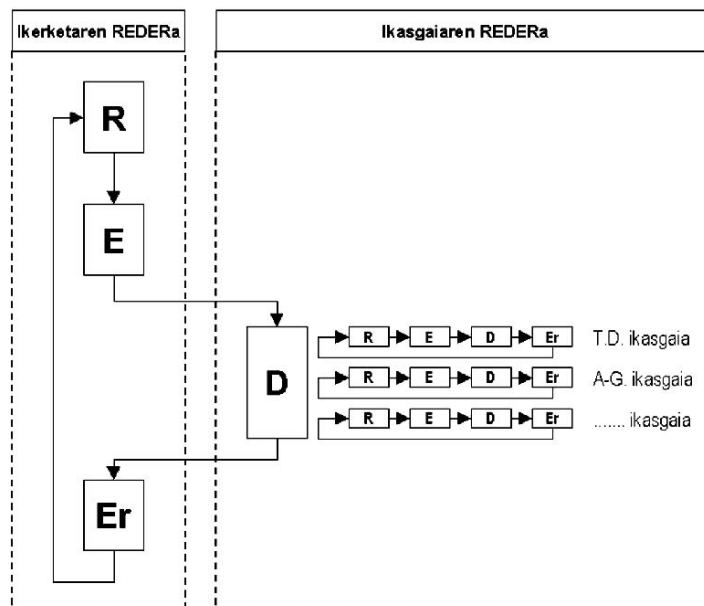
Er (evaluación/visión) - Egindakoaren ebaluazioa eta berrikuspena, doiketak egin eta zikloa isteko.



1.6. Planoen arteko erlazioa

Gorago adierazi moduan, proiektua ikasgai ezberdinetan egikarrituko da, gero interbentzio ezberdinen arteko erkaketa eginez eta prozesuen eta emaitzen errekonstrukzio anitzaren eta analisi konparatiboaren bitartez erreferentziatzeko ondorio nagusiak atera ahal izateko.

Proiektuaren egitura orokorraren eta ikasgeletako interbentzioen arteko lotura nola egituratu den azaltzen dugu ondorengo eskemaren bitartez, ikerketaren eta ikasgaien REDERen fluxu diagrama osatuz.

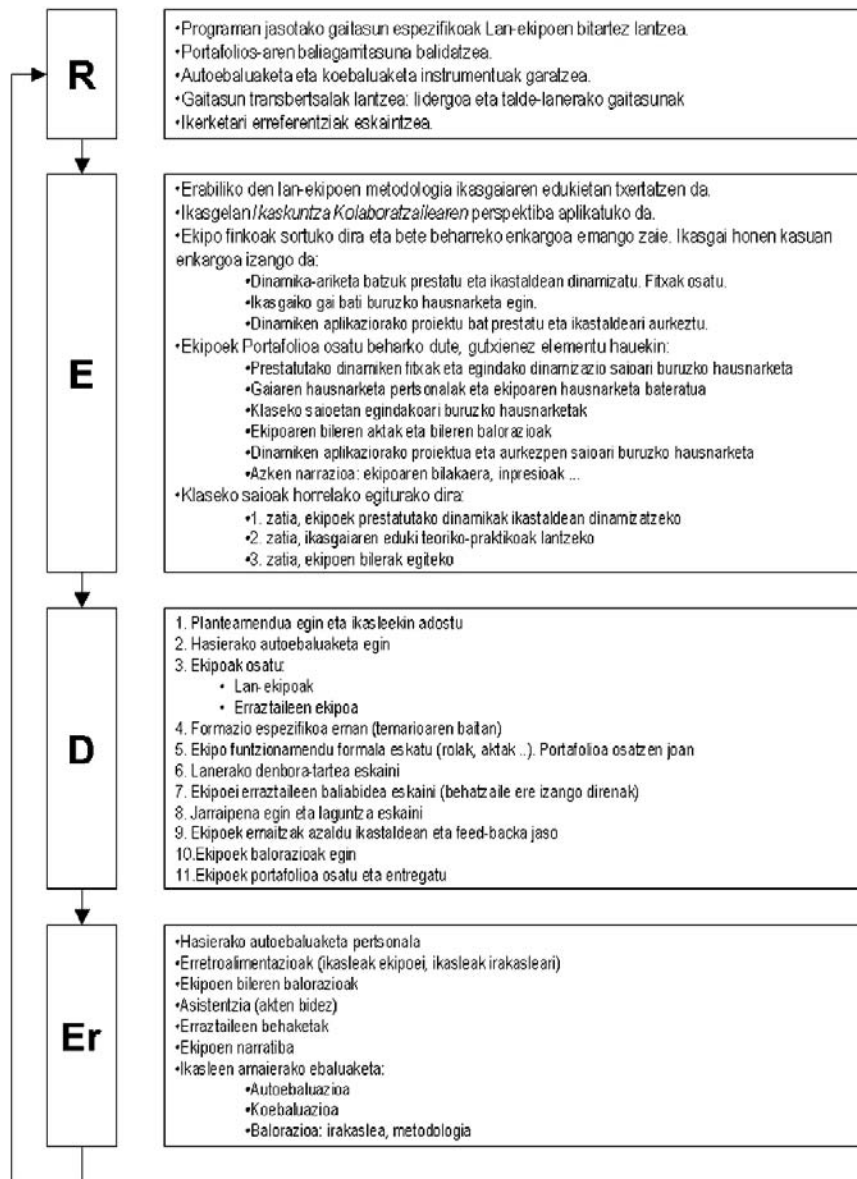


2. INTERBENTZIOA TALDE DINAMIKA IKASGAIAN

Talde Dinamika Gizarte Hezkuntza Diplomaturan lantzen den lau kreditu t'erdiko aukerazko ikasgaia da. Bertan bigarren eta hirugarren mailako ikasleak biltzen

dira. Zerrendan 72 ikasle zuden, horietatik ikasgelako dinamikan inplikatu direnak 37 izan dira.

Ikasgai honi egokitutako interbentzio-egitura ondoko REDER eskeman adierazitakoa izan da:



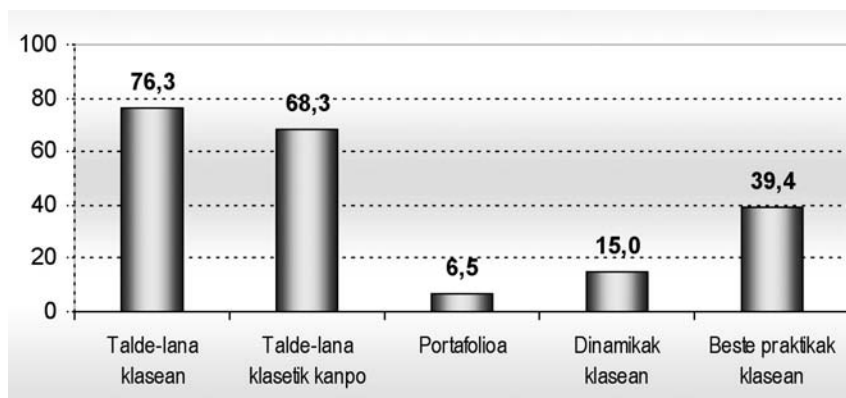
Lan-eskema hau ikasleei aurkeztu zitzaizkien beraiekin adosteko. Eztabaida horren ondorioz, ekipoak bete beharreko enkarguaren lanetariko bat (ikasgai bati buruzko hausnarketa egin) baztertu egin genuen, lan zama handia aurreikusten zelako eta ikasle batzuk proposatuta horrela adostu genuelako. Bestalde, erreztaileen figura eta talde berezia ez zen sortu, bolondres (tema hau borondatezko planteatu genuen) bakarrik aurkeztu zelako. Beste guztia, eskeman jaso moduan bideratu da.

Ikastaroaren hasieran autoebaluaketarako galdetegi bat pasa genuen. Galdetegi honek hiru atal izan ditu: lehena, orain artean ikasle hauek erabili izan dituzten metodologiei buruz, bigarrena, ikasgaiaren ezagutzari buruz eta,

hirugarrena, trebetasun pertsonalei buruz. Ikastaroaren amaieran berriro galdetegi bat pasa genuen amaierako autoebaluazioa egin zezaten (gehi koebaluazioa eta metodologiaren/irakaslearen ebaluazioa).

Ikasleek aurretik beste ikasgaietan erabilitako metodologiari dagokionez, emandako erantzunen arabera ikus dezakegu Diplomatura honetan talde-lana (% 68,3 klasetik kanpo eta % 76,3 klasean bertan) maiz erabiltzen den metodologia dela; portafolioa (% 6,5) edota beste praktikak (dinamikak % 15 eta bestelakoak % 39,4), berriz, dezente gutxiago. Bestalde, eta talde lanari dagokionez, ikastaldean jasotako komentarioetatik ondoriozta daiteke talde horien funtzionamendua, oro har, informala izan dela.

Ikasleek aurretik erabilitako metodologiak



Ikasgaiaren talde-lana bi eratarata planteatu dugu. Batetik, klaseko saioetan sortu izan ditugun taldeak lan edo hausnarketa espezifikoak egiteko momentuko edukiarekin lotuta; talde hauek aski informalak izan dira, saio bakoitzean ezberdin osatu dira, ez dira rola landu, ezta koherencia edota antzekoak. Bestetik, lan-ekipoak sortu ditugu, ikasturtean zehar bete beharreko enkarguarekin lotuta; talde hauek iraunkorrak izan dira, bileren aktak (laburpenak) betetzeko eskatu zaie eta horretarako fitxa-eredu bat eman zaie, oinarritzko formazioa eskaini zaie eta rol jakin batzuk txandak betetzeko eta bilera bakoitzaren balorazioa egiteko eskatu zaie.

Klaseko saioetan egindakoen artean perspektiba kolaboratzailearen ikuspuntutik (talde-lanarekin batera) bereziki landu den tresna ikasleen arteko feed-backarena izan da. Bi une izan dira talde bakoitzari beste guztiek atzeralidura egin ziezaioten erabili direnak: dinamizazio ariketan simulazio praktikoak egin dituztenean eta proiektuaren aurkezpena egin dutenean. Feed-backa egiteko irizpide batzuk eman zaizkie (positiboan azaldu, kideari zuzendu ez irakasleari, ..) eta bietako batean formatu idatzia erabili da fitxa baten bidez. Tresna hau oso ongi baloratua izan da ikasleen aldetik, gero ikusiko dugun moduan.

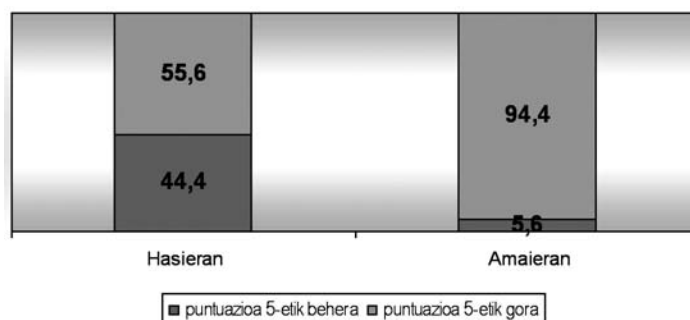
Esan bezala, ikasleek ekipoak osatu eta enkargu bat bete behar izan dute hainbat lanekin ekipoaren portafolioa osatzeko aldera. Portafolio hori nola egin argitzeko, zeintzuk elementuekin osatu gidoitxo bat eman eta oinarritzko formazioa eskaini zaie. Portafolioa entregatu aurretik hainbat

aste lehenago ordu arte egingo zena zeukatena irakasleari emateko eskatu zitzaizkien, honek ikuskapen bat egin eta atzera buelta feed-back eskaintzeko (karpetak ekipoari bueltatzearekin batera) klase saio batean. Feed-back hau lagungarri suertatu zen, amaieran entregatutako portafolioak egituratuagoak eta, osatuagoak baitzeuden. Hala ere, ez da ikusi ikasleen aldetik portafolioaren ideia barneratu dutenik kreaiziorik eta lanketa propioari dagokionean, gidoitxoan agindutako horiek egitera eta "pilatzerak" mugatu baitira gehienak. Ikasleen balorazioetan, bestalde, ez du puntuazio onenatarikorik izan.

Esan bezala, ikastaroaren amaieran berriro beste bi galdetegi pasa zaie ikasleei: bata autoebaluazio eta koebaluazioa (bakoitzak bere ekipoa beste kideak ebaluatzea) egiteko eta, bestea, ikasturtearen metodologia, erabilitako tresnak eta irakaslea baloratzeko. Balorazio kuantitatiboak eta kualitatiboak egin dira, galdetegiak bakarka eta ondoren ikastaldea elkarrekin. Balorazio hauek klaseko azken egunean egin ziren eta ikasle dezente falta zen; hurrengorako ikasgaia da azken aurreko saioaren batean egin behar dela.

Autobalorazioetan jasotako emaitzak hasieran eta amaieran erkatzen baditugu, ikus dezakegu autopertzepzioetan hobekuntza egon dela. Ikasgaiari buruz zuten eza-gutzaz, adibidez, hasieran % 44,4 ziren bere buruari 5eko notaren azpiko puntuazioa ematen ziotenak; amaieran, berriz, % 5,6 soilik izan dira 5etik berako puntuazioa eman dietenak bere buruari.

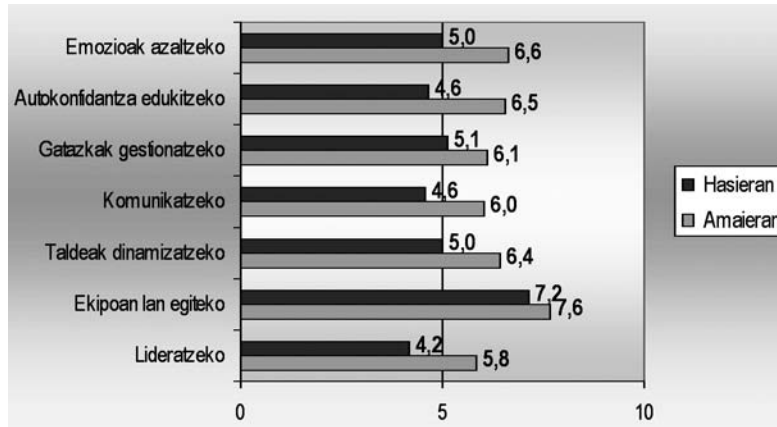
Ikasgaiaren ezagutzaz autoebaluazioa - Puntuazioen %



Trebetasun pertsonalak baloratzekoan ere, gorakada egon da autopertzeptzioetan (beste kontu bat izango litzateke aztertzea noraino dauden kondizionatuak nota positibo bat jartzera “badaezpada” espedienteari begira). Gutxien igo dena lehenik altuena zegoena izan da, “ekipoan

lan egiteko” trebetasuna. Hiru pertsona izan dira trebetasunaren batean amaieran hasieran baino baxuago puntuatu dutenak, eta hirurek egin dute hori “gatazkak gestionatzeko” trebetasunean.

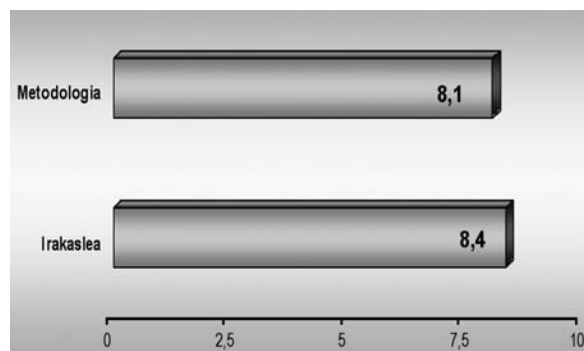
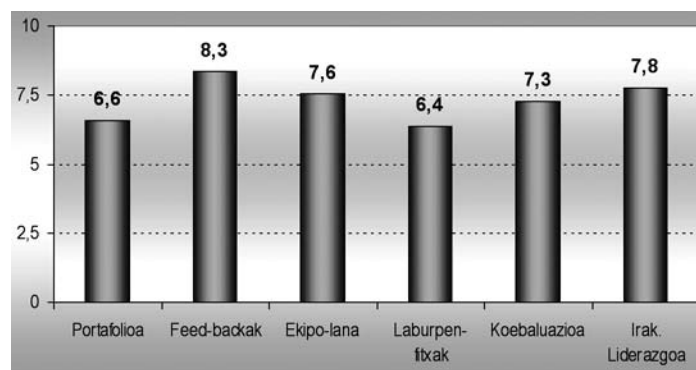
Trebetasun pertsonaletaz autoebaluazioa - Batezbestekoak



Koebaluazioa indibidualki egin da galdetegia betetzekoan, ikasleen arteko “presio” ahalik eta gutxien egon dadin. Hala ere, pentsatzeko da nolabaiteko espirtu korporatiboa egon dela, lagunarteko sentimendua. Eman den notarik baxuena 6koa izan da eta altuena, gutxi, 10ekoa. Koebaluazio honen emaitzak ez dira azken notarako erabili.

Metodologiaren, tresnen eta irakaslearen balorazioei dagokionez, ondoen baloratu dena klase saioetan ikasleen

arteko feed-backak izan dira (8.3). Ongi baloratuak baita ere irakaslearen lidergoa (7.8), ekipo-lana (7.6) eta koebaluazioa (7.3). Puntuazio txikiagoa jaso dute portafolioak (6.6) eta bileren laburpen-fitxak (6.4). Badirudi lan eta jardueren formalizatzeari begira erabilitako tresnek onarpen txikiago izan dutela. Bestalde, metodologia orokorrean eta irakaslea aski ongi baloratuak izan dira; 8.1 eta 8.4 hurrenez hurren.



Balorazio kualitatiboetan jasotako iritziei dagokionez, puntu positibo gisa azpimarratutako en artean egon dira: metodologia parte-hartzailea, klase magistralak beste metodoekin tartekatzea, metodologiaren egokitasuna ikasgaiarekin berarekin, praktikotasuna, praktikarekin hasi eta ondoren teoriarekin lotu, teoriarik ariketen laguntza, momentu oro parte hartu ahal izatea, ekipoak hautatzeko modua, talde osoa ezagutzeko aukera, feed-backen baliagarritasuna egindakoa hobetzeko, klasea hiru zatitan banatzea, taldeka lan egitea, ... Eta hobetzeko en artean azpimarratutakoak, berriz: ordutegia (arratsaldez) eta espazioa, teoria batzuetan aspergarria (agian lehenengo zatira pasa), ekipoen lana amaieran izanik nekatuak eta lanerako gogo gutxi, eskatutako rola ez dituzte bete eta betiko moduan egin dute, ekipoen bileren aktak betetzea ez zaio erabilgarritasunik ikusten, portafolioarena ez da hasieran ongi ulertu, proiektua egiteko pautak gehiago eman, ...

3. ONDORIOAK

1. Egindako interbentzioa irakasle honi oso baliagarri izan zaio, aurreko urteetan intuizioz eta modu informalean egindakoak sistematizatzen hasteko eta erreferentzia garbiekin norabide berriak lantzeko.
2. Proposatutako metodologiak eta tresnak onartuak eta ongi baloratuak izan dira ikasleen aldetik. Horrekin batera, nabarmen azaldu da zeintzuk izan diren zalantza gutxirekin ongi baloratuak eta zeintzuk sortu duten nolabaiteko kezka edota kritika.
3. Metodologia kolaboratiboak (feed-backak, talde-lana, simulazio praktikoak eta antzekoen bidez garatutakoak) eta parte-hartzaileak dira ikasleen ustez ikasteko bide egokienak.
4. Portafolioak, berriz, zalantzak sortu ditu; hobeto azaldu behar da zer den eta nola landu, adibideak erabiliz. Eta ekipoen funtzionamendu egituratuak ere lanketa eta hausnarketa gehiago behar du; ikasleek badituzte funtzionatzeko inertzia batzuk eta, dirudienez, funtzionamendu formala planteatzeak talka egiten du beraien jarduteko moduekin.
5. EkiDo proiektuari begira, hemen erabilitako tresnak eta dokumentazioa berrikusi behar da eta izaera ezberdina duten beste ikasgaietan erabiltzeko egokitu. Horretan dihardugu.
6. EkiDo proiektuari begira ere, une honetan hausnarketa bat planteatzen da talde-lanari dagokionez, lau planotan:
 - a. Talde/ekipo lanaren funtamentazioa. Zergatik erabili (behar da) talde-lana unibertsitateko dozentzian? Zer erantzun nahi dio horrek?
 - b. Argitze kontzeptuala. Nola definitu, zer da talde-lana, ekipo-lana, lan-taldea, lan-ekipoa, ...?
 - c. Talde/ekipo lanaren xedea (funtzioa edo xedea). Zertarako taldeak? Zein da bere funtzioa? Taldea tresna gisa (perspektiba kooperatibo baten arabera

planteatutako) lan batzuk burutzeko: kasuen analisia, ariketen erresoluzioa, arazo en konpontzea, proiektuen lanketa, ...

- d. Talde/ekipo moten sailkapena. Talde guztiak ez dira berdinarik eta ez dute funtzio bera. Izaera ezberdinarik bereiziz, talde-lanaren egokitzapenak eta bilakaera aztertu taxonomia modukoa osatzeko: irakasleen parte-hartzearekin eta parte-hartzerik gabe, talde egituratuak eta egituratu gabeak, taldeak edota ekipoak, ...
- e. Azkenik, ekintza-ikerikuntza gisa planteatu den esperientzia honek segida izango du bigarren lauhilekoan beste ikasgai batzuekin, tartean egile honek landu behar duena. Horrek aukera emango digu datu gehiago jaso, behaketa berriak egiteko eta ikasgai en arteko konparazioak egiteko.

4. BIBLIOGRAFIA

- BERRIO-OTXOA, L.M.; CAMAÑO, J. (2006): *Trabajo en equipo: desde la planificación hasta la emoción*. IV Congreso Internacional de Innovación Docente en aurkeztutako komunikazioa. Barcelona, 2006ko uztaia.
- BUJAN, K.; OTERO, M. (2006): *El portafolio como herramienta de evaluación continúa del alumnado en la asignatura "organización del centro escolar"*. Ikasketak-berrikuntzarako proiektuaren memoria fotokopiatua. UPV-EHU
- CARBALLO, R. (2002): *Experiencias en grupo e innovación en la docencia universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- DAVALILLO, A.; PANERA, F. (2000): *¿Tutorías? ¿Clases de apoyo? Una experiencia en el aula. Curso 1998-1999*. Memoria fotokopiatua.
- DE MIGUEL, M. (2005): *Modalidades de enseñanza centradas centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en la educación superior*. Proyecto EA2005-0118, memoria. Madrid: MEC
- DE LA CABA, M. (2001): *El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales*. Bordon Revista de Pedagogía, 53 (1), 7-19
- KLENOWSKI, V. (2005): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo*. Bilbao: UPV-EHU argitalpen zerbitzua
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- PEREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

TOLEDO, P. (2001): *Los procesos grupales en el aula*. Bordon Revista de Pedagogia, 53 (1), 115-127

5. ERANSKINA

EkiDo proiektuaren sinatzaileen irakasleak eta ikasgaiak.

Ikasgaia	Titulazioa	Kanpusa	Irakaslea
Talde Dinamika	Gizarte Hezkuntza Diplomatura	Gipuzkoa	J. Inazio Marko
Gizarte Pedagogia	Pedagogia Lizentziatura	Gipuzkoa	J. Inazio Marko
Adierazpen Grafikoa eta Ordenagailuz Urgatitako Diseinua	Ingeniaritza Tekniko Mekanikoa	Araba	Luis Mari Berri-Otxoa
Expresion Gráfica y Cartografía	Ingeniero Técnico en Obras Públicas	Gipuzkoa	Mari Carmen Gratal
Materiales	Ingeniero Técnico en Obras Públicas	Gipuzkoa	M ^a Luisa Otaño
Psicología de las Organizaciones	Psikologia	Gipuzkoa	Juanjo Arrospide
Fundamentos de Programación I-II	Ingeniería de Telecomunicación	Bizkaia	Koldo Espinosa
Administración de los servicios de Enfermería	Erizaintza Diplomatura	Bizkaia	Lucia Campos eta Txaro Uliarte
Trebetasunak, Abileziak, Kualitate Fisikoak eta Horien Garapena	Heziketa Fisikoa eta Kirolaren Zientziak	Araba	Margarita Gomendio

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES IMPLICADAS EN LOS INTERESES PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Martín Seoane, Gema¹
Universidad de Alcalá

Mudarra Sánchez, María José y Pulido Valero, Rosa
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

Los intereses profesionales constituyen patrones comportamentales que recogen las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes. Tal como apuntaban las primeras teorías, (Fryer, 1931), no surgen por el influjo determinista de ciertas variables contextuales o genéticas, sino que se desarrollan debido a múltiples factores personales -incluidos los rasgos de personalidad- y contextuales -como las oportunidades que ofrece el contexto socioeconómico- que influyen en las experiencias de aprendizaje. Las elecciones profesionales resultan de la integración de procesos cognitivos y afectivos -como señala la *Teoría Cognitiva Social de los intereses, elecciones y aspiraciones académico-profesionales* (Lent, Brown y Hackett, 2000) y la comprensión de las variables que influyen en ellos resulta fundamental para prevenir y superar muchos de los obstáculos o barreras que se manifiestan en la toma de decisiones particulares.

En particular, la teoría cognitiva social destaca el rol de los factores contextuales en las elecciones profesionales que implican tomar decisiones sobre lo que uno quiere y establecer un plan de acción para lograrlo, (Lent et al., 1996). La percepción del individuo sobre los

factores que obstaculizan y facilitan el logro de sus aspiraciones académico-profesionales interactúan con sus expectativas de autoeficacia, su conducta vocacional y sus resultados. Las barreras profesionales interfieren en el proceso de transformar los intereses en las metas profesionales elegidas y la planificación de acciones para lograrlas. Las barreras profesionales percibidas explican, entre otros fenómenos, por qué las aptitudes elevadas que manifiestan muchos alumnos, especialmente alumnas, no se corresponden con resultados profesionales también elevados. La percepción de facilidades (oportunidades sociales, sistemas de apoyo) y obstáculos, afecta a la congruencia entre los intereses profesionales y las aspiraciones académico-profesionales, así como a la congruencia entre las aptitudes y las acciones para conseguir el éxito profesional. Los individuos tienden a adoptar ciertas creencias sobre las barreras que existen en la sociedad y sobre cómo pueden afectarles personalmente, de ahí que sea preciso intervenir directamente en tales expectativas.

A modo de ejemplo, cabe citar las barreras profesionales externas e internas percibidas, en este caso por las mujeres, señaladas por Gimeno y Rocabert (1998):

¹ Persona de contacto: Gema Martín Seoane. Aulario María de Guzmán c/ San Cirilo s/n 28801 Alcalá de Henares (Madrid) gema.martin@uah.es. Este estudio se incluye en una investigación más amplia titulada "Análisis de variables y expectativas de autoeficacia en intereses profesionales en secundaria" financiada por la Comunidad de Madrid y la Universidad de Alcalá.

<ul style="list-style-type: none"> • Barreras externas - Sobrecarga de roles y conflictos multirrol en la conciliación de roles familiares y profesionales - Socialización del rol de género y discriminación del rol social - Influencia de personas significativas en las elecciones profesionales: padres, familiares, profesores, asesores, amigos - Carencia de modelos femeninos en ocupaciones/estudios no tradicionales
<ul style="list-style-type: none"> • Barreras internas - Baja autoestima académica - Baja autoeficacia y autoconfianza - Infravaloración de habilidades, rendimiento y expectativas de éxito - Actitudes negativas hacia las matemáticas - Miedo al éxito - Estilos de atribución externos para los éxitos e internos para los fracasos

Paralelamente, numerosos estudios internacionales (Tokar, Fischer & Subich, 1998) y algunos nacionales (Lázaro, 2000; Mudarra, 2003; Valls y Martínez, 2001) han mostrado la conducta vocacional se explica mejor incluyendo las relaciones entre la personalidad -sobre todo el modelo de los Cinco Grandes Factores de Personalidad, Costa y McCrae, 1998-, las elecciones y aspiraciones profesionales hasta el punto de que sigue vigente la **teoría de Holland** acerca de los intereses profesionales como una manifestación de la personalidad o el estilo vital (Holland, 1997). Las relaciones entre intereses y personalidad parecen demostradas empíricamente, (Rottinghaus et al, 2002) de ahí que la aplicación conjunta de instrumentos diagnósticos de intereses y personalidad –con el consiguiente cálculo de correlaciones entre las escalas de ambos- constituye una de las estrategias exploratorias más útiles para indagar y comprender la naturaleza y propiedades de ambos, (Hogan & Blake, 1999). Desde nuestra perspectiva, la existencia de tales relaciones no implica que se trate de modelos intercambiables, sino más bien de enfoques complementarios desde los que abordar la comprensión de la dinámica personal en los procesos de elección profesional.

El objetivo general del estudio consiste en conocer los factores individuales (como rasgos de personalidad) y contextuales (como oportunidades del entorno, etc.) que influyen en la formación de los intereses profesionales de los alumnos de secundaria.

2. MÉTODO

Participantes

En la investigación ha participado un total de 370 adolescentes, escolarizados en tres centros educativos de Alcalá de Henares (Madrid), en 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato. La edad media es de 16.14, con una desviación típica de 1.71, con 46,8% de hombres y 53,2% de mujeres.

Variables e instrumentos

Las variables medidas en el estudio han sido: aspectos individuales (rasgos de personalidad, expectativas de

autoeficacia) y del entorno, que pueden ser percibidos por el adolescente como apoyos o dificultades, en el desarrollo de los intereses profesionales. Los instrumentos utilizados han sido:

- Para la evaluación de los rasgos de personalidad se utilizó el cuestionario NEOFFI, de Costa y McCrae (2002). Es el inventario de personalidad abreviado de las cinco principales dimensiones o factores de personalidad (Neuroticismo, Extroversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad) y de algunos de los más importantes rasgos o facetas que definen cada dimensión. Esta escala implica un modelo conceptual que condensa décadas de análisis factoriales sobre la estructura de la personalidad, y han sido objeto de investigaciones a lo largo de 20 años con muestras clínicas y normales. La fiabilidad y estabilidad de cada escala, así como su validez de constructo han sido ampliamente comprobadas.

- Para la medida de las expectativas de autoeficacia se utilizó la Escala de Competencia Personal de Wallston (Perceived Competent Scale, 1992), traducida y validada por Fernández-Castro, Álvarez, Blasco, Doval y Sanz (1998). Este instrumento está constituido por 7 ítems medidos en escala likert de 5 puntos y evalúa la percepción subjetiva de control ante circunstancias de la vida y la propia capacidad de hacerles frente con éxito. La puntuación total con un rango entre 7 y 35, se obtiene mediante la suma de todos los ítems, una vez invertida la puntuación de los ítems redactados en sentido negativo.

- Para la evaluación de otras barreras y apoyos percibidos, individuales y del entorno, en el desarrollo de los intereses profesionales, se realizó una prueba abierta. Se les pidió a los sujetos que contestaran a la pregunta *¿Con qué APOYOS cuentas para desarrollar este objetivo profesional?*, estando las opciones de respuesta agrupadas en apoyos de tu entorno y recursos personales. Respecto a la pregunta *¿Qué DIFICULTADES crees que encontrarás?*, esta se divide igualmente en dificultades en tu entorno y dificultades personales.

- Por último, para la evaluación de los intereses profesionales se utilizó La llave de la carrera (Lázaro, Mudarra y Casarrubios, 2000). Este cuestionario está basado en el modelo RIASEC de Holland. Este autor estableció seis disposiciones personales o tipos: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C) que se reflejan fundamentalmente en dos escalas la autoestimación de aptitudes y los intereses profesionales. A partir de la combinación de ambos aspectos se deducen los estilos vitales de la persona o disposiciones personales a pensar, percibir y actuar de forma particular (Mudarra, 2003; Holland, 1997) Tales disposiciones personales llevan al individuo a interactuar con el entorno de forma particular y a realizar ciertas elecciones vocacionales (elecciones /conductas vocacionales). Mediante esta evaluación se obtendrá un perfil tipológico del individuo que permite orientar a los individuos hacia unos estudios / profesio-

nes u otros. En definitiva, procurar que tengan una percepción realista de sus intereses / aptitudes y poder estudiar problemas que surjan entre esta combinación de factores y la “elección de carrera”.

Procedimiento

La aplicación de las pruebas ha sido colectiva, llevada a cabo por los propios investigadores del equipo, dentro del horario escolar. Se garantizó a los sujetos la confidencialidad de sus respuestas, y se asumió el compromiso con el centro colaborador, de realizar una devolución de los datos, una vez finalizada la investigación.

3. RESULTADOS

Respecto a las puntuaciones obtenidas en los cinco factores de personalidad evaluados, se obtuvieron diferencias significativas en tres de ellos (Neuroticismo, Apertura y Amabilidad), considerando aquellos alumnos/as que puntuaban muy alto en el perfil de dicho factor. En las siguientes figuras se presentan las medias de las puntuaciones en los grupos del RIASEC donde las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Figura 1. Medias obtenidas en función del factor de personalidad Neuroticismo

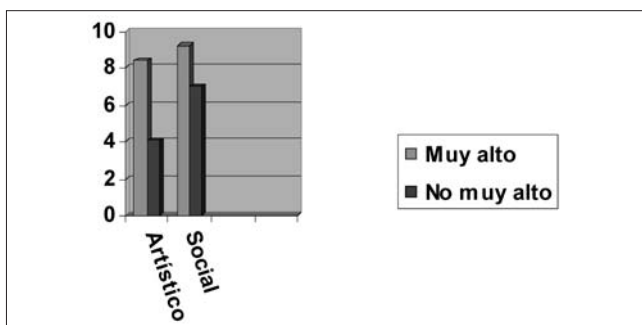


Figura 2. Medias obtenidas en función del factor de personalidad Apertura.

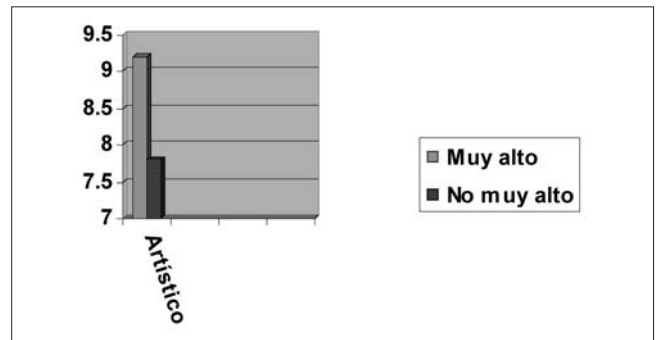
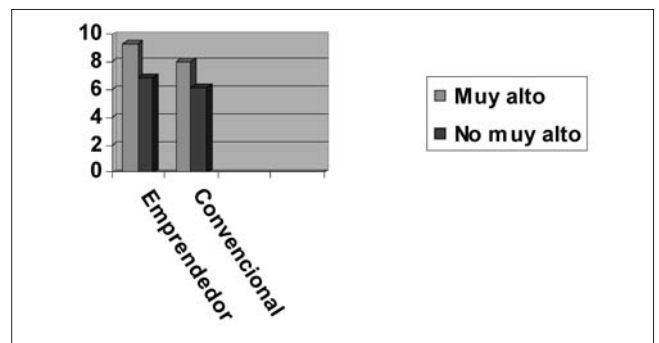


Figura 3. Medias obtenidas en función del factor de personalidad Amabilidad.



Se mantuvo el supuesto de igualdad de las varianzas en todas las variables, excepto en el factor amabilidad y el perfil de emprendedor, en el que se utilizó el contraste t de Student con varianzas distintas y grados de libertad calculados. Como se recoge en la siguiente tabla, se rechazó la hipótesis de igualdad, con diferentes niveles de significación.

Tabla 1. Puntuaciones en el RIASEC en función del factor de personalidad

	Factor de Personalidad	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t(gl)
Artístico	Muy alto en Neuroticismo	8.40	4.66	.26	3.032 (323)**
	No muy alto en Neuroticismo	4.09	3.80	1.14	
Social	Muy alto en Neuroticismo	9.25	3.60	.20	2.039 (330)*
	No muy alto en Neuroticismo	7	3.52	1.06	
Artístico	Muy alto en Apertura	9.20	4.92	.480	2.533 (323)*
	No muy alto en Apertura	7.80	4.52	.305	
Emprendedor	Muy alto en Amabilidad	9.31	4.84	.898	2.661 (31.708)*
	No muy alto en Amabilidad	6.84	3.85	.228	
Convencional	Muy alto en Amabilidad	8.07	4.69	.904	2.723 (316)**
	No muy alto en Amabilidad	6.11	3.46	.202	

* p<.05 ** P<.01

De estos resultados podría deducirse que las principales relaciones encontradas entre los tipos de interés y de personalidad son pocas y más bien moderadas, al igual que en investigaciones anteriores –nacionales e internacionales- (Holland, 1997, Spokane & Decaer, 1999, Rottinghaus et al, 2002, Mudarra, 2003). En nuestro caso, los tipos Social y Artístico se relacionan positivamente con un Neuroticismo elevado, los tipos Emprendedor y Convencional con elevada Amabilidad y el tipo Artístico con mayor Apertura mental, lo cual resulta coherente si consideramos las características que definen estos tipos, por ejemplo, el tipo Emprendedor suele vincularse con rasgos de extroversión mientras que el tipo Convencional tiende a relacionarse negativamente con la Apertura Mental, resultado consistente con el obtenido por nosotros ya que este tipo es teóricamente opuesto al Artístico (Caprara et al. 2001).

En relación al análisis de las preguntas abiertas sobre apoyos y barreras percibidos por el alumnado, se categorizaron un total de 1615 afirmaciones, de las cuales un 72% (1165) correspondían a apoyos percibidos y 28%(450) a dificultades aportadas por los alumnos y alumnas.

Respecto a los apoyos percibidos, los alumnos mencionan, en la pregunta abierta, que se sienten apoyados por su familia (*hermanos/as, padres, etc.*) en un 46%, por sus *amigos/as* en un 39%, por personas del ámbito educativo (*tutores, profesores/as, compañeros/as, etc.*) en un 12% y por otros en un 3% (*biblioteca, Internet, televisión, etc.*).

En relación a los apoyos personales se han obtenido los siguientes grupos: cualidades personales o capacidades (*tengo capacidades, tengo iniciativa, soy inteligente, soy perfeccionista, tengo cualidades físicas, cualidades mentales, etc.*) ha sido señalado por un 46%, expectativas positivas sobre sí mismo (*sé que soy capaz, luchar por lo que quiero, confío en mis posibilidades, etc.*) por un 10%, motivación (*me gusta, me gusta aprender cosas nuevas, ilusión, interés, etc.*) por un 22%, conocimientos (*experiencia en un par de trabajos, he trabajado cuidando niños, conocimiento de idiomas, etc.*) por un 18%, expectativas de futuro (*proyección profesional, tener un futuro, sé que tengo que hacerlo para tener un buen empleo, etc.*) por un 3% y otros (*tiempo, objetivos, etc.*) por un 1%.

El bloque de dificultades percibidas igualmente se dividió en factores del entorno y personales. Respecto a las dificultades percibidas del entorno se han obtenido los siguientes grupos: presión familiar (*mi familia quiere que haga una carrera, mi familia quiere que vaya por matemáticas y no por física, a mis padres no les gusta la psicología, etc.*) un 26%, dificultades del entorno familiar (*problemas en la familia, cambios imprevistos en el hogar, poder adquisitivo, etc.*) un 16%, dificultades del entorno educativo (*los profesores, problemas con algún profesor, algunos profesores me han dicho que fisioterapia no tiene futuro, etc.*) un 18%, presión del grupo de iguales (*mis amigos no me apoyan, mis amigos hacen otras cosas, etc.*) un 7%, lejanía del centro formativo (*problemas en los desplazamientos, tener que estudiar fuera de Madrid, etc.*) un 16%, salidas profesionales (*pocas salidas en la carrera,*

etc.) un 12%, dificultades sociales (*no hay estudios en la universidad pública de eso, la competencia, etc.*) un 5%.

Finalmente en las dificultades personales percibidas, se han obtenido los siguientes grupos: presión de la calificación académica (*no me llega la nota*) un 31%, problemas de decisión (*me cuesta decidirme*) un 28%, falta de información sobre estudios (*no sé por donde se puede acceder a esos estudios, no sé mucho sobre esa profesión, etc.*) un 11%, expectativas negativas sobre sí mismo (*no sé si lograré alcanzar mi meta, no tengo fuerza de voluntad, no sé si soy capaz, etc.*) un 26% y en la categoría otros (*salidas profesionales, etc.*) un 3%.

4. CONCLUSIONES

En el presente estudio, se constatan las influencias tanto de factores individuales –reflejados en los tipos de personalidad considerados- como factores contextuales –reflejados en las barreras y los apoyos expresados por los alumnos- en las aspiraciones e intereses profesionales de los alumnos de Secundaria.

Nuevamente se confirman –en una muestra española- la existencia de relaciones significativas –aunque más bien moderadas y bajas- entre los modelos de personalidad e intereses, “Big Five o Five Factor Model” y “Big Six o modelo RIASEC”. No obstante, parece pertinente seguir examinando la convergencia entre ambos modelos para poder esclarecer la naturaleza de dichas relaciones, considerando otras variables como los apoyos y barreras percibidas y su influencia en la toma de decisiones profesionales.

El análisis de dichos apoyos y barreras constituye una información valiosa no sólo para romper los estereotipos profesionales y promover el potencial de los alumnos mediante programas de orientación adecuados, sino también, comprender, compensar y subsanar los problemas específicos que en momentos críticos de toma de decisión pueden manifestar estos alumnos. Así, se concluye que perciben más apoyos que barreras en sus procesos de toma de decisión, pero ambos proceden de las mismas fuentes: principalmente la familia y los amigos, por lo que cualquier intervención orientadora debería considerar dichas interacciones desde una perspectiva ecológica. En cuanto a los factores internos, podría considerarse positivo el hecho de que sus principales apoyos residen en aspectos relativamente estables como sus capacidades personales, mientras que las barreras se centran en aspectos susceptibles de modificación, como son las notas o las dificultades en el proceso de decisión. La motivación, los conocimientos o las expectativas negativas constituyen también otros elementos a tener en cuenta tanto en futuras investigaciones como en el diseño de tales intervenciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (2001). *BFQ Cuestionario “Big Five”*. 3ª rev. Madrid: TEA.
- Costa, P.T.; McCrae, R.R. (2002). *Neo-FFI, Inventario NEO reducido de Cinco Factores*. Madrid: Ediciones TEA:

- Fernández-Castro, J.; Álvarez, M.; Blasco, T.; Doval, E.; Sanz, A. (1998) Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés* 4, 31-41.
- Fryer, D.H. (1931). *The measurement of interests*. New York : Henry Holt.
- Gimeno, M.A. y Rocabert, E. (1998). Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 9, nº 15, 1er. Semestre, pp. 25-36.
- Hogan, R. & Blake, R. (1999): John Holland's Vocational Typology and Personality Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 1, 41-56.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3rd. Ed.) Odessa, FL. Psychological Assessment Resources
- Lázaro, A. (2000). *Aproximación al estudio de la Madurez Vocacional en alumnos de Educación Secundaria*. Madrid: UCM
- Lázaro, A., Mudarra, M.J. y Casarrubios, R. (2000). La Llave de la Carrera (adapt. Jones, L. 1987). Informe de investigación inédito.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G.. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47: 36-49.
- Mudarra, M.J. (2003). Propuesta de un Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales para la Orientación de la Carrera. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Rottinghaus, P.; Larson, L.M. & Borgen, F.H. (2002). Meta-analysis of big six interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior* 61, 217-239.
- Spokane, A. & Decker, A.R. (1999). Expressed and measured interest. In M.L. Savickas & A.R. Spokane, (Eds.). *Vocational Interest: meaning, measurement and counseling use*, (pp. 211-234). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Tokar, D.M., Fscher, A.R. & Subich, L.M. (1998). Personality and vocational behavior: a selective review of literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115-153.
- Valls, F. y Martínez, .M. (2001). Validez transcultural del modelo hexagonal de personalidad propuesto en la teoría tipológica de elección vocacional de John Holland. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 577-586.

DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO ON-LINE PARA LA EVALUACIÓN DE LAS PREFERENCIAS VOCACIONALES DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Vicente Hernández Franco

1. ANTECEDENTES

Este trabajo se enmarca en el denominado “Observatorio de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid: Proyecto Orión”. El “Proyecto Orión” pretende realizar un estudio de prospectiva de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid así como de los factores mediacionales que los determinan para como finalidad última dotar a la red de orientadores de este ámbito geográfico de un observatorio que recoja las tendencias de las preferencias y valores vocacionales de los estudiantes de secundaria y sus expectativas de continuidad de estudios para poner estos datos en relación con la oferta educativa y de empleo. Asimismo, es objeto de este Proyecto, proporcionar a través de dicho observatorio información a los estudiantes de todos estos datos en los procesos de orientación en los centros educativos de cara a su consideración en la toma de decisiones vocacionales. Finalmente pretendemos alcanzar a través de la información facilitada en este observatorio un mejor ajuste entre la oferta y la demanda de formación académica y profesional que ayude a paliar los actuales desajustes entre las demandas de empleo y las ofertas formativas y permita de este modo optimizar los recursos disponibles en el sistema de formación.

El “Proyecto Orión” comenzó sus trabajos en el curso 2002-2003, publicando sus primeros resultados sobre las preferencias hacia los Ciclos Formativos de FP de los estudiantes de cuarto de ESO y segundo de Bachillerato de la Comunidad de Madrid (Hernández, V., Muñoz, I., Asensio, C., Caro, C., 2004), estos estudios continuaron durante el curso 2003-2004 (Hernández, V., Muñoz, I., Asensio, C.,

Caro, C., 2005) y el curso 2004-2005 (Hernández, V., Muñoz, I., 2006) publicando finalmente en el 2006 un trabajo recopilatorio con los resultados de los tres años de la investigación sobre las preferencias de los estudiantes de Bachillerato (Hernández, V., 2006). Durante los tres primeros años de desarrollo del proyecto la recogida de datos se ha realizado a través de cuestionarios de lápiz y papel. Los instrumentos empleados para esta investigación fueron: el “Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Académico Profesionales: CIBAP” (Hernández, 2001, 2004b), el “Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales: CERVO” (Hernández, 2001, 2004c), la “Escala de estatus socioeconómico familiar: SES-F” del Instituto de Evaluación Educativa (IDEA), la “Escala de Estatus Académico Autopercebido: SACAD” (Hernández et. al., 2004; Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Giménez Rodríguez, Asensio Fuentes, C., 2005), el “Cuestionario de Cogniciones Vocacionales” (Hernández, 2001, 2004a, 2005) y el “Cuestionario de opciones de continuidad de estudios para cuarto de ESO y segundo de Bachillerato”. La administración cualificada de los cuestionarios se ha efectuado por un equipo de aplicadores específicamente entrenados para esta investigación, asistidos por los propios Orientadores de los Centros colaboradores en este estudio e indicando a los estudiantes expresamente que las respuestas no tienen consecuencias sobre las calificaciones escolares y solicitando la máxima sinceridad. Conseguimos un óptimo clima de colaboración de los estudiantes en la realización de los cuestionarios, al ser presentados en el marco del propio programa de orientación del centro como una actividad significativa de reflexión sobre su perfil de intereses vocacionales y un instrumento de ayuda de cara a su elección de continuidad de estudios al año siguiente. Los cuestionarios fueron editados como un todo

integrado en forma de cuadernillo autoaplicable de actividades de reflexión vocacional y les fueron presentados a los estudiantes como una tarea semejante a las que acostumbran a realizar en las sesiones del programa de Tutoría y Orientación en sus respectivos centros

Una vez consolidado durante tres años el sistema de aplicación del conjunto de cuestionarios ya citados, que componen la actividad de reflexión vocacional que se propone desde el “Proyecto Orión” a los alumnos, decidimos en el curso 2005-2006 trasladar los cuestionarios desde su versión en

lápiz y papel a una nueva versión on-line que fuera más allá de un simple volcado de texto y permitiera ofrecer algún tipo de interactividad con el alumno durante su cumplimentación y generar unos informes con los datos más relevantes expresados por el alumno en el cuestionario para ser tratados en las entrevistas con su orientador, tutor y padres.

El cuestionario se aloja en una Web específica creada para dar soporte al proyecto. La web incluye una serie de sitios con informaciones relevantes para la orientación de los estudiantes: <http://www.upcomillas.es/orion> (Ilustración 1).

Ilustración 1: Página principal de la web del Proyecto Orión: <http://www.upcomillas.es/orion>

2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO EN SU VERSIÓN ON-LINE

Una vez el alumno pulsa en la opción “Cuestionarios” de la página principal de la web de Orión (Ilustración 1), le aparece la primera pantalla con el texto de presentación que mostramos en la Ilustración 2. La finalidad de esta primera información es explicarle al alumno el objetivo del

cuestionario: “ayudarte a reflexionar sobre determinados aspectos de tu conducta vocacional”. También se le informa de que al responder a este cuestionario on-line consiente expresamente a que sus respuestas puedan incorporarse a un fichero informatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos.

Ilustración 2: Texto de presentación de los cuestionarios de Orión en versión Web

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en colaboración con la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y el patrocinio de Obra Social de Caja de Madrid está creando un Observatorio sobre las preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid. Este Observatorio pretende servir tanto para que tú puedas conocer, como parte de tu proceso de orientación, los intereses y la demanda de estudios y profesiones de otros jóvenes de tu edad, como para que la administración pueda planificar sus ofertas educativas y de formación profesional teniendo en cuenta estos intereses y expectativas.

Este conjunto de cuestionarios pretenden ayudarte a reflexionar sobre determinados aspectos de tu conducta vocacional. Gracias a los resultados podrás tener acceso a un conocimiento más profundo sobre algunos de los aspectos que pueden estar afectando a tus elecciones académicas y profesionales.

Todas tus respuestas son confidenciales. Al responder a este cuestionario consientes expresamente a que tus respuestas puedan incorporarse a un fichero informatizado, con los requisitos establecidos en la **Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos**, manteniendo tu derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en todo lo que te afecte. Más adelante recibirás los resultados de este cuestionario por medio del Orientador del Centro que es el único que tendrá acceso a la información que nos facilitas.

Una vez el alumno usuario ha leído la pantalla de presentación del cuestionario y pulsa la opción “Comenzar”, accede a una nueva pantalla en la que se le ofrecen un conjunto de recomendaciones que debe tener presente para responder correctamente a este cuestionario como puede apreciarse en la ilustración 3. A continuación, el alumno tiene que escribir una clave para tener acceso a la versión on-line de los “Cuestionarios Orion”. En el

caso de un alumno usuario de un centro de Orión – IES o de un centro de Orión – FERE la clave se la facilitará el Orientador del Centro. También se puede acceder en el modo de “usuario libre” como puede apreciarse en la ilustración 4, en este caso cada usuario se autoasigna personalmente su clave de acceso que deberá recordar si más adelante quiere acceder a consultar o modificar su cuestionario.

Ilustración 3: Instrucciones generales para realizar los cuestionarios de Orión en versión Web

Instrucciones

A continuación te presentamos un conjunto de recomendaciones **que debes tener presente para responder correctamente a este cuestionario:**

- Para **contestar** debes seguir el orden que se te indique, tendrás que responder a todas las preguntas.
- No son ni pruebas de conocimientos ni tests de aptitudes. No hay respuestas correctas ni incorrectas sino formas diferentes de enfrentarse a la realidad y de decidir nuestro futuro académico/profesional.
- No **hay tiempo límite**, contesta tranquilamente a las cuestiones, aunque también te recomendamos que no les dediques un tiempo excesivo.
- Opinión **personal**, lo que importa es lo que tú opinas, tus sentimientos y tus experiencias, puesto que son únicas y no tienen porque ser iguales a la de tu compañero.
- **Sinceridad**. - Contesta en función de tus pensamientos y sentimientos actuales, no en función de lo que crees que sería mejor o lo que te gustaría.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Una vez el usuario ha escrito su clave personal de acceso y pulsa en la opción “enviar”, el sistema le conduce al paso 1 del cuestionario que consiste en la introducción de sus datos de identificación personal como podemos apre-

ciar en la ilustración 5. Todos los campos del paso 1 son obligatorios excepto el nombre y apellidos. De este modo siempre podemos garantizar el anonimato del usuario si este así lo considera.

Ilustración 4: Entrada de claves para comenzar los cuestionarios de Orión en versión Web

Comenzar la encuesta:	
<input type="radio"/> Usuario Libre	Introduzca una clave de referencia: <input type="text" value="holavhf"/>
<input type="radio"/> Usuario de un centro de Orión - IES	Contraseña de Orión: <input type="text"/>
<input type="radio"/> Usuario de un centro de Orión - FERE	Contraseña de Orión: <input type="text"/>

Una vez realizada la introducción de los datos personales y el usuario ha pulsado la opción “enviar”, el sistema guarda la información y le da acceso al primero de los cuestionarios de Orión: Cuestionario de Intereses Académico Profesionales. Aparece en primer plano la pantalla de instrucciones del cuestionario que puede verse en la Ilustración 6.

Ilustración 5: Paso 1: Entrada de datos personales para comenzar los cuestionarios de Orión en versión Web. Todos los campos son obligatorios excepto el nombre y apellidos

Código:	<input type="text" value="holavhf"/>
Nombre:	<input type="text" value="VICENTE"/>
Apellidos:	<input type="text" value="HERNANDEZ I"/>
Edad:	<input type="text" value="18"/>
Sexo:	<input type="text" value="Hombre"/>
Curso:	<input type="text" value="2º Bachillerato"/>
Grupo:	<input type="text" value="A"/>
Centro:	<input type="text" value="Invitado (usuario Libre)"/>


Una vez el usuario ha leído las instrucciones y pulsado la opción “cerrar ventana” accede a los diecinueve ítems del Cuestionario de Intereses Académico Profesionales. En la Ilustración 7 mostramos el Ítem 1 a modo de ejem-

plo. El alumno va leyendo la situación estimular propuesta en cada uno de los diecinueve ítems y señalando en la casilla correspondiente su grado de preferencia o interés entre las cinco categorías que se le presentan.

Ilustración 6: Paso 2: Instrucciones del Cuestionario de Intereses Académico Profesionales

CUESTIONARIO DE INTERESES ACADÉMICO PROFESIONALES				
Instrucciones				
<p>Este CUESTIONARIO DE INTERESES ACADÉMICO PROFESIONALES (CIBAP) consta de diecinueve Áreas Vocacionales, sobre las que se te pide valorar tu grado de interés. Cada área de intereses agrupa un conjunto de estudios y profesiones que comparten aspectos comunes entre sí que les diferencian a su vez de las otras áreas. En cada grupo encontrarás una breve descripción explicativa de sus características más relevantes y a continuación una breve referencia de algunos de los estudios universitarios representativos, así como la localización de las Familias Profesionales de ciclos formativos correspondientes. Para terminar se reseñan algunas profesiones afines a dichos estudios dentro de cada área vocacional.</p>				
Área Vocacional:		<input type="checkbox"/>	Descripción	
		<input type="checkbox"/>	Estudios Universitarios	
		<input type="checkbox"/>	Ciclos Formativos	
		<input type="checkbox"/>	Profesiones	
<p>El CIBAP te ayudará a clarificar los estudios y profesiones que más te gustan y te interesan. Responde con sinceridad, teniendo presente tus deseos y experiencias hasta el momento. De esta manera, los resultados que obtengas podrán ayudarte mejor a considerar tus próximas decisiones vocacionales.</p>				
<p>Señala tu grado de PREFERENCIA E INTERÉS globalmente considerado por las diferentes áreas vocacionales, de acuerdo con las siguientes categorías:</p>				
Rechazo	No me gusta	Me es indiferente o tengo dudas	Me gusta bastante	Es de mis preferidas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Cerrar Ventana]				

Ilustración 7: Ítem 1 del Cuestionario de Intereses Académico Profesionales

	1. ÍTEM-1. CIENCIAS EXPERIMENTALES:			
	Interés por aprender, descubrir y demostrar nuevas teorías y técnicas dentro del campo de las ciencias. Tiene que ver con las tareas de laboratorio, la experimentación, la comprobación de hipótesis, la interpretación y comprobación de los fenómenos de la Naturaleza.			
	Estudios universitarios: Matemáticas; Biología; Geología; Física; Química.			
	Ciclos Formativos: Familia Profesional de: Química.			
Profesiones como: Meteorólogo/a; Consultor/a de Investigación y Desarrollo (I+D); Astrónomo/a; Estadístico/a; Biólogo/a; Genetista; Auxiliar Técnico de Laboratorio.				
Rechazo	No me gusta	Me es indiferente o tengo dudas	Me gusta bastante	Es de mis preferidas
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuando el usuario finaliza el Cuestionario de Intereses Académico Profesionales y pulsa en la opción “enviar”, el sistema guarda las respuestas y le conduce al “Paso 3” de la actividad. En el paso 3, el sistema presenta un perfil gráfico de los intereses académico profesionales del usuario considerando las opciones que ha expresado en cada una de las diecinueve áreas vocacionales en el paso anterior. A

la vista de de este perfil gráfico al usuario se le pide que decida de entre las diecinueve áreas cual es su **AREA VOCACIONAL DE INTERÉS PREFERENTE**, esto es, aquella donde se encuentre la profesión o estudios que más le gustaría realizar en el futuro (Ilustración 8). A continuación se le presentan al usuario las veinte cuestiones que constituyen el “Cuestionario de Cogniciones Vocacio-

nales” a partir de la siguiente situación estimular: ahora responde a las siguientes cuestiones pensando siempre en los estudios o profesión que más te gustaría realizar de tu **ÁREA VOCACIONAL DE INTERÉS PREFERENTE**, valorando las siguientes afirmaciones de acuerdo con las opciones de respuesta que se te presentan.

Ilustración 8: Paso 3: elección del “Área Vocacional Preferente” y realización del Cuestionario de Cogniciones Vocacionales

Se encuentra en el paso 3 de 7: **Mi Área Vocacional Preferente**

Revisa nuevamente las áreas vocacionales del Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Académico Profesionales realizado anteriormente. Decide de entre las diecinueve áreas cual es tu **ÁREA VOCACIONAL DE INTERÉS PREFERENTE**, esto es, **aquella donde encuentres la profesión o estudios que más te gustaría realizar en el futuro**. Puede ser que tengas varias áreas de interés preferente o no estés completamente decidido por ninguna en especial. Lo importante es que ahora realices este ejercicio de reflexión con una de ellas. En otro momento podrías realizarlo con las demás y comparar sus resultados.

Ilustración 9: Paso 4. Cuestionario de Valores Vocacionales

Se encuentra en el paso 4 de 7: Mis Valores Vocacionales Cuando pienso en los estudios y profesiones que me interesan de los incluidos en mi ÁREA VOCACIONAL DE INTERÉS PREFERENTE espero conseguir:					
1. ESPERO CONSEGUIR...					
PRESTIGIO Y RECONOCIMIENTO SOCIAL , que me permita...					
...ser una persona socialmente importante e influyente, con una buena posición social, valorada y apreciada por los demás.					
Rechazo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Es de mis preferidos	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
2. ESPERO CONSEGUIR...					
BIENESTAR ECONÓMICO , que me permita...					
...ganar mucho dinero por mi trabajo y vivir cómodamente sin preocupaciones económicas de ningún tipo.					
Rechazo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Es de mis preferidos	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Cuando el usuario finaliza el Cuestionario de Cogniciones Vocacionales y pulsa en la opción “enviar”, el sistema guarda las respuestas y le conduce al “Paso 4” de la actividad. En el paso 4, presentamos al usuario el “Cuestionario de Valores Vocacionales” En la Ilustración 9 mostramos el Item 1 y el Item 2 a modo de ejemplo. El alumno va leyendo la situación estimular propuesta en cada uno

de los once items y señalando en la casilla correspondiente su grado de preferencia entre las cinco categorías que se le presentan. Cuando el usuario finaliza el “Cuestionario de Valores Vocacionales” y pulsa en la opción “enviar”, el sistema guarda las respuestas y le conduce al “Paso 5-A” de la actividad (Ilustración 10): elección del “valor vocacional preferente”.

Ilustración 10: Paso 5-A. Elección del “Valor Vocacional Preferente”

Se encuentra en el paso 5 de 7: **Mi Perfil de Valores Vocacionales**

Ahora revisa los VALORES VOCACIONALES del Cuestionario realizado anteriormente. Decide tu **VALOR VOCACIONAL PREFERENTE** de entre los once valores que te ofrece, es decir, aquel valor que representa la recompensa más importante que esperas conseguir en tu profesión futura. Puede ser que tengas varios valores muy relevantes para ti o no estés completamente decidido por ninguno en especial. Lo importante es que ahora te decidas por uno. El que consideras más importante en este momento.

Ilustración 11: Paso 5-B. Realización del Cuestionario de Indicadores de Rendimiento Académico Personal

2. Entre mis compañeros y profesores tengo fama de ser muy buen estudiante				
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mi calificación final en LENGUA en el último curso ha sido ...				
Suspense	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En el “paso 5-A”, el sistema presenta un perfil gráfico de los Valores Vocacionales del usuario, considerando las opciones que ha señalado en cada uno de los once valores que se le han presentado en el paso anterior. A la vista de este perfil gráfico al usuario se le pide que decida de entre los once valores propuestos cual es su VALOR VOCACIONAL PREFERENTE, esto es, aquello que con mas intensidad anticipa que le gustaría conseguir en la profesión o estudios que más le gustaría realizar en el futuro. A continuación, en el “paso 5-B (Ilustración 11) se le presentan al usuario las veinte cuestiones que constituyen el “Cuestionario de Indicadores de Rendimiento Académico Personal” a partir de la siguiente situación estimular: ahora responde a las siguientes cuestiones sobre tu rendimiento académico, valorando las siguientes afirmaciones de acuerdo con las opciones de respuesta que se te presentan. Una vez realizado el “Cuestionario de Indicadores de Rendimiento Académico Personal” el usuario accede al “paso 6” donde se le presentan las siete cuestiones que constituyen el “Cuestionario de indicadores de estatus sociofamiliar (SES)”. Por último, el usuario accede al “paso 7” donde se le presenta el “Cuestionario de Expectativas de Continuidad de Estudios”. Este cuestionario recoge un conjunto de indicadores sobre su situación académica actual y sobre sus expectativas de continuidad de estudios para el curso siguiente. El sistema ofrece dos versiones diferentes de este cuestionario según el usuario sea alumno de cuarto de ESO o de segundo de Bachillerato.

Una vez el usuario ha finalizado su “sesión de orientación on-line” puede acceder al “menú de informes” desde el que puede visualizar en pantalla e imprimir en papel tanto el Informe del “Perfil de Intereses Académico Profesionales” (Anexo 1) como el Informe del “Perfil de Valores Vocacionales”(Anexo 2) para su consideración en una posible entrevista con su orientador o tutor. El usuario con su clave de acceso puede acceder desde cualquier ordenador con conexión a internet en cualquier momento a las respuestas de su cuestionario para consultarlas o modificarlas si así lo considera. También el Orientador puede acceder con la clave de acceso del usuario al contenido del cuestionario para conocer las respuestas del alumno dada su importancia para el proceso de orientación del mismo.

3. CONCLUSIONES

Hemos descrito en este trabajo el “cuestionario de orientación on-line” que empleamos para la recogida de

datos del “Observatorio de preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de cuarto de secundaria y segundo de bachillerato de la Comunidad de Madrid (Proyecto Orión)”.El cuestionario consta de siete pasos que permiten al alumno realizar una “sesión de orientación on-line”, dirigida por el orientador de su centro, que le facilita reflexionar sobre algunas de las dimensiones clave que pueden incidir en la toma de decisiones vocacionales, estos son: a) Entrada de datos de identificación del usuario; b) Perfil de intereses expresados; c) Creencias vocacionales; d) Perfil de valores vocacionales; e) Reflexión sobre rendimiento académico; f) Contexto sociofamiliar; g) Expectativas de continuidad de estudios. Una vez cumplimentados los cuestionarios el sistema devuelve al alumno usuario un informe personalizado para su consideración en una posible entrevista con su orientador o tutor.

Durante el curso 2005-2006 respondieron a este cuestionario en el marco del programa de orientación de su centro un total de 1157 estudiantes de 2º de Bachillerato y 2433 estudiantes de 4 de ESO pertenecientes a 37 IES de la Comunidad de Madrid.

Los aspectos a destacar de la valoración que de la aplicación del cuestionario-on line de Orión hacen los orientadores de los centros participantes en el Proyecto son los siguientes:
























- Alto grado de interés hacia el desarrollo del Proyecto Orión durante el curso 05/06 ($m=3,91$; $s=,733$)
- Considero la aplicación del cuestionario on-line de Orión como una actividad relevante dentro del proceso de orientación de mis alumnos ($m=3,64$; $s=,902$)
- He facilitado la información obtenida del cuestionario on-line de Orión a los tutores para que puedan utilizarla en el proceso de orientación. ($m=3,91$; $s=,921$)

4. BIBLIOGRAFÍA




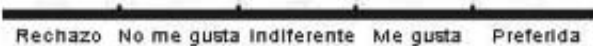















- Hernández Franco, V. (2001). *Análisis de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández Franco, V. (2004a): Hacia un modelo causal de los mediadores cognitivos de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria. *Miscelánea Comillas*, 62, 199-241.

- Hernández Franco, V. (2004b): Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 1, 117-141.
- Hernández Franco, V. (2004c): Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de Secundaria. *Revista Investigación Educativa*, 25, 1.
- Hernández Franco, V. (2005) Validación de un modelo causal de los factores cognitivos mediadores de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria de la Comunidad de Madrid. XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. AIDIPE. La Laguna, septiembre de 2005.
- Hernández Franco, V. (ed.) (2006) *Universidad 2006: Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 62.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2003): Proyecto Orión. Observatorio de los intereses profesionales de los alumnos de Secundaria en la Comunidad de Madrid. *Miscelánea Comillas*, 61, 799-806.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2004) *Ciclos Formativos: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 51.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Asensio Fuentes, C.; Caro García, C. (2005) *Ciclos Formativos 2004: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 57.
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I.; Giménez Rodríguez, Asensio Fuentes, C. (2005) Medida del estatus académico autopercebido del estudiante como variable latente. *Miscelanea Comillas*, núm 122, pp. 73-92
- Hernández Franco, V.; Muñoz San Roque, I. (2006) *Ciclos Formativos 2005: Preferencias de los estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Documentos de trabajo, 60.

Anexo 1. Informe del “Perfil de Intereses Académico Profesionales”

					
PROYECTO ORIÓN <i>Intereses académico-profesionales</i>					
◊ Centro: Invitado (usuario Libre)		◊ Curso: 2º		◊ Grupo: A	
◊ Alumno: VICENTE HERNANDEZ FRANCO			◊ Código: HOLAVHF		
Áreas Vocacionales					
▶ 1. CIENCIAS EXPERIMENTALES:	3				
▶ 2. INGENIERIAS:	4				
▶ 3. TÉCNICA APLICADA:	4				
▶ 4. SANIDAD:	2				
▶ 5. ECONOMÍA Y NEGOCIOS:	2				
▶ 6. ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS:	2				
▶ 7. DERECHO Y ASESORAMIENTO:	2				
▶ 8. PROTECCIÓN Y SEGURIDAD:	1				
▶ 9. HUMANÍSTICO	4				
▶ 10. COMUNICACIÓN:	2				
▶ 11. ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN:	5				
▶ 12. ATENCIÓN PERSONAL:	3				
▶ 13. IDIOMAS:	2				
▶ 14. CINE Y TEATRO:	2				
▶ 15. MÚSICA:	2				
▶ 16. ARTES PLÁSTICAS:	2				
▶ 17. ESTÉTICA:	1				
▶ 18. ACTIVIDAD AGROPECUARIA:	2				
▶ 19. DEPORTE:	2				
▶ Área vocacional de interés preferente: ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN					
▶ El interés por realizar los estudios/profesión que más me gustan de esta área vocacional me viene: Desde el principio de este curso.					
▶ Valor vocacional preferente: TENER LA CONVICCIÓN DE REALIZAR ALGO ÚTIL E IMPORTANTE					
▶ El curso que viene preferentemente me gustaría: Universidad					
▶ Opción de continuidad de estudios universitarios: Psicología					
▶ Opción de continuidad de estudios en C. F. G. S.: Animación Sociocultural					

Anexo 2: Informe del “Perfil de Valores Vocacionales”

					
PROYECTO ORIÓN <i>Perfil de valores vocacionales</i>					
◆ Centro: Invitado (usuario Libre)		◆ Curso: 2º		◆ Grupo: A	
◆ Alumno: VICENTE HERNANDEZ FRANCO		◆ Código: HOLAVHF			
VALORES VOCACIONALES					
▶ PRESTIGIO Y RECONOCIMIENTO SOCIAL	3				
▶ BIENESTAR ECONÓMICO	3				
▶ AYUDAR A LAS PERSONAS	4				
▶ DESARROLLAR MI CREATIVIDAD	4				
▶ SEGURIDAD Y ESTABILIDAD EN EL EMPLEO	4				
▶ TENER LA CONVICCIÓN DE REALIZAR ALGO ÚTIL E IMPORTANTE	5				
▶ DINAMISMO Y ACTIVIDAD VARIADA EN SU DESEMPEÑO	3				
▶ TRABAJAR EN CONTACTO DIRECTO CON PERSONAS	4				
▶ SER EL RESPONSABLE DE OTROS Y DIRIGIR SU TRABAJO	3				
▶ DESARROLLAR UNA ACTIVIDAD PROFESIONAL EXCITANTE	2				
▶ TENER UN HORARIO CÓMODO	3				
▶ Valor vocacional preferente:					
TENER LA CONVICCIÓN DE REALIZAR ALGO ÚTIL E IMPORTANTE					
					
▶ Nivel Académico Personal:	Medio Alto				
▶ Nivel de Información Vocacional:	Medio Alto				
▶ Nivel de Autoconfianza Vocacional:	Medio Alto				
<p>Comenta los datos de este informe con el orientador de tu centro o con tu tutor antes de confirmar tus elecciones profesionales y académicas de continuidad de estudios.</p>					

ELECCIONES ACADÉMICO-VOCACIONALES Y VALORES VITALES DE LAS CHICAS AL FINAL DE LA E.S.O.¹

M. Teresa Padilla Carmona² y Soledad García Gómez
Universidad de Sevilla

Magdalena Suárez Ortega
U.N.E.D.

1. INTRODUCCIÓN

Trabajos como el de Barberá y Mayor (1989) y Madill et al. (2000) reflejan las diferencias de género existentes en los valores de los/as jóvenes, así como en las elecciones que realizan mujeres y hombres a lo largo de sus vidas, y que se encuentran asociadas a ellos. En dichas tomas de decisiones los valores juegan un papel fundamental, pues motivan, impulsan o dirigen la conducta en una u otra dirección. Si se dan diferencias en función del sexo es importante atender a los valores de los chicos y las chicas, con la finalidad de conocer qué aspectos tienen más peso en las elecciones que realizan y determinan sus planes de vida.

Desde los trabajos referidos se resalta la importancia de los valores en la etapa adolescente, pues en ella el/la joven ha de dar respuesta a una serie de requisitos que van a permitir su entrada al mundo adulto y favorecer la auto-realización e independencia personal. Si los valores son definidos como “cualidades vistas como intrínsecamente deseables y como aquellas finalidades, o clases de finalidades, deseables” (Rodríguez Moreno, 2003:40), en el momento de tomar una decisión o resolver un conflicto el o la joven se guiará por aquello a lo que realmente le encuentre significado o adquiera valor para sí. En este sentido, se resaltan valores diferenciados, que atienden a motivaciones intrínsecas y/o extrínsecas.

Conocer cuáles son los valores principales que guían las elecciones de los/as jóvenes, y cuáles son los secundarios, así como la forma en que influyen en sus vidas, es fundamental, pues estos sirven de referencia en el momento que los/as chicos/as han de valorar situaciones complejas en las que tienen que decidir. Asimismo, si en este proceso se dan diferencias por razón de sexo, la elección se verá condicionada por sesgos y estereotipos, que van a impedir la formación de planes de vida de los/as jóvenes conforme a sus libres opciones, estando estas influidas por los modelos sexuales existentes en la sociedad. De aquí que adquiera sentido indagar en los valores de las jóvenes, los cuales pueden conducir a modelos discriminatorios de vida desde elecciones estereotipadas. Las chicas se enfrentan a situaciones conflictivas en tanto que se ven en la necesidad de satisfacer las demandas de diversos roles como el trabajo, la pareja o las relaciones de amistad, lo que exige, a su vez, de valoraciones y toma de decisiones para dotar de sentido su propio proyecto existencial.

2. OBJETIVOS

El propósito general de la investigación era explorar cuáles son las aspiraciones y las expectativas académicas, profesionales y vitales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria (4º de ESO) en localidades de contextos socio-económicos diferentes de la provincia

¹ Investigación *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*, financiada por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) dentro del Plan Nacional de I+D+I (BOE de 28 enero de 2003).

² Persona de contacto: M.T. Padilla, Dto. MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, c/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla. Tf. 954 55 77 42. E-mail: tpadilla@us.es.

de la Huelva. Este propósito se concretó en varios objetivos parciales, uno de los cuales se refería a *conocer las aspiraciones educativas, profesionales y vitales de las chicas de 4º de ESO*. A su vez, este objetivo implica los dos siguientes:

1. Indagar en las opciones que piensan tomar al finalizar la escolaridad obligatoria (continuar estudios, incorporarse al mundo laboral, formar una familia...).
2. Delimitar el papel que conceden en sus proyectos vitales a cuestiones como las relaciones de pareja, la maternidad, la formación, el trabajo, el cuidado a los familiares y el ocio.

3. MÉTODO

El estudio se ha desarrollado a través del método de encuesta, ya que este es muy útil cuando se desea explorar ámbitos como los intereses, las motivaciones, creencias, etc. La encuesta aporta una gran cantidad de información con el propósito de conocer tanto las características de una población como la posible relación existente entre distintas variables.

3.1. Participantes

La población del estudio estaba formada por las alumnas que cursaban 4º de ESO en alguno de los 57 Institutos de Educación Secundaria de Huelva y su provincia. Por lo tanto, eran chicas que estaban finalizando la escolaridad obligatoria, y que tenían que decidir su trayectoria educativa, profesional y vital futura. La elección de esta provincia se debe a la diversidad de actividades socio-económicas que predominan en sus diferentes comarcas, representativas de las actividades predominantes en toda la Comunidad Autónoma Andaluza.

La selección de la muestra se realizó conforme a un muestreo no probabilístico: el muestreo por cuotas. Mediante este procedimiento se seleccionaron seis centros, uno por cada una de las principales comarcas onubenses, estando la muestra definitiva compuesta por 291 chicas.

3.2. Instrumento

Para recabar la información necesaria para abordar este objetivo se confeccionó y validó un instrumento, denominado *Inventario A-2: Exploración de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas*. Este pretendía explorar las aspiraciones y expectativas de las alumnas e identificar sus decisiones educativas, vitales y profesionales a corto y medio plazo. Se trata de un protocolo de entrevista estructurada con once preguntas, cinco cerradas y seis abiertas. En las preguntas cerradas se requería que optasen por opciones académicas y ámbitos profesionales a partir de una relación dada, y en las preguntas abiertas se inquiría en el porqué de tales decisiones. Además se recaba información sobre la importancia relativa que conceden a distintos roles vitales y los valores a ellos asociados.

3.3. Procedimiento

La aplicación del protocolo de entrevista se realizó por parte de personal formado para este fin, de acuerdo con las condiciones y horarios requeridos en cada centro. La duración total de la recogida de información fue de dos meses.

En lo que respecta a los procedimientos de análisis de datos, estos han sido estadísticos (análisis de porcentajes de respuestas y cálculo de medias), dado que la mayoría de las variables del estudio permitían la cuantificación.

4. RESULTADOS

4.1. Elecciones educativas y profesionales

La mayoría de las alumnas participantes en la investigación (un 88,9% frente a un 11,1%) ya han decidido lo que van a hacer cuando finalicen sus estudios de ESO. Las opciones que se plantean una vez obtenido el Título de Graduada en Educación Secundaria han sido reflejadas en la tabla 1. Estos datos indican que una amplia mayoría se decanta por proseguir estudios y continuar su formación académica, siendo muy alto (casi del 70%) el porcentaje de ellas que optan por hacer el bachillerato, entendemos que con vistas a incorporarse posteriormente a los estudios universitarios.

Tabla 1. Opciones educativas, profesionales y/o vitales de las chicas

OPCIONES EDUCATIVAS, PROFESIONALES Y/O VITALES POSIBLES AL FINALIZAR LA ESO	Porcentaje
Estudiar Bachillerato	68.2
Quedarse en casa y decidir más tarde	0.0
Preparar oposiciones	0.0
Cursar un ciclo formativo de grado medio	29.3
Buscar un trabajo	1.4
Vivir en pareja y formar una familia	0.0
Ayudar en casa o en el negocio familiar	0.0
Otra opción distinta	1.1

Los ámbitos profesionales por los que muestran mayor interés a la hora de proseguir estudios o trabajar se recogen en la tabla 2. El bio-sanitario, el psico-pedagógico y el administrativo son los tres más elegidos y, entre ellos, agru-

pan aproximadamente al 47% de las alumnas. El artístico y el humanístico-literario les siguen, con más de un 16% de alumnas que eligen uno u otro. A su vez, los menos elegidos son limpieza, mecánico-manual y militar-seguridad.

Tabla 2. Ámbitos profesionales en los que las chicas prefieren estudiar y/o trabajar

ÁMBITO PROFESIONAL	%	ÁMBITO PROFESIONAL	%	ÁMBITO PROFESIONAL	%
Científico	5.3	Técnico	3.9	Bio-sanitario	21.1
Human. y lit.	7.7	Limpieza	0.0	Psico-pedagógico	13.0
Social	4.6	Económico y empresarial	3.9	Comercial	5.6
Administrativo	12.7	Deportivo	6.0	Militar-de segur.	2.5
Artístico	8.8	Mecánico-manual	0.4	Otros	4.6

Para comprender las elecciones femeninas, el porqué las chicas se decantan por unos campos y parecen evitar otros, conviene preguntar las razones por las que hacen sus elecciones, a fin de vislumbrar, dentro de lo posible, los valores que buscan satisfacer a través del ejercicio de una profesión. Las dos preguntas siguientes, dentro de la entrevista A-2, pretenden profundizar en este tema. En los dos casos, se trata de cuestiones abiertas que han sido categorizadas *a posteriori*, a partir del análisis de las respuestas dadas por las chicas. El contenido de las preguntas es parecido, ya que en todas ellas nuestro objetivo consistía en profundizar en las razones y valores que están detrás de sus elecciones profesionales.

En primer lugar, les preguntamos por la razón por la que le atrae el campo profesional elegido. Evidentemente, las respuestas dadas dependen en gran medida del campo seleccionado en la pregunta anterior. Pero resulta posible identificar un conjunto de categorías que representan a las respuestas más frecuentes. Estas categorías, así como los porcentajes de elección, aparecen en la tabla 3. En la gran mayoría de los casos (un 58%), las elecciones se justifican en virtud de alguna característica o contenido del campo profesional que resulta atractivo para las alumnas que lo

eligen. Algunos ejemplos de respuestas que pueden aclarar mejor el contenido de esta categoría son:

“Me gusta vender productos” (052/A2-4).

“Me gusta todo el tema de ordenadores” (015/A2-4).

“Me gusta el trato con la gente, el comunicarme ...” (016/A2-4).

“Me gusta la filosofía, el latín, el griego” (084/a2-4).

Es interesante destacar que más de un 18% de las alumnas, han señalado que su elección vocacional se justifica en el hecho de que les gusta ayudar a otras personas. A continuación, citamos algunas respuestas que reflejan esta idea:

“Me gustan mucho los niños (estar a su cuidado)” (050/A2-4)

“Deseo enseñar a hablar a niños con problemas para expresarse. Me gusta a ayudar a estos niños a hablar” (053/A2-4)

“Desde chica me ha gustado ayudar a la gente. Me gustan los hospitales. Yo sería una enfermera agradable” (010/A2-4)

“Me gusta la medicina, cuidar a las personas, sanarlas” (081/A2-4).

Tabla 3. Razones por las que eligen un campo profesional

RAZONES POR LAS QUE ELIGEN UN CAMPO EDUCATIVO-PROFESIONAL	Porcentaje
Aconsejada por familia y amistades (o porque una persona conocida desempeña ese trabajo)	5.7
Le gusta algo relacionado con esa profesión (“los ordenadores”, “la naturaleza”, etc.)	58.1
Le gusta ayudar/atender/asistir a los/as demás y/o estar en contacto con ellos/as	18.6
Fácil colocación (o acceso al empleo)	2.9
Trabajo o profesión que considera que “está a su alcance”	2.5
Siente vocación desde pequeña	7.5
Otras opciones	4.7

En este tipo de respuestas se aprecia cómo algunas chicas muestran preferencias por trabajos en los que puedan desarrollar funciones de cuidado y atención a otras personas. De alguna forma, nos indican que se sentirían contentas y satisfechas desarrollando puestos laborales en los que puedan dar salidas a estos intereses. Estas funciones

de cuidado y atención a los/as demás son las que se asignan a las mujeres en el proceso de socialización, desde el cual se potencia el papel de la mujer en las tareas reproductivas. Por ello, es fácil pensar que las chicas se sienten cómodas precisamente en aquellas funciones para las cuales han sido educadas o, mejor dicho, socializadas.

El resto de razones por las que seleccionan un determinado ámbito profesional, por orden, son: sentir vocación desde pequeña, estar aconsejada por familiares o bien haber visto en su familia más cercana modelos que le han marcado, creer que es un ámbito profesional en el que resulta fácil encontrar un trabajo, y considerar que el tipo de trabajos propios del ámbito elegido “están a su alcance”, es decir, pueden aspirar a ellos según su expediente académico y sus capacidades para el estudio.

En la siguiente pregunta volvemos a indagar por qué les resulta atractiva su elección, ya no dentro del ámbito profesional, en general, sino referida al puesto de trabajo concreto que, dentro del ámbito, le interesa. Es decir, les preguntamos por qué les atrae un determinado puesto de trabajo y, no tanto, un ámbito (ver tabla 4).

Tabla 4. Razones por las que eligen un puesto de trabajo

RAZONES POR LAS QUE ELIGEN UN PUESTO DE TRABAJO CONCRETO DENTRO DEL ÁMBITO PROFESIONAL DE PREFERENCIA	Porcentaje
Para ayudar a los/as demás	12.5
Para relacionarse y trabajar con personas	12.1
Porque le gusta trabajar con niños/as	11.4
Porque le gusta/atrae lo específico de ese trabajo	44.3
Otras opciones	19.6

Las razones aducidas vienen a coincidir con lo ya comentado para la variable anterior. La mayoría de las respuestas inciden en la atracción por el contenido concreto y específico de la profesión (“trabajar con ordenadores”, “estar en contacto con la naturaleza”, “el amor a todo lo artístico”,...). Podemos destacar también el porcentaje de chicas (el 36%) que seleccionan su futuro puesto de trabajo en virtud de que les permita ejercer funciones de relación y, sobre todo, de ayuda y cuidado a los/as demás.

4.2. Valores que orientan las decisiones y planes vitales

En la tabla 5 se presenta la importancia relativa que las chicas conceden a distintos valores vitales, en función de los rangos promedios³. De acuerdo con estos datos, pode-

mos afirmar que lo más importante para las alumnas de 4º de ESO es conseguir un buen trabajo, seguido de tener estudios universitarios. En tercer lugar, las alumnas sitúan tener pareja y disfrutar del tiempo libre. Ser madre es la opción que figura en último lugar. No obstante, sus respuestas a las siguientes preguntas nos indica que estas ordenaciones no implican necesariamente que ser madre sea poco importante para ellas. Más bien, viene a indicar que entre sus valores a medio plazo es más importante establecerse en la vida (es decir, tener unos estudios que aseguren la consecución de un trabajo), y dejar para otra etapa vital la maternidad y la formación de una familia. Son todavía muy jóvenes y están preocupadas por lograr su independencia como forma de acceder a la vida adulta y activa.

Tabla 5. Rangos promedios de los valores vitales de las alumnas

VALORES VITALES	RANGOS PROMEDIOS
Tener una pareja	2.60 (0.85)
Tener estudios universitarios	3.91 (1.41)
Ser madre	1.89 (1.13)
Conseguir un buen trabajo	4.28 (0.75)
Disfrutar de mi tiempo libre	2.33 (1.08)

Para comprender mejor el sentido que las alumnas otorgan a esta priorización de valores, se incluyeron dos preguntas abiertas en las que solicitábamos que alegaran las razones por las que habían elegido la primera opción

(es decir, el valor más importante para su futuro) y la última (o valor menos importante cara al futuro). En las tablas 6 y 7 presentamos las respuestas más frecuentes que han dado las chicas.

³ En estas cinco variables la respuesta que se solicita de las alumnas es su ordenación de 1 a 5, siendo 1 la menos importante y 5 la más importante. El rango promedio indica, por término medio, en qué puesto suele ser ordenada cada una de las 5 opciones posibles. De esta forma, promedios cercanos a 1 indican que el valor suele ser ordenado entre los menos importantes de los cinco, mientras que los promedios cercanos a 5 indican justo lo contrario; es decir, que se trata de un valor que suele ser ordenado entre los más importantes.

Tabla 6. Razones por las que eligen el valor vital más importante

RAZONES POR LAS QUE ELIGEN EL VALOR VITAL MÁS IMPORTANTE	Porcentaje
Para tener un trabajo	31.3
Para tener futuro y conseguir las propias metas	41.9
Para tener independencia y no depender de la pareja	8.5
Porque compartir la vida y tener responsabilidades (hijos/as) es satisfactorio	2.8
Para aprovechar el momento y disfrutar del tiempo libre	2.1
Para no ir a trabajar al campo o quedarse en el pueblo	0.7
Otras razones	12.7

La revisión de muchas de las opciones de respuestas nos permite comprobar que ser independientes es algo que preocupa mucho a las chicas que han participado en el estudio. La búsqueda de esta independencia es lo que les lleva a realizar estudios universitarios que le aseguren la consecución de un trabajo. De esta forma, tener un buen trabajo es algo que se considera vital porque es lo que les permite *tener un futuro y conseguir las propias metas*, sin depender de nadie.

En todo caso, si bien algunas respuestas manifiestan un cierto miedo a la maternidad y a la responsabilidad que conlleva, el rol de madre no es que se vea como poco importante, sino como algo condicionado a la estabilidad y la independencia. De ahí que no sea seleccionado entre los más relevantes, y que se perciba como lejano, puesto que lo primero es estudiar y conseguir un buen trabajo.

Tabla 7. Razones por las que eligen el valor vital menos importante

RAZONES POR LAS QUE ELIGEN EL VALOR VITAL MENOS IMPORTANTE	Porcentaje
Planteamiento a largo plazo de la maternidad (“primero hay que estudiar y disfrutar de la vida”)	21.3
Los estudios como algo que permite acceder a todo lo demás (el trabajo, la independencia, la maternidad,...)	21.3
Ser independientes	1.4
Disfrutar de la vida	2.1
Miedo a la maternidad y a todo lo que conlleva (embarazo, parto,...)	5.7
Temor a fracasar en los estudios (sean o no universitarios)	4.6
Otras razones	43.6

Podemos, no obstante, profundizar en los valores y prioridades vitales que subyacen en las decisiones de las alumnas analizando los resultados de una nueva pregunta de la entrevista, en la que les pedíamos que eligiesen una opción entre dos posibles. Esta elección forzada entre dos opciones nos permite comprobar cuál es la jerarquía de valores y roles vitales que prima en sus elecciones. Los resultados de esta comparación de valores se recogen en la tabla 8.

La primera de las elecciones obliga a seleccionar entre la formación de una pareja estable o la consecución del trabajo deseado. Es esta última opción la mayoritariamente preferida por las jóvenes (casi un 86% frente al 14%). La segunda pareja confronta el tiempo libre con el ascen-

so y logro profesional. Nuevamente es el progreso en el trabajo lo que más preocupa a las chicas. Los porcentajes de elección bajan un poco en el siguiente dúo de elecciones. Así, frente a ser madre y conseguir el trabajo deseado, esta segunda opción es la que más eligen las estudiantes de secundaria, aunque ahora un nada despreciable 27.6% de ellas manifiesta que entre el trabajo y la maternidad se quedan con esta última. El cuidado del hogar (*tener una casa limpia y confortable*) es más importante para las alumnas de nuestro estudio que dedicar tiempo a las amistades. Así, frente a dedicar el tiempo a estar con los amigos y amigas, más de un 66% de las chicas manifiesta preferencia por tener la casa limpia. El tiempo libre, por tanto, sería secundario frente al cuidado del hogar.

Tabla 8. Elecciones entre parejas de opciones vitales

PAREJAS DE OPCIONES VITALES			%
A	Tener una pareja estable	-	14.1
	Conseguir el trabajo al que aspiro	+	85.9
B	Tener tiempo libre	-	23.0
	Progresar en mi trabajo y llegar a más	+	77.0
C	Ser madre	-	27.6
	Conseguir el trabajo que deseo	+	72.4
D	Tener una casa limpia y confortable	+	66.4
	Dedicar tiempo a estar con mis amistades	-	33.6
E	Ser reconocida y admirada en mi trabajo	-	7.1
	Cuidar de las personas que me necesitan (hijos/as, padres/madres,...)	+	92.9
F	Salir con mis amigos y amigas y pasármelo bien	-	31.4
	Estar altamente cualificada para desempeñar bien mi trabajo	+	68.6
G	Escuchar música, ver televisión,...	-	5.3
	Cuidar de mi familia	+	94.7

Las diferencias más notorias entre parejas de valores se da, no obstante, entre el trabajo y el cuidado de los/as familiares y entre este último y el uso del tiempo libre. Un 93% de las chicas afirma que prefieren cuidar de su familia a destacar profesionalmente. Asimismo, casi el 95% elige cuidar de los/as suyos/as frente a hacer uso del propio tiempo libre y de ocio personal. El mundo reproductivo (cuidado del hogar y la familia) parece pesar más en sus decisiones que la actividad pública (el trabajo remunerado).

5. CONCLUSIONES

Se constata que la mayoría de las chicas que han participado en esta investigación (dos tercios) aspiran a estudiar bachillerato, decantándose el tercio restante por algún ciclo formativo. La práctica totalidad ha decidido continuar estudios, lo cual nos parece muy importante. Con respecto a los ámbitos en los cuales se plantean centrarse en el futuro, hemos de resaltar que el bio-sanitario y el psicopedagógico están a la cabeza de las opciones. Aspirar a ser maestra o enfermera/médica sigue siendo una realidad en el colectivo femenino. Esto concuerda con los resultados de estudios previos que nos remontan, incluso, a lo que ocurría a finales del siglo XIX (Acuña Franco, 1995a y 1995b; Ballarín Domingo, 2001; Gaviria et al., 1993).

Cuando las chicas informan de los motivos por los cuales se decantan por un tipo u otro de estudios apreciamos la ausencia de argumentos que vayan más allá de enfatizar que ese ámbito "les gusta", o bien que lo han escogido porque les permite trabajar por "el bien de otras personas". Esto nos lleva a pensar que debe haber una especie de inercia, que se puede remontar bastante atrás en el tiempo, que hace que en el proceso de socialización se vayan conformando unos intereses de forma gradual y paulatina, sin que en un momento particular se puedan esgrimir razones claras y fundamentantes de las decisiones. De todas formas siempre suelen aludir al hecho de trabajar con y para los demás, a esa faceta personal y humana del trabajo, ya explicitada en otros estudios como el de López Sáez (1995).

En todo caso, el trabajo se perfila como un rol esencial para las chicas, en tanto que para ellas tener trabajo es más importante que tener pareja o ser madres. Esto nos indica que esta generación de chicas se aleja del patrón clásico de mujer que antepone la pareja y el matrimonio, al trabajo de la mujer fuera del hogar. Pese a ello, el cuidado del hogar, la esfera reproductiva, sigue ocupando un lugar destacado en las decisiones y planes vitales de estas adolescentes. "Tener la casa limpia" y cuidar de la familia sigue estando en el primer plano de sus opciones, tanto si lo que a ello se subordina es el tiempo de ocio personal como el propio desarrollo profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Franco, S. (1995a). Dos caminos en el proceso de ser joven. En S. Acuña Franco (coord.). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- Acuña Franco, S. (1995b). El tiempo libre... ¿de quién? En S. Acuña Franco, (coord.). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Barberá, E. y Mayor, L. (1989). Autoconcepto de género y sistema de valores. *Revista de psicología social*, 4, 2, 151-165.
- Gaviria Soto, J. L. (1993). *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Madrid: MEC/Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Madrid: MEC-CIDE.
- Madill, H.M.; Montgomerie, T.C.; Stewin, L.L.; Fitzsimmons, G.W.; Tovell, D.R.; Armour, M.A.; Ciccocioppo, A.L. (2000). Young women's work values and role salience in grade 11: are there changes three years later? *The Career development quarterly*, 49, 1, 16-28.

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA E INTERESES PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Ángel Lázaro Martínez, y Manuel Zúñiga Sánchez, y León Amado, L.
Universidad de Alcalá

Abstract:

Las elecciones profesionales resultan de la integración de procesos cognitivos y afectivos (Lent, Brown, & Hackett, 1994, , 1996, , 2000), mientras que los intereses profesionales constituyen los patrones comportamentales que recogen las atracciones, rechazo e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes. Estos intereses se desarrollan a partir de la interacción de factores individuales (como rasgos de personalidad) y contextuales (como las oportunidades del entorno, reales y/o percibidas) y de las experiencias de aprendizaje en las que se conforman las expectativas de autoeficacia. Así, este estudio se centra en el análisis de la relación entre las expectativas de autoeficacia y los intereses profesionales en el alumnado de secundaria. Para ello, se seleccionó una muestra de estudiantes de secundaria procedentes de tres centros educativos de Alcalá de Henares (N= 370). Las variables estudiadas fueron: intereses profesionales, medida a través de La Llave de la Carrera (Jones, 1987, en su adaptación española Lázaro, Mudarra, Casarrubios) y expectativas de autoeficacia (Betz & Taylor, 2001). Se presentan los resultados y conclusiones más relevantes de cara a la orientación profesional en secundaria.

Palabras claves:

Expectativas de autoeficacia; intereses profesionales; orientación vocacional; alumnado de secundaria.

1. INTRODUCCIÓN

Los intereses profesionales configuran un tópico básico en los procesos de orientación vocacional, constituyéndose como definitorios en la elección de los estudios o profesión. Es en la etapa de Educación Secundaria dónde podemos identificar dos momentos críticos vocacionales. En nuestro sistema educativo, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), el alumnado debe elegir en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, primer periodo crítico, entre las tres posibles modalidades de Bachillerato, con distinto corte profesional, y formación profesional de grado medio. En segundo de Bachillerato, segundo momento crítico vocacional, el alumnado debe optar entre la amplia gama de titulaciones universitarias y la formación profesional de grado superior.

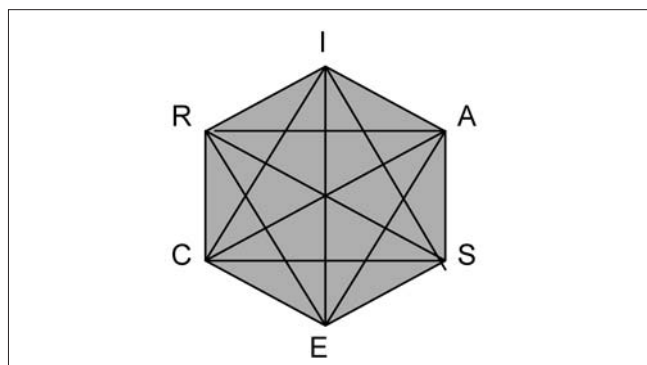
En los periodos críticos vocacionales la teoría sociocognitiva de carrera (social cognitive career theory, SCCT)

(Lent, Brown, & Hackett, 1994) propone un modelo de desarrollo de carrera que delinea como los “inputs” o atribuciones personales, la disponibilidad contextual y las variables sociocognitivas afectan a la formación de los intereses profesionales y las acciones y objetivos de carrera. Este modelo, basado en la teoría social de Bandura (1986), enfatiza el papel de las experiencias de aprendizaje, la autoeficacia, y las expectativas de resultados en el proceso de desarrollo de carrera (Schaub, 2004). En este sentido, la autoeficacia ha sido uno de los aspectos que más atención ha recibido dentro de la teoría sociocognitiva, definiéndose como “*creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados*” (Bandura, 1986: 391).

En esta investigación se pretende avanzar en el estudio de relación entre las expectativas de autoeficacia e intere-

ses profesionales en el alumnado de Educación Secundaria. Para la medida de los intereses profesionales se utilizó la “llave de la carrera” (Lázaro, Mudarra, Cobarrubias, 2003), basado en la teoría de elección vocacional (Holland, 1997). Holland propone un modelo hexagonal de seis tipos de personalidad y seis ambientes laborales (ver figura 1), configurado por las siguientes dimensiones: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional (RIASEC).

Figura 1: Modelo hexagonal de Holland
(Fte.: (Holland, 1997))



El modelo hexagonal de Holland permite establecer ciertas relaciones relativas a la configuración de cada tipo de personalidad y ambiente, relaciones que se especifican en los constructos de consistencia, diferenciación y congruencia, cuya medida permite determinar la probabilidad de realizar elecciones profesionales adecuadas (Mudarra-Sanchez, 2003). La consistencia, grado de relación entre los tipos que constituyen la configuración de la personalidad de un individuo o un medio, elevada se considera indicador de madurez vocacional y estabilidad en la historia ocupacional y elección vocacional. La diferenciación, de perfiles personales y ocupacionales, se refiere a la magnitud de la diferencia entre las puntuaciones máximas y mínimas relativas a los seis tipos, empleadas para determinar la configuración de la personalidad. Cuanto mayor sea esta diferencia, tipos mejor definidos y, por tanto, una personalidad más comprensible, con mayores probabilidades de acertar en las predicciones conductuales, y paralelamente, cuanto más diferenciado es un medio, mayor probabilidad de acoger en él personalidades semejantes. Cuando tanto la personalidad y el ambiente son diferenciados resultan aún mejor nuestras predicciones. Por último, la congruencia se refiere a la relación o grado de ajuste entre el perfil de la persona y el perfil de su medio, ocupación o ambiente. Una persona estará en un medio congruente o apropiado para ella cuando dicho medio necesite de las actividades que ella prefiere, demande sus capacidades especiales y refuerce sus valores y rasgos personales.

2. MÉTODO

Muestra

En función del objetivo propuesto, se seleccionó una muestra compuesta por 370 estudiantes, de cuarto de Edu-

cación Secundaria Obligatoria y primero y segundo de Bachillerato, pertenecientes a tres Institutos Públicos de Educación Secundaria de Alcalá de Henares. La edad promedio de los participantes fue de 16.14 años (D.T.=1.71) y la distribución de la muestra, en función del género, fue de 197 chicas (53,2%) y 173 chicos (46,8%).

Instrumentos y variables

Para la medida de los intereses profesionales se utilizó el cuestionario “The career key” (Jones, 1987) en su adaptación española realizada por Lázaro, Mudarra y Casarrubios (2003). “La llave de carrera”, en su versión española, es un cuadernillo auto-aplicado, que evalúa los seis tipos de personalidad de Holland: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional (RIASEC). Consta de un grupo de ocupaciones organizada de acuerdo a estos tipos de personalidad. Su fiabilidad global es elevada con un α de Cronbach igual a 0.8014 y KR-20 igual a 0.8190. Los índices de fiabilidad de las distintas subescalas (tipos), muy satisfactorios, si tenemos en cuenta el reducido número de ítems que compone cada tipo, el KR-20 oscila entre 0.6601 (subescala social) y 0.8567 (subescala investigadora) y el α de Cronbach entre 0.7226 y 0.8504.

En cuanto a la medida de las expectativas de autoeficacia se utilizó la Escala de Competencia Personal de Wallston (Perceived Competence Scale, 1992), traducida y validada por Fernández-Castro, Álvarez, Blasco, Doval y Sanz (Fernández-Castro, Álvarez, Blasco, Doval, & Sanz, 1998). Este instrumento está constituido por 7 ítems medidos en escala likert de 5 puntos y evalúa la percepción subjetiva de control ante circunstancias de la vida y la propia capacidad de hacerles frente con éxito. La puntuación total con un rango entre 7 y 35, se obtiene mediante la suma de todos los ítems, una vez invertida la puntuación de los ítems redactados en sentido negativo.

Procedimiento

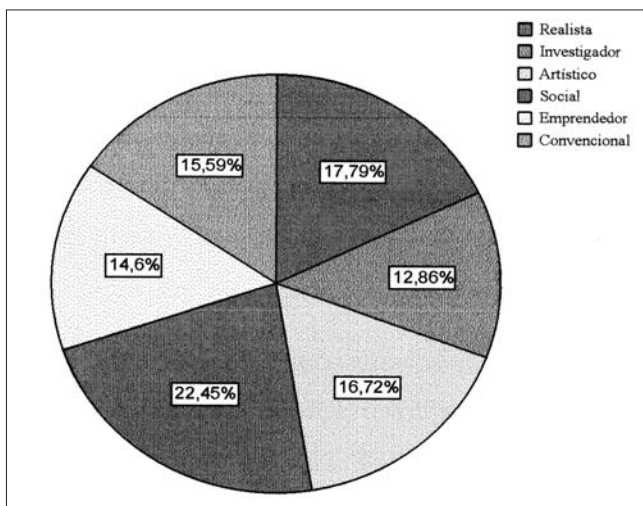
Los estudiantes contestaron a los cuestionarios, de manera confidencial, tras una explicación de la finalidad de los mismos. Fueron suministrados por los mismos investigadores, en las respectivas clases, con la presencia del profesorado responsable. La aplicación de los cuestionarios se realizó en una única sesión, con una duración aproximada de 55 minutos.

3. RESULTADOS

Los intereses profesionales y ocupaciones atractivas

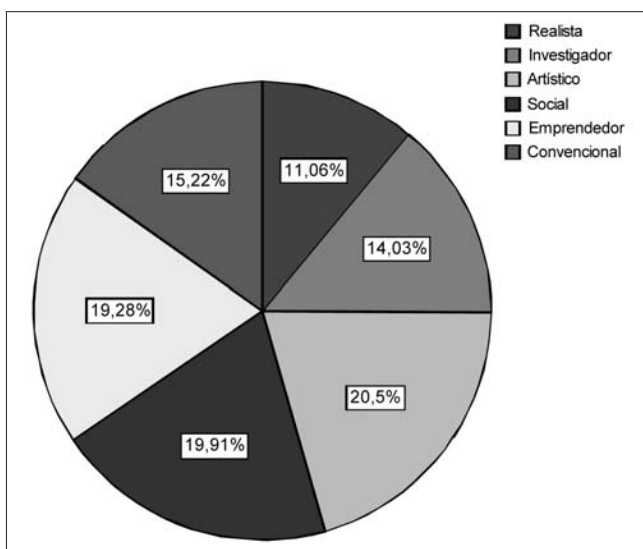
Los resultados obtenidos referentes a los intereses profesionales, en cuanto a la dimensión “como se ven a si mismos”, enmarcados en la tipología de personalidad propuesta por Holland, fueron equilibrados (ver figura 2). Siendo los tipos de personalidad Social (22,45%), Realista (17,79%) y Artística (16,79%) los que obtuvieron mayor porcentajes. Los tipos Convencional (15,59%), Emprendedor (14,6%) y Investigador (12,86%) fueron los que recibieron porcentajes más bajas, sin unas diferencias notables con respecto a los otros tipos de personalidad.

Figura 2: Distribución de los participantes según la dimensión “como me veo a mi mismo”



En cuanto a las ocupaciones atractivas, configuradas por los diferentes medios o ambientes atractivos del modelo de Holland, las puntuaciones alcanzadas fueron (ver figura 3): Artístico (20,5%), Social (19,91%) y Emprendedor (19,28%). Las ocupaciones que puntuaron con porcentajes menores fueron: Convencional (15,22%), Investigador (14,03%) y Realista (11,06%).

Figure 3: Distribución de los participantes según la dimensión “ocupaciones atractivas”

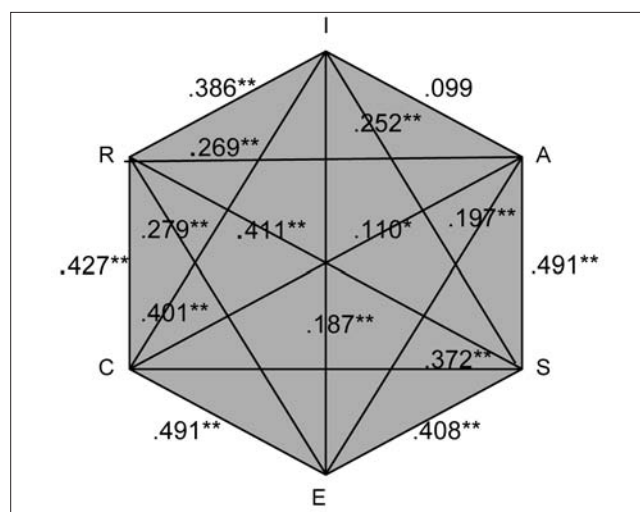


Consistencia de los intereses profesionales

Para estudiar la consistencia de los intereses profesionales se analizó la relación entre las diferentes dimensiones (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor, Convencional). Como puede observarse en la figura 4 los niveles de correlación varían en las distintas dimensiones.

Las correlaciones mas relevantes que resultan significativas son: Realista-Investigador ($r=.386$, $p<0.01$), Realista-Convencional ($r=.427$, $p<0.01$), Convencional-Emprendedor ($r=.491$, $p<0.01$), Emprendedor-Social ($r=.408$, $p<0.01$), Social-Artístico ($r=.491$, $p<0.01$). Obteniendo resultados en la línea propuesta por Holland, este identificó que las dimensiones contiguas muestran una mayor consistencia. Mientras que las dimensiones opuestas son las que menor consistencia presentan: Realista-Artista ($r=.269$, $p<0.01$), Investigador-Emprendedor ($r=.187$, $p<0.01$).

Figure 4: Correlaciones entre las distintas dimensiones de los intereses profesionales



** La correlación es significativa al nivel 0.01.

* La correlación es significativa al nivel 0.05.

Intereses profesionales y expectativas de autoeficacia

Para estudiar la relación entre intereses profesionales y expectativas de autoeficacia, se partió del planteamiento derivado del modelo de Holland sobre la congruencia de los intereses profesionales, analizando las diferencias de medias en expectativas de autoeficacia entre aquellos alumnos considerados como congruentes en su interés profesional. Para ello se utilizó el estadístico de contraste T-Student.

Como puede observarse en la figura 5 se encontró diferencias significativas en las expectativas de autoeficacia en los ítems “soy capaz de conseguir lo que me propongo” y “soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás”, en dónde los alumnos del grupo de intereses profesionales incongruentes obtuvieron medias superiores. Igualmente, se encontraron diferencias significativas en el ítem “me resulta difícil solucionar mis problemas” en las que los alumnos del grupo congruente obtuvieron medias superiores.

Figura 5: Diferencias de medias en expectativas de autoeficacia en función de la congruencia de los intereses profesionales

	Variable congruencia	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	T(gl)
Soy capaz de conseguir lo que me propongo	Congruente	3,8973	,81984	,06785	-3,176(277,270)**
	Incongruente	4,1773	,66851	,05630	
Las cosas no me salen como las planeo	Congruente	3,0476	,86272	,07116	,676(285,413)
	Incongruente	2,9787	,86576	,07291	
Me resulta difícil solucionar mis problemas	Congruente	2,7534	,93633	,07749	3,650(281,889)***
	Incongruente	2,3551	,90256	,07683	
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	Congruente	3,9932	,81507	,06723	-1,968(284,838)*
	Incongruente	4,1844	,83326	,07017	
Me desenvuelvo bien en cualquier situación	Congruente	3,5310	,79978	,06642	-1,016(280,812)
	Incongruente	3,6312	,86529	,07287	
Cuando intento cambiar lo que no me gusta lo consigo	Congruente	3,2993	,82275	,06786	-1,310(285,851)
	Incongruente	3,4255	,81270	,06844	
Aunque me esfuerce, las cosas no me salen como quisiera	Congruente	2,9320	1,97123	,16258	1,694(223,864)
	Incongruente	2,6187	1,03836	,08807	

p<.05 ** P<.01 *** p<.001

4. DISCUSIÓN

Diversas han sido las investigaciones y estudios realizados en la línea de mostrar las fuertes relaciones entre autoeficacia y intereses profesionales en distintos contextos culturales y niveles educativos (Adachi, 2004; Betz, 1999; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Rottinghaus, Gaffey, Borgen, & Ralston, 2006). En un meta-análisis realizado a partir de 60 investigaciones, se encontró que las creencias de autoeficacia e intereses son dos constructos que correlacionan moderadamente (Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003).

En este sentido, los resultados de este estudio siguen la misma línea, se encuentran diferencias significativas en las expectativas de autoeficacia de los adolescentes congruentes e incongruentes en intereses profesionales. Este resultado apunta a una relación compleja entre estas dimensiones, probablemente la incongruencia de los intereses profesionales se enlace con dificultades en el ajuste de las expectativas de autoeficacia.

Aspecto de gran relevancia para el desarrollo de investigaciones futuras que nos permitan profundizar más en las relaciones entre estos dos variables de cara al desarrollo de intervenciones en la orientación académico profesional en secundaria que permita integrar el impacto de las expectativas de autoeficacia del alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

Adachi, T. (2004). Career self-efficacy, career outcome expectations and expectations and vocational interests among Japanese university students. *Psychological Reports*, 95(1), 89-100.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Betz, N.-E. (1999). Getting clients to act on their interest: Self-efficacy as mediator of the implementation of vocational interest. In M.-L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interest: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 327-344). Palo Alto, CA: Davies Black.

Betz, N.-E., & Taylor, K. (2001). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDMSE - Short form*. Department of Psychology Ohio State University. Columbus: OH.

Fernandez-Castro, J., Álvarez, M., Blasco, T., Doval, E., & Sanz, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4(31-41).

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment* (3 ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Jones, R.-W. (1987). *The Career key*. Chicago: J. G. Ferguson.

Lázaro, A., Mudarra-Sánchez, M.J. & Casarrubios, R. (2003). La llave de la carrera. Informe de investigación.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 79-122.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 373-421). San Francisco: Jossey Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(36-49).
- España. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 mayo 2006, núm. 106, p. 17158.
- Mudarra-Sanchez, M. J. (2003). *Propuesta de un sistema de autoevaluación de áreas profesionales para la orientación de la carrera*. Unpublished Tesis doctoral, UNED, Madrid.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221-236.
- Rottinghaus, P. J., Gaffey, A. R., Borgen, F. H., & Ralston, C. A. (2006). Diverse pathways of Psychology Majors: Vocational Interests, self-efficacy, and intentions. *Career Development Quarterly*, 55(1), 85-93.
- Schaub, M. (2004). Social cognitive career theory: Examining the mediating role of sociocognitive variables in the relation of personality to vocational interests. *Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social-Sciences.* , 64(7-A), 2463.
- Wallston, K. A. (1992). Hocus-Pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183-199.

GRUPOS EDUCATIVOS PARA LA MEJORA DE LOS MENORES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN SOCIAL Y SUS FAMILIAS

M. Angeles de la Caba e Isabel Bartau
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

MARCO TEÓRICO

Los servicios de atención a la infancia en situación de desprotección social, independientemente del nivel preventivo desde el que se intervenga, deben cubrir dos objetivos básicos (Arruabarrena, 1994):

- Garantizar la integridad física del menor
- Capacitar a los padres/madres para ejercer adecuadamente sus responsabilidades de cuidado y atención de los menores

Tanto la literatura psicopedagógica como la literatura legal ha puesto de relieve la conveniencia de los programas orientados a facilitar programas y medidas que apoyen la intervención familiar y favorezcan la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en situación de desprotección social en el ámbito familiar (Ararteko, 1997). Se trata, en definitiva, de diseñar intervenciones que mejoren las estrategias de los padres y las madres, aumentando sus recursos, no sólo económicos y sociales sino también educativos.

Siguiendo estas recomendaciones la acción piloto que se presenta en este trabajo de investigación, se pretende actuar tanto en el área de mejorar las capacidades de los padres y las madres para afrontar las dificultades que les surgen en la educación de sus hijos como fortaleciendo el desarrollo sociopersonal de los menores. En general, la educación para la vida familiar tiene amplia tradición y en especial la educación para la paternidad dirigida a los niños, los jóvenes y los adultos. La educación familiar puede tener un carácter tanto remedial, preventivo o de mejora, aunque son pocos los trabajos realizados desde la perspectiva de la intervención para la mejora de grupos en exclusión social (Wilson y James, 2002, Zay, 2005)

OBJETIVOS

La finalidad general este trabajo es el diseño y la evaluación de un programa de intervención educativa dirigido a la mejora de la situación de los niños y niñas en situación de grave desprotección social, trabajando, para ello, tanto en la mejora de las habilidades de padres/madres como de los menores. En esta acción piloto, y atendiendo a las variables de género, se ha coordinado una intervención con tres grupos: el grupo de padres-hombres, el grupo de madres y un tercer de grupo con los niños y niñas.

Los objetivos planteados en esta acción piloto han sido los siguientes:

- 1) Diseñar el procedimiento de coordinación, formación y supervisión de los agentes implicados (guías de los grupos de padres, madres, menores, profesionales de ARGABE: trabajadores familiares, supervisores familiares y coordinadoras) tanto para la puesta en marcha del programa de intervención como para la evaluación.
- 2) Diseñar un programa de intervención educativa adaptado para los padres/madres y otro para los menores.
- 3) Llevar a cabo el programa de intervención en los tres colectivos y evaluar los resultados en torno a los interrogantes planteados.

Entre los interrogantes que han guiado el proceso de intervención así como el análisis de los resultados destacar los dos siguientes:

1. ¿mejoran las habilidades para la parentalidad?
2. ¿mejoran las habilidades sociopersonales de los niños y las niñas?

3. ¿mejoran las relaciones entre padres/madres e hijos?

MUESTRA

Han participado 10 grupos familiares cuyos menores se encuentran supervisados por la Diputación Foral de Guipúzcoa, para atender su situación de grave desprotección social. La muestra está compuesta por 6 padres, 6 madres y 6 menores (2 niños y 4 niñas de edades comprendidas entre 6 y 12 años).

DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El papel de la coordinación interprofesional

Hubo una primera fase de formación con tres sesiones semanales de trabajo (9 horas), tanto para presentar las directrices generales de los programas y el proceso de evaluación continua que se iba a llevar a cabo, como para conocer las características y necesidades de los grupos familiares participantes, que nos permitiera establecer la coordinación interprofesional de todos los implicados en el proceso de la intervención.

Se ha concedido una gran atención y energía al papel de los distintos profesionales, partiendo del convencimiento de que sólo así es posible evaluar realmente lo que sucede e instalar procesos positivos de avance, aunque sean lentos.

El desarrollo de la intervención

La intervención se ha desarrollado durante 5 sesiones quincenales de dos horas de duración los sábados a la mañana en un centro educativo de Donostia. No obstante, el proceso de diseño, planificación, coordinación interprofesional, puesta en marcha y evaluación de la intervención ha durado aproximadamente 10 meses.

La intervención ha tenido lugar a dos bandas. La intervención ha tenido lugar en un grupo de padres, en un grupo de madres y en un grupo de niños. En los grupos de padres y madres se ha adaptado el programa "Padres Activos de Hoy" en su versión en castellano de Popkin (2001). Tan sólo se han trabajado algunos de los contenidos del programa. Concretamente, los estilos educativos parentales, la estimulación de la responsabilidad y lo positivo, las estrategias de disciplina y resolución de conflictos con los hijos/as, las estrategias para obtener la cooperación y las estrategias de motivación. En la adaptación se ha puesto especial hincapié en personalizar las actividades para casa, conforme a los criterios y aportaciones de los y las trabajadoras familiares.

La intervención con los niños y niñas pretendía tener un fuerte componente lúdico-educativo, con dos herramientas de trabajo: la narrativa, y el juego. Así pues, con respecto a la intervención educativa en el colectivo de menores hay dos elementos importantes a destacar. El programa ha pretendido incrementar las competencias sociopersonales e incidir, especialmente, sobre un área, la socioemocional, que es, particularmente deficitaria en el colectivo de menores en situación de grave desprotección. El objetivo planteado era aprender y practicar habilidades en un contexto donde se hace prevalecer el sentirse a gusto dentro del grupo y el elemento lúdico. Además, se apro-

vecha el contexto del grupo para reforzar aspectos que nos parecen claves en este colectivo, tales como respetar "los límites" en el desarrollo de las actividades de grupo y relacionarse de forma constructiva, superando los dos tipos de problemas más habituales: el bloqueo y la retirada del grupo o la impulsividad excesiva. Asimismo, el programa para los menores pretende reforzar, desde el propio grupo, las actividades para casa que los padres y las madres intentarán introducir en la dinámica familiar.

La estructura de cada una de las sesiones del programa cuenta, para ello, con varios recursos educativos, que se utilizarán, secuencialmente, en todas las sesiones, intentando combinar el pequeño y gran grupo, incluyendo actividades físicas, expresivas, cooperativas, narrativas y las de preparación final de la fiesta. Además, hay dos recursos que sistemáticamente se utilizan en todas las sesiones

- 1) *La colección de cuentos para trabajar las emociones de Sunderland y Nicky Armstrong (2004), que forman parte del programa "Helping Children with Feelings":* "Ruby el cubo de la basura", "un wibble llamado Bipley", "la rana que suspiraba que la luna le sonriera". En cada sesión, exceptuando en la quinta, dedicada a la Fiesta final, se trabaja un cuento. De esta manera, con cada cuento se aborda una temática o problemática, siempre en pequeños grupos. La vertebración del cuento es narrativa y, en la medida de lo posible, representada. Además, el cuento se apoya con actividades expresivas, tales como pintar o construir que a los menores les gusta especialmente.
- 2) *Juegos de dos clases.* Por un lado, los juegos tradicionales que servirán, sobre todo, como juegos de actividad a mitad de la sesión para facilitar la relación, y llevados a cabo con todo el grupo en espacios abiertos. Por otro lado, una selección de *juegos cooperativos*.

Instrumentos y variables de evaluación

El proceso de coordinación interprofesional ha permitido realizar la evaluación de los resultados en base a tres tipos de instrumentos:

1. Las perspectivas de todos los implicados y su respuesta a los cuestionarios antes y después de la intervención.
2. Los informes quincenales de los trabajadores familiares y los monitores de los grupos de participantes. Los primeros informaban sobre el registro de las actividades para casa que habían realizado los participantes en sus hogares y, los segundos, del desarrollo de las sesiones del programa.
3. Informes inicial, medio y final de la valoración de los trabajadores familiares, tanto de la evolución del desarrollo sociopersonal de los menores como de las habilidades para la parentalidad de madres/padres en el hogar.

Con estos informes y cuestionarios se han evaluado las variables de estudio: el desarrollo sociopersonal de los

menores y las habilidades para la parentalidad de sus padres y madres. Además, para evaluar el desarrollo sociopersonal de los menores se ha utilizado el cuestionario de Maras y Zay (2005) (versión menores, padres/madres y trabajadores familiares) que evalúa cuatro dimensiones: emocional, conductual, relacional y sociopersonal en general.

Asimismo, se han evaluado, como variables intervinientes, el clima familiar percibido por los padres y madres participantes, a través de la Escala de Clima Social en la Familia (FES) de Moos, Moos y Tricke (1984) y las prácticas educativas de los padres/madres autopercibidas por los participantes y por sus hijos e hijas mediante la Escala de Socialización Familiar de García y otros (2004).

RESULTADOS

¿Mejoran las prácticas educativas?

La orientación del cambio cuando se considera la percepción de los hijos/as de las prácticas educativas parentales es más positiva que la de sus padres/madres. La mitad de los menores del total de los que responden antes y después (N=6) tienden a percibir prácticas educativas más positivas, es decir, que sus padres/madres les proporcionan algo más de *apoyo* y menos de *castigo*, *sobreprotección* y *reprobación*.

Al comparar la evaluación inicial y final, aproximadamente la mitad de los padres/madres participantes (N=12) autoperciben prácticas educativas más positivas en las relaciones con sus hijos con respecto a las dimensiones de *apoyo* y *sobreprotección* y prácticas educativas más negativas con respecto al *castigo* y la *reprobación*. También se ha analizado si el patrón de cambio es similar en el colectivo de los padres y de las madres y se ha encontrado que los padres autoperciben menos cambios en las prácticas educativas que utilizan con sus hijos que las madres.

¿Mejora el clima familiar percibido?

Después de comparar el clima familiar percibido por los participantes (N=12) antes y después de la intervención se observa que los sujetos cuyas puntuaciones son más extremas tienden ligeramente a normativizarse. Aproximadamente la mitad de los participantes tienden a aumentar la *cohesión*, *organización*, *control* y *autonomía familiar* y a disminuir la *expresividad* y el *conflicto familiar*.

¿Mejoran las habilidades de los menores?

Al comparar la evaluación inicial y final, en el cuestionario, que realizan de las habilidades/dificultades de los menores las personas implicadas (padres/madres (N=15), niños/niñas (N=6), trabajadores/as (N=12)) se puede concluir que aproximadamente la mitad de ellos/ellas:

- 1) Tienden a percibir una ligera mejora en las *habilidades sociopersonales* de los menores, es decir, en lo relacionado con la capacidad para ser considerado con los sentimientos de otra gente (empatía, compartir, ayudar).
- 2) Se aprecia una disminución de las *dificultades emocionales* de los menores, que hace referencia a una

mejora en aspectos como las rabietas y el enfado, la tristeza, el nerviosismo en situaciones nuevas y el miedo.

- 3) Los menores perciben los cambios con respecto a las *dificultades conductuales* e incluso algunos sujetos perciben mayores dificultades en áreas tales como la impulsividad, hiperactividad, dificultad de atención, concentración y autocontrol, o mentira. Así pues, el ámbito conductual es en el que se informa de menores avances positivos.

Estas tendencias, aunque pueden manifestarse con mayor o menor fuerza, es general en todos los colectivos, especialmente en los más directamente implicados en la intervención. Sin embargo, los trabajadores familiares tienden a percibir e informar de menos cambios que los padres/madres y niños/niñas. Los datos sugieren una ligera tendencia al cambio en el ámbito de las *habilidades sociopersonales* en general y en la dimensión *emocional*. Esta tendencia no es, sin embargo, clara, puesto que no alcanza ni a la mitad de los trabajadores. El cambio informado es aún menor en el ámbito *relacional* y *conductual*.

En cualquier caso, conviene no olvidar que hay que matizar los casos. Lo dicho hasta ahora corresponde a tendencias, según el número de personas que perciben que se ha producido cambio, ya sea para avanzar y disminuir las dificultades, o para informar de mayores dificultades. Lógicamente, para saber en qué dirección van estos cambios y a quiénes han afectado, es preciso hacer un análisis más detallado.

En el caso de las monitoras/es de los menores el análisis de los informes de cada sesión nos proporciona información sobre cada uno y la percepción de evolución y cambio que tienen, a través de las diferentes sesiones. Hay que destacar tres tendencias que resultan claras de los casos analizados y que nos dan pistas importantes para saber a quiénes ha beneficiado, especialmente, la intervención.

- 1) Hay un perfil de problemática bien delimitado que parece haber mejorado sustancialmente. Se trata de menores con dificultades de integración y relación con los iguales, según la percepción de las monitoras/es. De todas ellas, se informa inicialmente que, hay dificultades para integrarse e interactuar en las actividades, detectándose actitudes y conductas de repliegue e incluso retirada del grupo. En general, también se percibe que son menores que buscan la presencia y protección del adulto. Las mejoras relatadas son progresivas y en algunos casos llamativas. Da la impresión que la vinculación positiva con las/los monitoras/es no sólo ha facilitado la mejora de las relaciones con los iguales sino que, incluso, han mejorado aspectos personales, tales como la mayor autonomía.
- 2) Hay un perfil de niños, sobre todo, y una niña que, sin embargo, no parece haber mejorado, hasta el punto de que cabe pensar que se ha producido estancamiento y, en algún caso, empeoramiento. Es decir

que, las/los monitoras/es tienen la impresión de que la conducta no mejora. Curiosamente tienen todos los casos algo en común. En todos ellos, mayoritariamente chicos, se trata de un perfil relacional en el que no hay aparentes dificultades relacionales y de interacción con iguales pero sí cierta tendencia a mostrar dificultades con las normas y desobediencia. En definitiva, hay una tendencia a mostrar conductas inadecuadas. Hay que destacar que las/los monitoras/es relacionan estos comportamientos inadecuados con dificultades de concentración y autocontrol. Da la impresión de que a medida que las sesiones avanzan estas dificultades se acentúan y los problemas de desobediencia se agudizan.

- 3) En el resto de los casos la tendencia es menos clara y hay que diferenciar varias situaciones. Aparentemente, no hay cambio. Sin embargo, dentro de esta tendencia hay que distinguir dos líneas. Hay dos casos en los que se relata un perfil muy positivo de entrada. El retrato es de niñas muy autónomas, responsables, participativas, colaborativas. Difícilmente cabe imaginar que el perfil pueda mejorar.

¿Mejoran las habilidades para la parentalidad de los padres y de las madres?

Al revisar los registros de los trabajadores familiares se puede apreciar el progresivo incremento de la implicación de los padres y, especialmente, de las madres, en las actividades para casa así como su propia implicación en la continua clarificación y motivación de las mismas para que así fuera.

La valoración final de los trabajadores familiares de la participación de las madres y de los padres en el programa de formación también es positiva confirmando la satisfacción que han mostrado tanto las y los participantes como sus hijos y percibiendo inicios de diferentes cambios actitudinales, emocionales o conductuales en las relaciones con sus hijos.

Se valora especialmente positiva la separación de los grupos en función del género. Se confirma que la construcción de la parentalidad de los padres y de las madres se asienta en puntos de partida diferentes de los que se derivan necesidades particulares que deben cubrirse diferencialmente.

Comparando el tipo de mejoras percibidas en el colectivo de las madres y de los padres parece que en ambos colectivos perciben un incremento del conocimiento de sus responsabilidades y limitaciones como madres y como padres y que han mostrado su satisfacción por aprender y compartir sus experiencias en los grupos. En el colectivo de los padres destacan otras mejoras como que son más conscientes de las necesidades de sus hijos (especialmente las emocionales) y que han incrementado sus actividades familiares. Por su parte, en las madres, destacan la toma de conciencia de la necesidad del autocontrol en las relaciones con los menores y el inicio del aprendizaje de algunos recursos educativos (centrarse en lo positivo, escuchar, establecer normas y límites) y mayor satisfacción y confianza en sí mismas.

A MODO DE REFLEXIÓN: ALGUNOS ASPECTOS A MEJORAR

La acción piloto llevada a cabo para la formación de los padres y de las madres y el desarrollo sociopersonal de los miembros de la familia, en coordinación con la actuación de los profesionales de Argabe se valora positivamente. Con ella se ha favorecido el comienzo de pequeñas mejoras en las relaciones de estas familias cuyos hijos/as se encuentran en situación de grave desprotección social. Estas mejoras han sido valoradas positiva y significativamente por todos los colectivos implicados y de llevarse a cabo periódicamente, podrían constituir acciones complementarias y servir de estímulo para continuar el trabajo realizado por los trabajadores y supervisores familiares. Constituye el comienzo de un aprendizaje que necesita seguir siendo motivado, facilitado y supervisado por los trabajadores familiares para que se constituya en un hábito cotidiano en la vida de estas familias.

Dadas las características del colectivo de las familias participantes y los resultados de experiencias educativas similares que informan de bajos niveles de asistencia a este tipo de programas de formación, consideramos que el nivel de asistencia es aceptable y mayor del esperado inicialmente.

Con respecto a la intervención con los menores, de los tres bloques planificados –juegos, cuentos para trabajar aspectos socioemocionales y seguimiento de las actividades realizadas conjuntamente con los padres y las madres– los juegos de acción y creatividad han sido, sin lugar a dudas, los que en mayor medida se han realizado conforme a lo planificado. En este sentido, cabría decir que son el recurso que más sistemáticamente se ha utilizado, y más retroalimentación positiva ha fomentado por parte de todos los participantes. Los juegos cooperativos no siempre han tenido una respuesta muy positiva y, se ha tendido, progresivamente, a utilizarlos en menor medida que lo planificado. Con respecto a los cuentos, hay que destacar que, inicialmente, hubo una respuesta incluso más positiva de la esperada. Sin embargo, la poca asistencia de menores durante la segunda sesión motivó un cambio en lo planificado, juntándolos a todos. La gran necesidad de atención de cada uno de estos niños y niñas nos sugiere que juntarlos, aún siendo pocos, genera resistencias hacia la actividad, como más tarde ha quedado patente. Así pues, valoramos que los cuentos son un recurso importante, siempre y cuando se utilicen en contextos de atención muy personalizada. Finalmente, el seguimiento de las actividades realizadas con padres y madres es el aspecto que más dificultades ha ofrecido. La impresión generalizada es que a los niños les relataban en menor medida de lo que hubiera cabido esperar. Es uno de los aspectos a prestar mayor atención de cara al futuro.

Con respecto a la intervención con los padres y las madres hay que destacar dos aspectos de mejora. Por un lado, la necesidad de una mayor coordinación con los y las trabajadores/as familiares en lo que respecta al segui-

miento de las actividades para casa. Por otra parte, diseñar las pruebas de registro de manera que se recoja de manera más pormenorizada el tipo y grado de uso de las actividades así como posibles avances.

Uno de los principales indicadores de que la intervención ha cubierto los objetivos propuestos es que todos los padres y las madres solicitaron una nueva fase de intervención con el objeto de profundizar y practicar los contenidos y recursos para mejorar la parentalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ararteko (1997): Atención a la infancia y la adolescencia en situación de desprotección en la comunidad autónoma del país vasco. Informe extraordinario del Ararteko al Parlamento Vasco.
- Arruabarrena, M.A. y de Paul, J. (1994): El maltrato a los niños en la infancia: evaluación y tratamiento. Ed. Pirámide: Madrid.
- Arcus, M (1987): A framework for Life-Span family life education. *Family Relations*, 36, 5-10.
- Arcus, M; Schvanedelt, J.D; Moss, J.J (1993): *Handbook of family life education*. Newbury Sage.
- Popkin, M.H. (1999): *Padres Activos Hoy*. Active Parenting Publishing.
- Wilson, J; James, A (2003): *The child protection handbook*. Edinburgh, Tindall.
- Sunderland, M; Armstrong, N (2004): *Helping children with feeling series*. British Library.
- Zay, D (2005): Preventing School and Social exclusion: A French –british comparative study. *European Educational Research Journal*, 4, 109-120.

IMPLICACIONES GEOMÉTRICAS DE LOS MÉTODOS DE ORIENTACIÓN NO UNIVERSITARIA BASADOS EN LA TEORÍA TIPOLÓGICA DE J.L. HOLLAND

Jesús Ríos Garcés

IES de La Sénia (Tarragona), Universitat Jaume I de Castellón

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de un proyecto educativo mucho más amplio que se está desarrollando en la actualidad titulado “*Construcción de un modelo matemático basado en la lógica difusa, para facilitar la orientación profesional y la toma de decisiones del alumnado al finalizar la ESO*”¹.

El propósito del proyecto es la creación de diferentes perfiles idóneos del alumnado en cada uno de los cinco ámbitos de conocimiento que podemos encontrar al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria y que son el ámbito científico, tecnológico, humanístico, artístico y, por último, el ámbito de ciencias sociales. Los estudios mayoritariamente escogidos por el alumnado al finalizar

la etapa educativa anterior, son los bachilleratos y los ciclos formativos de grado medio, que tienen su implicación en todos y cada uno de los ámbitos reseñados anteriormente. Así pues se cifran en diez los perfiles idóneos creados.

Cada perfil viene determinado por cinco campos a valorar (rendimiento global, opinión del profesorado, autovaloración del alumnado, aptitudes y habilidades y estudio de la personalidad). Estos campos, a su vez, se componen de diferentes elementos a valorar, con lo que el perfil idóneo resultante viene determinado por 17 ítems, siempre de acuerdo con las opiniones de los profesionales de la orientación de los diferentes IES. El perfil, por tanto, se podría representar de la siguiente forma:

Perfiles	CAMPOS A VALORAR																
	Rendimiento global			Opinión del profesorado		Autovaloración del alumnado	Aptitudes y habilidades					Estudio de la personalidad					
	Area socio-lingüística	Area científico-técnica	Area de expresión	Rendimiento global	Motivación académica	Autovaloración	Razonamiento lógico	Razonamiento verbal	Razonamiento numérico	Aptitud espacial	Memoria	Personalidad realista	Personalidad científica	Personalidad artística	Personalidad social	Personalidad emprendedora	Personalidad convencional
P	<i>p</i> ₁	<i>p</i> ₂	<i>p</i> ₃	<i>p</i> ₄	<i>p</i> ₅	<i>p</i> ₆	<i>p</i> ₇	<i>p</i> ₈	<i>p</i> ₉	<i>p</i> ₁₀	<i>p</i> ₁₁	<i>p</i> ₁₂	<i>p</i> ₁₃	<i>p</i> ₁₄	<i>p</i> ₁₅	<i>p</i> ₁₆	<i>p</i> ₁₇

¹ Este proyecto se está desarrollando gracias a una licencia retribuida concedida al autor por el Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 4699 de 17.8.2006).

Determinadas las características de los perfiles anteriores, se ha procedido a la cuantificación de los diferentes elementos que los componen. Dicha cuantificación se ha realizado con las opiniones de los profesionales de orientación de los diferentes IES de Cataluña y de las provincias de Castellón y Valencia que están colaborando en este proyecto.

Una vez fijados los mínimos exigibles en cada uno de los ítems de los perfiles idóneos, se ha procedido a elaborar los perfiles que determinan al alumnado, de acuerdo a la información recogida al finalizar la etapa educativa. La obtención de la información de cada elemento citado se ha obtenido de formas diferentes: informes sobre el rendimiento escolar, opiniones del profesorado sobre el rendimiento y la motivación, cuestionarios personales para la autovaloración del alumnado, pruebas psicotécnicas con programas específicos para medir las aptitudes y habilidades y por último un estudio sobre el comportamiento vocacional mediante el uso del *Quadern d'Orientació Professional*², basado en la teoría tipológica de Holland y suministrado por el *Departament d'Educació i Universitats* a todos los IES de Cataluña, del que hablaremos posteriormente ya que la representación geométrica de sus resultados es el objetivo de esta comunicación.

Finalmente y, mediante herramientas de la lógica difusa se estudia la adecuación de cada perfil-alumno a cada perfil-idóneo de los diferentes ámbitos del conocimiento que se han establecido, obteniendo de esta manera un índice de competencia, adecuación o idoneidad que puede servir como herramienta al orientador para cuantificar la información que se ha reunido en torno a cada alumno/a y de esta manera tener un elemento más a su alcance para poder elaborar el informe orientador al finalizar la ESO.

2. EL COMPORTAMIENTO VOCACIONAL

Uno de los recursos más utilizados por los orientadores para hacer una evaluación del comportamiento vocacional ha sido, sin ninguna duda, los inventarios de intereses, constituidos por una serie de ítems en los que se solicita al alumno que indique sus preferencias vocacionales. Estos ítems tienen un valor numérico que permite obtener una puntuación final capaz de representar una pauta de intereses.

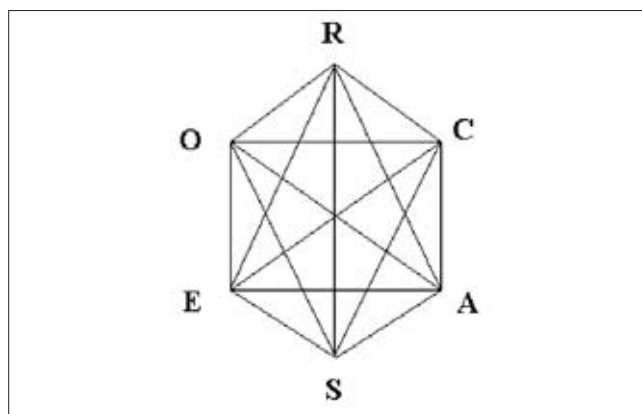
Inventario de intereses	R	C	A	S	E	O
Suma "Actividades y Ocupaciones"						
Suma "Características personales"						
Suma Total						

Por último, a partir de la suma total se eligen las dos puntuaciones más altas que son las que determinan el código ocupacional del alumno, es decir la tipología personal-profesional (Convencional-Social, Científico-Realista...)

El paradigma más frecuente a la hora de hacer una valoración de los intereses es el método *Self-Direct Search* formulado por J.L. Holland (1997) y es el utilizado por gran parte de los centros de Cataluña a través del *Quadern d'Orientació Professional*. La teoría de Holland, explicada mediante un modelo hexagonal (figura 1), ha sido descrita como un modelo de congruencia entre los intereses y habilidades de una persona por una parte y los factores inherentes a su ambiente por otra.

Según este modelo existen seis tipos de personalidad: Realista (R), Científica (C), Artística (A), Social (S), Emprendedora (E) y Convencional (O) que al mismo tiempo determinan seis patrones de intereses y habilidades (las siglas RIASEC aparecen a partir de las iniciales de las denominaciones en inglés (*Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising y Conventional*)).

Figure 1: Model RIASEC de Holland



En el *Quadern d'Orientació Professional* mencionado anteriormente, el alumnado ha de rellenar un cuestionario dividido en dos partes: una que hace referencia a las características personales y otra, a las actividades y ocupaciones. Este cuestionario está formado por 30 y 48 preguntas respectivamente (6 y 8 hacen referencia a cada una de las personalidades del modelo RIASEC que se ha explicado anteriormente) que el alumnado ha de valorar de 0 a 3.

Con las puntuaciones obtenidas se confecciona la tabla siguiente:

² COROMINES, E., BISQUERRA, R. i ÀLVAREZ, M.: «Quadern d'orientació professional». Barcelona: *Departament d'Ensenyament. Servei de difusió i publicacions*.

3. LA INTERPRETACIÓN GEOMÉTRICA

Cada persona es definida por un perfil que expresa el orden en que detenta los diferentes tipos. Como son seis, en teoría pueden describirse configuraciones posibles de personalidad. En el *Quadern d'Orientació Professional*, donde se consideran las dos personalidades que han obtenido mayor puntuación, se describen

$$\left\{ \begin{matrix} 6 \\ 2 \end{matrix} \right\} \cdot 2 = 30$$

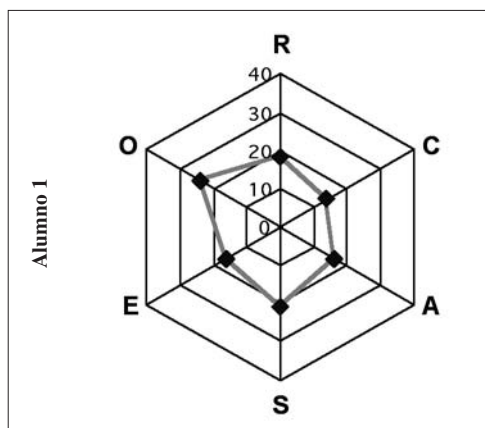
configuraciones posibles y en el proyecto educativo que se está llevando a cabo, son tres las personalidades tenidas en cuentas a la hora de determinar los perfiles, con lo cual el número de configuraciones posibles es de

$$\left\{ \begin{matrix} 6 \\ 2 \end{matrix} \right\} \cdot 2 = 40$$

Veamos la importancia de la interpretación geométrica de los resultados, objetivo principal de esta comunicación, a la hora de determinar las diferentes configuraciones de personalidad.

3.1. Estudio de las puntuaciones finales

Cuando determinamos la tipología personal-profesional no hemos de fijarnos única y exclusivamente en la puntuaciones finales del inventario de intereses, concretamente



En ellas el orientador puede obtener mucha más información que la que determinan simplemente las dos puntuaciones mayores, ya que por ejemplo el alumno 1 presenta un equilibrio, entre los seis tipos de personalidad, que no presenta el alumno 2, lo que se puede apreciar a simple vista fijándose en la “regularidad” del hexágono determinado por sus puntuaciones.

Esta regularidad puede determinarse mediante la desviación típica de los valores de los diferentes ángulos interiores del hexágono de puntuaciones de cada alumno. Una desviación típica cercana a cero representa una figura más regular y un mayor equilibrio entre las puntuaciones obtenidas en el test. Por el contrario, cuanto mayor sea la desviación típica, menor será la regularidad del hexágono y mayor la diferencia obtenida entre las puntuaciones del test.

te en las dos mayores en el caso del *Quadern d'Orientació Professional*, ya que estamos obviando información que puede resultar de especial importancia a la hora de estudiar el comportamiento vocacional.

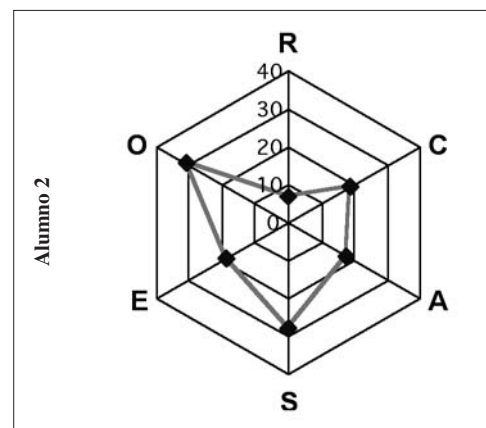
Pensemos en dos alumnos que han contestado el cuestionario de intereses con los resultados siguientes:

Alumno 1	R	C	A	S	E	O
Suma Total	18	14	16	21	16	24

Alumno 2	R	C	A	S	E	O
Suma Total	7	19	18	28	19	31

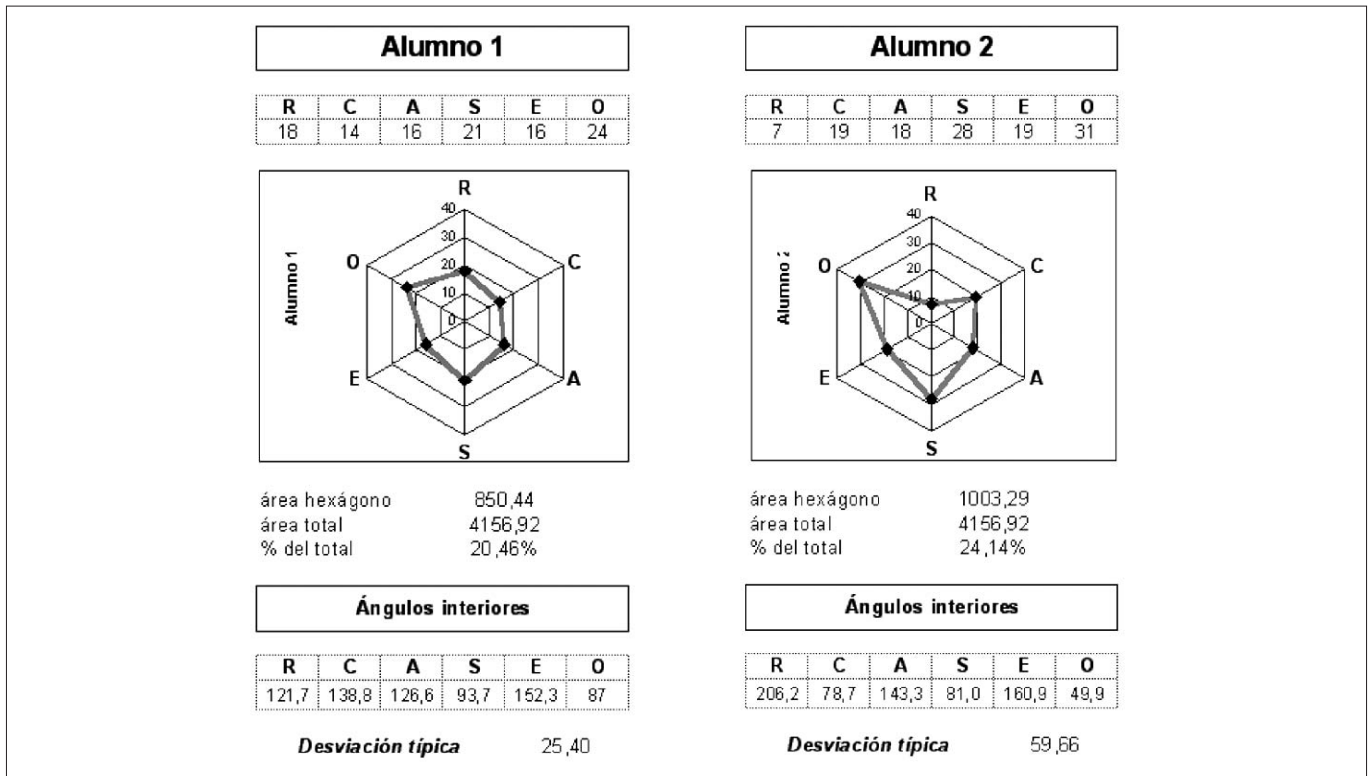
El código ocupacional de los dos alumnos sería Convencional-Social (O-S), pero fijándonos detenidamente podremos apreciar que el del alumno 2 es “más Convencional-Social” que el del alumno 1 porque las diferencias respecto a los otros tipos de personalidad son menores. No obstante, los grupos ocupacionales que se han hecho corresponder a los dos alumnos son los mismos, cuando quizás haría falta un análisis más detenido de los resultados para asignarlos.

La representación geométrica de las puntuaciones anteriores sería la siguiente:



El cálculo del área también puede aportarnos otro tipo de información, el área del hexágono determinado por las puntuaciones del alumno 1 representa un 20,46% del total, mientras que la del alumno 2 un 24,14%. Es decir, el alumno 1 tiene un abanico de intereses menor pero más equilibrado entre las diversas personalidades que el alumno 2.

Todas estas consideraciones pueden resumirse en la siguiente hoja de cálculo, donde al introducir simplemente las puntuaciones del test se obtiene la representación gráfica, las áreas totales y de las puntuaciones, el porcentaje que representa el área obtenida, los seis ángulos interiores del hexágono y la desviación típica de los mismos.



De esta manera, la información obtenida en este test de un alumno en concreto, podría representarse mediante un coeficiente como $M(p_1, p_2, a, d)$, donde:

- p_i - representan las dos personalidades de mayor puntuación.
- a- representa el porcentaje del área de las puntuaciones respecto el total.
- d- representa la desviación típica de los ángulos interiores del hexágono.

3.2. Estudio de las puntuaciones parciales

La interpretación geométrica también puede resultar de especial importancia cuando nos encontramos con alumnos que han obtenido la misma puntuación final, pero con resultados parciales completamente distintos.

Veamos el siguiente ejemplo:

Alumno 1						
	R	C	A	S	E	O
Suma "Actividades y Ocupaciones"	3	8	10	11	10	12
Suma "Características personales"	3	14	14	16	20	14
Suma Total	6	22	24	27	30	24

Alumno 2						
	R	C	A	S	E	O
Suma "Actividades y Ocupaciones"	2	3	9	10	7	8
Suma "Características personales"	4	19	15	17	23	16
Suma Total	6	22	24	27	30	24

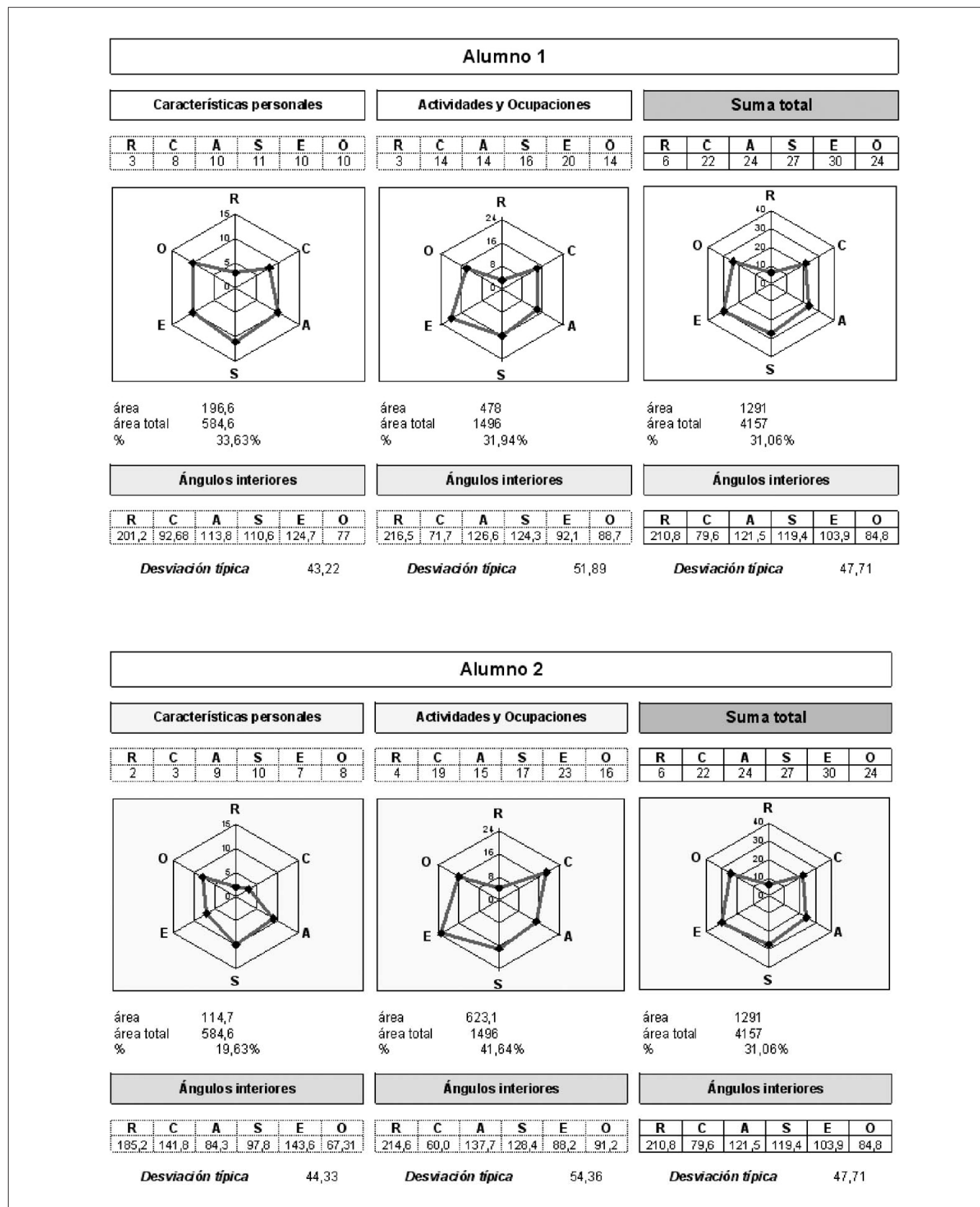
En ambos casos el código ocupacional de los dos alumnos sería el mismo, Emprendedor-Social, pero el estudio parcial de las puntuaciones en cada uno de los respectivos tests nos proporciona información muy distintiva relativa a cada alumno.

La hoja de cálculo siguiente nos permite obtener tanto las representaciones parciales como las finales de las

puntuaciones de los tests, así como el cálculo de los porcentajes de las áreas de los hexágonos, de las medidas de los ángulos y de las desviaciones típicas. A partir de ella, el orientador puede obtener mucha más información sobre cada alumno y puede darse cuenta de aspectos que, si se fijara únicamente en las sumas finales, podrían pasar desapercibidos como, por ejemplo, que el alumno

1 muestra un mayor equilibrio entre las puntuaciones obtenidas en los tests que el alumno 2, ya que las áreas determinadas por los hexágonos de las puntuaciones parciales representan un 33,63% y un 31,94% del total respectivamente, mientras que las del alumno 2 son un

19,63% y un 41,64%, lo cual también queda patente en la forma de los hexágonos obtenida, ya que los del alumno 1 guardan una mayor relación con el del resultado final que los del alumno 2.



3.3. Conclusiones

El presente proyecto de investigación se está desarrollando a lo largo de este curso académico y tiene como centro piloto el IES de La Sénia en la provincia de Tarragona. El propósito del proyecto, tal y como se ha explicado anteriormente, es proporcionar al orientador una herramienta para que pueda utilizarla, si lo estima oportuno, en su trabajo para la cuantificación de la información que pueda reunirse del alumnado a través del *Quadern d'Orientació Professional*.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. (1983). «Psicología y orientación vocacional. Un enfoque interactivo». Madrid. *Ed. Marova*.

Coromines, E., Bisquerra, R. I Álvarez, M.: «Quadern d'orientació professional». Barcelona: *Departament d'Ensenyament. Servei de difusió i publicacions*

LA DIETA TELEVISIVA DE LOS JÓVENES: VENTAJAS Y DESVENTAJAS EDUCATIVAS

Concepción Medrano Samaniego, Santiago Palacios Navarro y Ana Aierbe Barandiarán
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta se inscribe en una investigación más amplia donde se pretende conocer las relaciones entre los hábitos de consumo y preferencias televisivas de jóvenes y adolescentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco con los valores percibidos en los programas de televisión que más les gustan. Específicamente, en esta comunicación presentamos los resultados de algunos datos, hallados en un estudio piloto, respecto a la dieta televisiva de una muestra de 144 jóvenes y adolescentes. Hoy en día, existe una opinión generalizada sobre el alto consumo televisivo. Así por ejemplo, en el estado español la media de consumo televisivo en 2006 superó las tres horas y media diarias. En concreto, 217 minutos por habitante y día. La mayoría de ellas, prefieren el visionado en solitario (44,6%) frente al consumo compartido (37,9%). Respecto al consumo por Comunidades, las “más adictas” al medio fueron Aragón, Baleares, Comunidad Valenciana y Andalucía, mientras que en las menos consumidoras se situaron Canarias, Murcia, Galicia y Madrid. Respecto a los géneros televisivos, la ficción fue el formato que más presencia ha tenido en todas las cadenas con una representación del 26,8% sobre el total del tiempo emitido. En segundo lugar, se encuentran los programas de entretenimiento (26,5%). A continuación aparecen los programas informativos (17,9%) y las informaciones culturales alcanzan el 14, %.

No obstante, no podemos olvidar que existe una gran distancia entre los estudios realizados desde la perspectiva del mercado audiovisual (estudios de audiencia y de eficacia publicitaria o de campañas de imagen y opinión) y los realizados desde los requerimientos educativos y de atención a la infancia y juventud. (Del Río y Alvarez 2004)) No sólo se manejan aproximaciones metodológicas en buena parte distintas, sino que los datos y las rela-

ciones perseguidas son de diferente carácter. Este hecho nos fuerza a los profesionales a la definición de técnicas adecuadas de recogida de datos con el fin de poder ajustar las aproximaciones, técnicas y datos proporcionados por ambas perspectivas. En esta comunicación, concretamente, presentamos algunos datos de la dieta televisiva de adolescentes y jóvenes, para conocer qué, cuanto y cómo consumen la televisión. Nuestro interés se centra, dentro de una investigación más amplia, en establecer unos indicadores sobre el consumo y la dieta para establecer en lo posible unas tipologías de consumidores, así como de contenidos. La mayoría de los profesionales que trabajamos en este ámbito, estamos convencidos del papel estelar de la televisión dentro del ecosistema cultural de los jóvenes. En definitiva, el problema no es la televisión sino lo que se hace con ella.

MÉTODO

Objetivo

El objetivo general de este trabajo ha sido conocer la dieta de jóvenes y adolescentes, así como establecer unos indicadores que nos faciliten en futuros trabajos conocer distintas tipologías de consumidores y de contenidos visualizados

Participantes

La muestra ha estado compuesta por un total de 144 adolescentes y jóvenes. El alumnado adolescente procede de un colegio concertado de Guipúzcoa y, los jóvenes, de la Escuela de Magisterio de San Sebastián. Todos han respondido al Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV), creado por nosotros para una investigación más amplia que ya se ha mencionado en la introducción. y que se está llevando a cabo en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Nuestros datos, respecto al indicador de consumo (horas diarias y semanales) confirman que se ve la televisión una media de 2 horas y 20 minutos tanto durante la semana como durante el fin de semana. Este dato no es muy exagerado si lo comparamos con las tres horas y media diarias de consumo, por ejemplo, en el estado español a lo largo de 2006. No obstante, para poder establecer la dieta, otro indicador relevante es la disponibilidad (número de aparatos en el hogar). En nuestra muestra los resultados arrojan una media de 2,31 aparatos en cada hogar. Un dato interesante a destacar es que son los sujetos más jóvenes los que presentan la media más alta al disponer, en muchos casos, de televisión en su propia habitación.

Respecto a los programas que más les gustan nos encontramos que el 65% de la muestra total señala las series de ficción. También aparecen posteriormente otros programas como los informativos, los dibujos animados o los Talk show. Dado que estos datos son el resultado de un estudio piloto, aún, no estamos en condiciones de extraer conclusiones relativas a la dieta televisiva. Aunque sí se puede afirmar que, en general, son similares a otros hallados en trabajos internacionales, donde los deportes, las series de ficción y los informativos son los contenidos más visualizados sin encontrar diferencias respecto al contexto socio-cultural de los sujetos. Al ser preguntados por los motivos para ver estos programas, más de la mitad de la muestra (53,6 %) responde, en relación a las series de ficción, que porque les gusta, divierte, o entretiene, aunque son respuestas muy genéricas y sin matices, encontramos un 8,1% que sí precisa o concreta. Este tipo de respuestas se pueden incluir en la perspectiva teórica denominada de usos y gratificaciones, la cual parte de la hipótesis de que la televisión se ve para satisfacer necesidades personales. Igualmente se observa la existencia de otro tipo de motivaciones minoritarias pero significativas como la costumbre, coincidir con un horario determinado, porque a otras personas les gusta o porque es la mejor alternativa ante el aburrimiento. Otro indicador importante para establecer la dieta es conocer las horas que dedican a otras actividades, en nuestra muestra encontramos que invierten una media de 21 horas en distintas actividades como: pasear, estar con los amigos, hacer deporte, conectarse a internet, etc.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a partir de estos indicadores, nos sugieren la necesidad de diseñar programas de apoyo al ecosistema cultural de la infancia y juventud que promuevan un aprovechamiento óptimo del visionado televisivo. A pesar de que uno de los objetivos principales de ver la televisión es el entretenimiento, en nuestra opinión, es posible aprovechar este medio desde el punto de vista educativo.

El consumo televisivo medio a lo largo de la semana, en nuestro estudio, es moderado. Incluso el hecho de que vean la televisión no indica que dejen de realizar otras acti-

vidades. Respecto a la dieta, a pesar del pequeño tamaño de la muestra, los programas más vistos están relacionados con: las series de ficción, los deportes, los informativos y comedias.

En síntesis, pensamos que las desventajas que conlleva el visionado no se soluciona “apagando” la televisión sino que el propio medio más allá de entretener también puede formar. En la actualidad, la mayoría del alumnado acude a los centros escolares con una gran variedad de informaciones y herramientas cognitivas que, en parte, son el resultado de su exposición a las formas de expresión audiovisuales. Por esta razón, la educación de la competencia televisiva es una estrategia muy relevante para superar la escisión entre el universo mediático y escolar. La adquisición de habilidades para enseñar y aprender a ver la televisión favorece la conexión entre la escuela y los medios de comunicación (Aguaded, 2005).

Defendemos que la televisión es un medio que bien aprovechado puede, incluso, convertirse en un recurso educativo. Ahora bien, como la televisión forma parte de nuestras vidas, hay que aprender a convivir con ella. En este sentido nos parece absolutamente necesario establecer unos mecanismos de consumo que vayan más allá de conectar y desconectar el aparato. Tengamos en cuenta la oportunidad que supone educar a través de la televisión porque en nuestra sociedad no hay ninguna otra tecnología que llegue a más hogares y que sea más consumida por casi la totalidad de la población.

En pleno siglo XXI estamos asistiendo a un cambio profundo en el panorama internacional, que en opinión de algunos especialistas (García Matilla, 2005; Casado Salinas, 2005) resulta paradójico. La televisión generalista convencional, que posee una orientación eminentemente comercial, está atravesando una crisis debido al gran descenso de la eficacia publicitaria, la espectacular bajada de abonados a la televisión de pago y la caída de audiencia en géneros tradicionales como el cine. En este sentido, es urgente que la televisión pública se plantee cómo orientar la nueva producción de contenidos de calidad y contar con el mayor número de opciones para sacar provecho de las potencialidades comunicativas y, sobre todo, educativas de la nueva televisión. Lo que está claro es que los programas actuales forman parte de ofertas generalistas y existe un déficit de programas educativos. Las posibilidades interactivas de la televisión digital terrestre posibilitan un campo inexplorado para la educación.

Así, un ejemplo concreto de estos cambios, en nuestro propio contexto, es el hecho de que el Departamento de Cultura del Gobierno Vasco ha iniciado el desarrollo de la televisión digital por ondas terrestres en la Comunidad Autónoma Vasca. El marco legal del desarrollo publicado el 28 de Diciembre de 2006 expresa claramente su objetivo de ofrecer una televisión local de calidad, ahondando en el respeto a los ciudadanos y una oferta plural de cauces de comunicación que promueva una opinión pública autónoma y madura.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. I. (2005) Enseñar a ver la televisión. Una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25, 51-55.
- Casado Salinas, J. M. (2005). La educación en televisión: una estrategia para hacer posible el futuro. En J.M. García Casanova y J. M. Casado Salinas (Eds) *El servicio público de la Televisión*, pp.159-173. Universidad de Granada: Biblioteca de Bolsillo.
- Del Río, P.; Álvarez, A. y Del río, M.(2004) *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, Fundación Infancia Aprendizaje.
- García Matilla, A. (2005) Por una televisión para la educación en sintonía multimedia, *Comunicar*, 25, 33-34.

LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO, EL CURSO ACADÉMICO Y LA DEDICACIÓN A LA LECTURA

Mario Pena Garrido

UNED. Facultad de Educación. Departamento MIDE II (OEDIP)

Resumen:

Desde la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Mayer y Salovey (1997), surgen algunos cuestionarios centrados en la medición de las competencias socioemocionales, bien como pruebas de autoinforme (Trait Meta Mood Scale, TMMS; Emotional Intelligence Inventory, EII), bien como pruebas de habilidad (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT). El objetivo de este estudio radica en profundizar sobre las relaciones empíricas, hasta el momento realizadas, sobre el concepto de inteligencia emocional y algunas variables de corte cultural como el género, el curso académico y la dedicación a la lectura. Presentamos un estudio a nivel nacional con la adaptación de la escala EII (Tapia, 2001, 2006) por Repetto, Pena y Lozano (2006); de esta suerte analizamos las competencias socioemocionales de los jóvenes madrileños y toledanos de entre 14 y 18 años a través de análisis estadísticos como la T de Student y ANOVA, así como las diferencias existentes entre éstas en función del género, el curso académico y la dedicación a la lectura. Tras los análisis realizados observamos que en líneas generales se confirman las hipótesis planteadas en el estudio original: primero, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en las pruebas de inteligencia emocional; segundo, los alumnos de cursos superiores poseen mayores competencias socio-emocionales que los de cursos inferiores; y finalmente, aquellos que dedican más tiempo a la lectura presentan mayor nivel de competencia socioemocional.

INTRODUCCIÓN

La educación emocional es uno de los temas más relevantes en la investigación de los últimos años, así como un aspecto esencial e irrenunciable en el desarrollo integral de toda persona (Bisquerra, 2000), ya que no nos da acceso a dinero o a objetos ilimitadamente, sino que nos permite obtener el mayor provecho posible de cada conversación, de cada contacto humano, de cada relación, sea breve o prolongada (Steiner, 2002).

En esta investigación se estudian, en primer lugar, las diferencias de género en el cuestionario de Inteligencia Emocional (EII); estudios recientes han encontrado puntuaciones significativamente superiores en las mujeres

respecto a los hombres (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mestre, Frías y Samper, 2004; Palmer, Gignac, Manocha y Stough, 2005; Tapia y Marsh II, 2006); todos ellos están de acuerdo en afirmar que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres a través de pruebas de inteligencia emocional. Sin embargo, Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thomé (2000) y Petrides y Furnham (2000) encuentran diferencias a favor de los varones en las dimensiones intrapersonales de la inteligencia emocional general.

Asimismo, se analiza el tipo de correlación existente entre el EII y las variables “curso” y “dedicación a la lectu-

ra” (Pena, 2004), de modo que se presentan estas dos hipótesis: primero, los alumnos de cursos superiores poseen mayores competencias socio-emocionales que los de cursos inferiores; segundo, aquellos que dedican más tiempo a la lectura puntuarán más alto en inteligencia emocional.

MÉTODO

Participantes

Para la realización del presente estudio se cuenta con una muestra de estudiantes escolarizados en 3º y 4º E.S.O., diversos Ciclos Formativos de Grado Medio y 1º y 2º de Bachillerato pertenecientes a las provincias de Madrid y Toledo. El tamaño de la muestra total fue de $N = 392$ personas, siendo la selección de la misma de carácter accidental. Las edades de los sujetos corresponde a alumnos de entre 14 y 19 años; de acuerdo con ella, las edades centrales (que oscilan entre 16 y 17 años y representan algo más de la mitad de la muestra) son los grupos más numerosos empleados en este estudio, quedando un menor porcentaje (cerca al 20%) para las edades extremas. En nuestra muestra, el 56% son varones ($N = 221$), correspondiendo el 44% restante a las mujeres ($N = 171$). Su reparto, teniendo en cuenta la edad y el sexo simultáneamente, muestra que las mujeres predominan en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años), mientras que su presencia disminuye ligeramente en los Ciclos Formativos y Bachillerato (16 años en adelante). En todo

caso, tanto hombres como mujeres representan al menos el 20% en todas las franjas de edad consideradas.

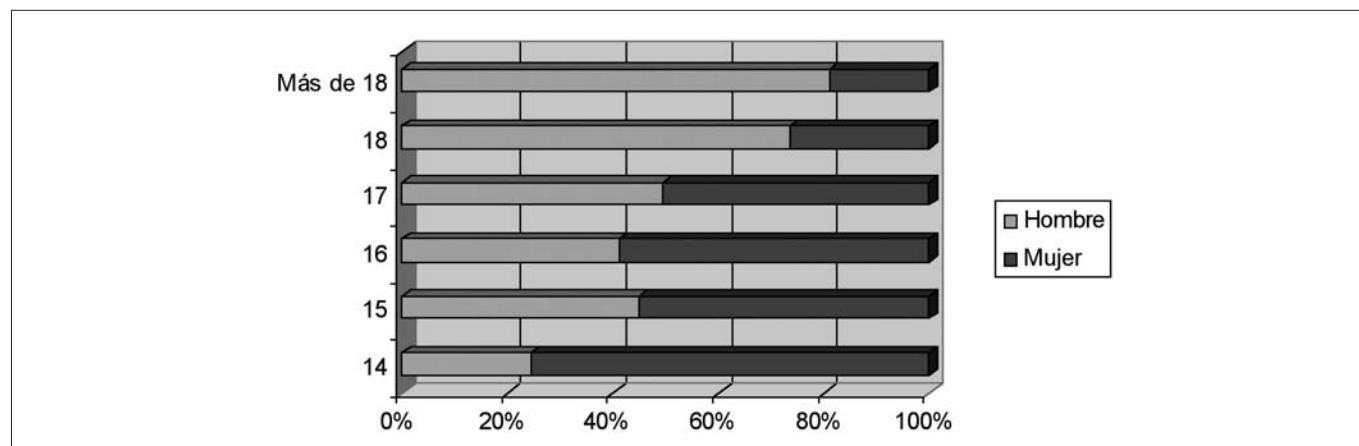
Instrumentos

Emotional Intelligence Inventory (EII; Tapia, 2001, 2006) El EII se compone de 41 ítems que se cumplimentan utilizando una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos que varían desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). Las 4 subescalas que componen este autoinforme son: empatía (12 ítem), utilización de los sentimientos (11 ítem), manejo de las relaciones (9 ítem) y autocontrol (9 ítem). La fiabilidad de la escala total fue de 0.80 y el de las subescalas fue de $\alpha = 0.74$ para empatía; $\alpha = 0.70$ para utilización de los sentimientos; $\alpha = 0.75$ para manejo de las relaciones; y $\alpha = 0.67$ para la subescala de autocontrol (Tapia, 2001).

Variables más relevantes

En la variable “sexo” de nuestra muestra, el 56% son varones ($N = 221$), correspondiendo el 44% restante a las mujeres ($N = 171$). Su reparto teniendo en cuenta la edad y el sexo simultáneamente muestra que las mujeres predominan en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años), mientras que su presencia disminuye ligeramente en los Ciclos Formativos y Bachillerato (16 años en adelante), como se observa en el gráfico 1. En todo caso, tanto hombres como mujeres representan al menos el 20% en todas las franjas de edad consideradas.

Gráfico 1. Edad y sexo de los sujetos de la muestra



En función del “curso” en el que se encuentran matriculados los alumnos, la muestra se distribuye de manera equitativa (alrededor del 22% de cada uno de ellos) salvo en 2º Bachillerato, que apenas representa el 7% del total (tabla 1).

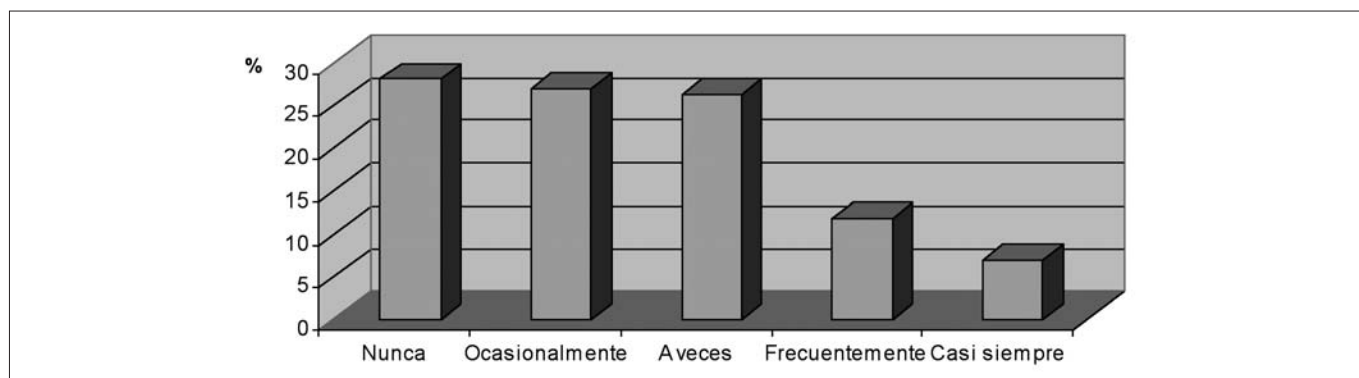
Tabla 1. Distribución de la muestra en función del curso

Curso	N	%
3º ESO	76	19,4
4º ESO	101	25,8
CFGM	90	23
1º Bachillerato	97	24,7
2º Bachillerato	28	7,1

Además se ha tenido en cuenta el nivel de “dedicación a la lectura”, preguntando a los alumnos encuestados el tiempo que dedicaban a esta actividad. Los datos arrojan un elevado tanto por cierto de alumnos (81%) que no recurren habitualmente a la lectura en su tiempo

de ocio. Se observa, así, (gráfico 3) que casi un tercio no lee nunca y que más del 60% de la muestra lee como mucho “a veces”, mientras que apenas sobrepasa el 15% el porcentaje de alumnos que lo hace con bastante frecuencia.

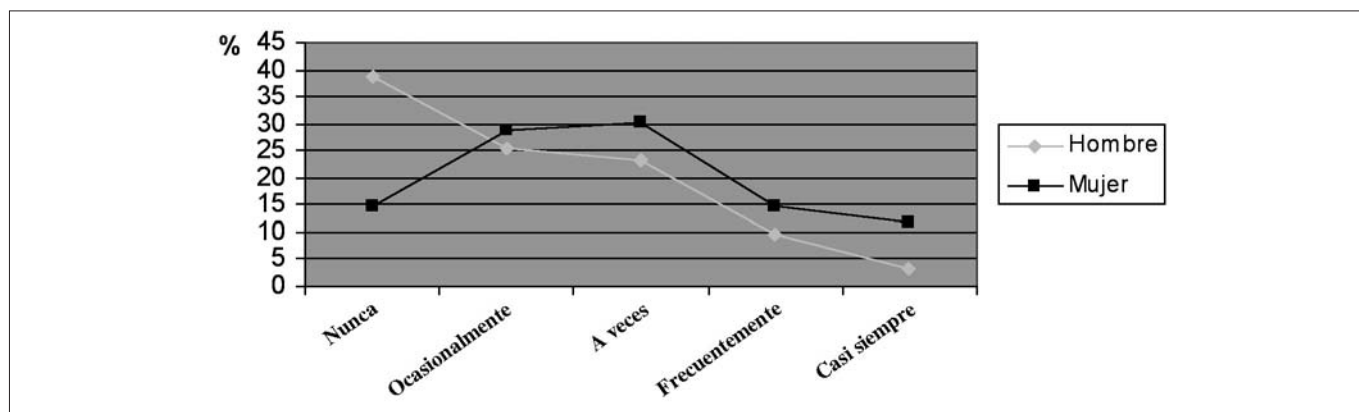
Gráfico 3. Nivel de dedicación a la lectura de los sujetos de la muestra



RESULTADOS

Las diferencias en función del sexo no son excesivamente llamativas, aunque sí se aprecia un nivel de lectura ligeramente mayor en las chicas; tanto en hombres como en mujeres se observa la misma tendencia que en la muestra general (gráfico 4), con las únicas salvedades relevantes de que el porcentaje de hombres que no lee nunca es casi un 15% mayor que el de las mujeres, mientras que la población femenina está presente en un 7% más (aproximadamente) en las categorías superiores.

Gráfico 4. Nivel de dedicación a la lectura por sexo



Si tenemos en cuenta las diferencias en el EII entre hombres y mujeres, este estudio confirma la creencia de que las mujeres suelen presentar mayores competencias emocionales que los hombres, ya que presentan una puntuación media significativamente mejor que los varones en los factores nº3, empatía, y el factor nº 1, “utilización de los sentimientos”.

Tabla 2. Diferencia de medias en las subescalas del TEII en función del sexo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TEIF1	Hombre	221	3,6041	,4570	3,074E-02
	Mujer	171	3,9190	,4749	3,632E-02
TEIF2	Hombre	221	3,5274	,4429	2,980E-02
	Mujer	171	3,5117	,4202	3,214E-02
TEIF3	Hombre	221	3,3027	,5174	3,480E-02
	Mujer	171	3,4480	,4743	3,627E-02

Respecto a la segunda hipótesis, el factor “utilización de los sentimientos” es el que presenta las mayores diferencias, siempre a favor del grupo de 1º de Bachillerato; recordemos que consideramos al grupo de 1º Bachillerato como los alumnos mayores de este estudio, debido a la poca representatividad del grupo de 2º Bachillerato.

Tabla 3. Diferencias en las subescalas del TEII en función del curso

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TEIF1	Inter-grupos	5,657	4	1,414	6,206	,000
	Intra-grupos	88,186	387	,228		
	Total	93,843	391			
TEIF2	Inter-grupos	1,603	4	,401	2,166	,072
	Intra-grupos	71,607	387	,185		
	Total	73,210	391			
TEIF3	Inter-grupos	,448	4	,112	,439	,780
	Intra-grupos	98,723	387	,255		
	Total	99,171	391			

Por último, investigamos si existen o no diferencias significativas en “la dedicación a la lectura” en función de su nivel de inteligencia emocional medida a través del EII (tabla 4). Nuevamente, los factores 3 (empatía) y 1 (utilización de los sentimientos) son los que presentan diferencias estadísticamente significativas

Tabla 4. Diferencias en las subescalas del EII en función del nivel de dedicación a la lectura

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TEIF1	Inter-grupos	6,975	4	1,744	7,773	,000
	Intra-grupos	86,586	386	,224		
	Total	93,561	390			
TEIF2	Inter-grupos	1,512	4	,378	2,035	,089
	Intra-grupos	71,698	386	,186		
	Total	73,210	390			
TEIF3	Inter-grupos	5,595	4	1,399	5,787	,000
	Intra-grupos	93,302	386	,242		
	Total	98,897	390			

CONCLUSIONES

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, este estudio confirma la creencia de que las mujeres suelen presentar mayores competencias emocionales que los hombres, ya que presentan una puntuación media significativamente mejor que los varones en los factores de utilización de los sentimientos (factor 1) y empatía (factor 3); estas diferencias pueden ser atribuidas a las divergencias en las pautas de crianza de hombres y mujeres (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006). Aunque como destacan Extremera et al. (2006) las diferencias de género pueden deberse al tipo de cuestionario empleado (autoinforme o habilidad), de suerte que los varones informan de mayor nivel de competencia emocional que las mujeres, aun cuando en pruebas de habilidad éstas alcanzan mejores resultados.

Respecto a la segunda hipótesis, según la cual los alumnos de cursos superiores poseen mayores competencias socio-emocionales, podemos afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de diferentes cursos en cuanto al nivel de percepción emocional.

Finalmente, la tercera hipótesis –aquellos alumnos que dedican más tiempo a la lectura puntuarán más alto en inteligencia emocional–, se ve confirmada en la presente muestra: de nuevo son los factores 1 y 3, como en el caso de la variable “sexo”, los que presentan diferencias significativas, a favor de aquellos alumnos que dedican mayor tiempo a la lectura. La justificación de esta hipótesis viene dada por el hecho de que los alumnos que leen más tienen mayor capacidad de ponerse en lugar del otro, ya que están más habituados a captar los sentimientos de los personajes de las novelas que leen; por tanto, la lectura potencia la competencia emocional de la empatía. Además, de acuerdo con la explicación del aprendizaje vicario de Bandura (1997), la lectura es un medio poderoso de aprendizaje por observación; es decir, si los alumnos leen cómo se comportan los personajes, si ven cómo son capaces de vencer su ira, de regular y controlar sus emociones, estarán aprendiendo el modo correcto de hacerlo en su vida real.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. y Thomé, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bisquerra, R. (2000): Educación emocional y bienestar. Barcelona, Praxis.
- Bisquerra, R. (2004): Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M.J. Iglesias (ed): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp.121-161). A Coruña, Universidade da Coruña.
- Brackett, M.A. Mayer, J.D. y Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday. *Personality and individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable de género. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (5).
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional Intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28 (3), 539-561.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. Y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl., 42-48.
- Garaygordobil, García de Galdeano (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*, 17, 433-442.
- Mestre, M.V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Palmer, B.R., Gignac, G., Manocha, R. y Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Caruso-Salovey Emotional Intelligence Test. Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Pena, M. (2004). Las competencias emocionales y el ámbito educativo. *Actas de la Conferencia Internacional: Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, pp. 499-501. Coruña.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42, 449-461.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación española del Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 181-189.
- Tapia, M. (2001) Measuring Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353-364.
- Tapia, M. y Marsh II (2006). A validation of the emotional intelligence inventory. *Psicothema*, 18, supl., 55-58.
- Tapia, M. y Marsh II (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence *Psicothema*, 18, supl., 108-111.

MADUREZ PARA LA CARRERA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO DE SECUNDARIA: UNA APROXIMACIÓN CORRELACIONAL

Esther Vila Couñago

Universidad de Santiago de Compostela

Juan Carlos Pérez-González

Universidad Nacional de Educación a Distancia

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se enmarca dentro del ámbito de la Orientación en Educación tratando de establecer la conexión entre dos de sus áreas de intervención básicas: el desarrollo de la carrera y el desarrollo socioemocional (Montanero, 2000).

A nivel teórico se constatan numerosos argumentos sobre el papel fundamental que desempeña la emoción en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la carrera (Kidd, 1998; Mellers, Schwartz y Ritov, 1999; Young, Paselukho y Valach, 1997; Young, Valach y Collin, 1996). Más concretamente, se postula sobre la notable incidencia que puede ejercer la inteligencia emocional en el plano profesional y laboral (Carson y Carson, 1998; Caruso y Wolfe, 2001; Cooper, 1997; Emmerling y Cherniss, 2003; Fraga, 2005); sin embargo, la investigación empírica existente al respecto es aún muy limitada (Brown, George-Curran y Smith, 2003).

En el ámbito del desarrollo de la carrera uno de los criterios de evaluación más utilizados es el denominado *career maturity* (madurez para la carrera). Acuñado hace más de medio siglo (Super, 1955), este constructo sigue estando muy presente en la actualidad, constituyendo el objetivo de numerosos programas de intervención, tanto a nivel individual como colectivo (véase, por ejemplo, Anaya y Repetto, 1998; Lucas, 1998; Lucas y Carbonero, 2002; Repetto y Gil, 2000).

Teniendo en cuenta las múltiples conceptualizaciones en este área, por madurez para la carrera entendemos la preparación de los individuos en cuanto a conocimientos,

habilidades y actitudes para afrontar de forma eficaz elecciones relativas a su desarrollo profesional (Phillips y Blustein, 1994; Savickas, 1994).

Asimismo, considerando la diversidad de concepciones y modelos teóricos emergentes sobre la inteligencia emocional en los últimos años (véase, por ejemplo, Goleman, 1996; Petrides y Furnham, 2001; Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997), cabe advertir que en nuestra investigación nos referimos a la inteligencia emocional (IE) no como capacidad propiamente cognitiva de procesamiento de información emocional (Mayer y Salovey, 1997), sino como conjunto de disposiciones de personalidad y autopercepciones de eficacia relacionadas con las emociones (Petrides y Furnham, 2001; Petrides, Pérez-González, y Furnham, 2007; Pérez-González, Petrides, y Furnham, en prensa). En este último sentido, a la IE se la califica como *trait emotional intelligence* (inteligencia emocional rasgo).

A la vista de todo ello, hemos llevado a cabo un estudio exploratorio cuyo propósito principal se centra concretamente en el escrutinio de las posibles relaciones entre la madurez para la carrera, tanto global como parcialmente considerada, y varios componentes de la IE rasgo.

MÉTODO

Participantes

La muestra, formada por un total de 355 alumnos/as de Educación Secundaria (153 de 2º ciclo de ESO y 202 de Bachillerato), se recogió en dos centros de la comarca

de Vigo (Pontevedra) seleccionados a través de un muestreo intencional. Se pretendió así obtener una representación suficientemente indicativa en cuanto a titularidad (público y privado-concertado) y situación geográfica (rural y urbano).

Más de la mitad de la muestra pertenece al centro público situado en medio urbano (65,9%), siendo menor el colectivo correspondiente al centro privado-concertado ubicado en medio rural (34,1%). Este alumnado se reparte a lo largo de cuatro cursos académicos: 3º de ESO (24,5%), 4º de ESO (18,6%), 1º de Bachillerato (39,2%) y 2º de Bachillerato (17,7%). El 52,7% de las participantes son mujeres, frente al 47,3% de hombres. Sus edades oscilan entre los 14 y los 21 años, situándose la media de edad en 16,38 ($SD=1,26$) y conformando la mayor parte de la muestra los alumnos/as de 16 y 17 años (58,1%).

Instrumentos

Para la recogida de datos se elaboró un cuadernillo compuesto por tres instrumentos: un cuestionario de datos sociodemográficos, un inventario de desarrollo de la carrera y una escala de IE rasgo.

Cuestionario de datos sociodemográficos

La caracterización de la muestra en cuanto a aspectos de índole personal, académica, laboral, familiar y socio-económica se obtuvo a través de un cuestionario de 10 preguntas cerradas: curso, sexo, edad, media académica, experiencia laboral, nivel de estudios cursados por los padres, situación laboral de los mismos, lugar de residencia, titularidad y ubicación del centro educativo.

Inventario de Desarrollo de la Carrera (CDI)

La evaluación de la madurez para la carrera se realizó a través del *Career Development Inventory-Form III (High School Form)* de Super, Thompson, Lindeman, Jordaan y Myers (1981), adaptado por Valls (1996). Para este estudio se tomaron siete de las ocho escalas que componen el inventario, prescindiendo de la escala *Conocimiento de la profesión preferida*. Cuatro de ellas, de 20 ítems cada una, *Planificación de la carrera* (CP), *Exploración de la carrera* (CE), *Toma de decisiones* (DM) e *Información sobre el mundo del trabajo* (WW), evalúan dimensiones específicas del desarrollo de la carrera aportando una puntuación propia e independiente. Las dos primeras son de carácter actitudinal y están conformadas por preguntas de elección múltiple de estimación. Las dos últimas, de carácter cognitivo, contienen preguntas de elección múltiple de respuesta única. Otras dos escalas, *Actitudes del desarrollo de la carrera* (CDA) que integra las escalas CP y CE y *Conocimiento y habilidades del desarrollo de la carrera* (CDK) que abarca las escalas DM y WW, son fruto de la combinación de las anteriores y miden los factores de tipo actitudinal y cognitivo subyacentes al constructo. Finalmente, una última escala combina las cuatro dimensiones específicas (CP, CE, DT y WW), proporcionando una puntuación global de la *Madurez para la carrera* (MAD).

En lo que a fiabilidad se refiere, este instrumento presenta, en general, unos índices de consistencia interna aceptables, aunque esto es en menor medida en el caso particular de la subescala DM. En la Tabla 1 se muestran los coeficientes obtenidos en cada una de las escalas así como los estadísticos descriptivos más relevantes al respecto.

Tabla 1. Fiabilidad y estadísticos descriptivos del CDI

Escala	N	α	Puntuación total	M	S	Máx.	Mín.	Asimetría	Curtosis	P25	P50	P75
CP	354	,88	100	58,69	14,02	94	25	,363	-,239	49	57	68
CE	354	,81	100	52,02	8,77	80	31	,375	,366	46	51	58
DM	355	,63	16	7,88	3,06	14	0	-,421	-,522	6	8	10
WW	355	,77	20	11,20	4,18	19	0	-,531	-,488	8	12	15
CDA	353	,89	200	110,69	19,74	164	64	,329	-,236	96	109	123
CDK	355	,82	36	19,08	6,57	30	0	-,630	-,515	14	21	24
MAD	353	,88	236	129,84	21,10	187	78	,099	-,343	116,50	130	143

Nota. CP=Planificación de la carrera; CE=Exploración de la carrera; DM=Toma de decisiones; WW=Información sobre el mundo del trabajo; CDA=Actitudes del desarrollo de la carrera; CDK=Conocimiento y habilidades del desarrollo de la carrera; MAD=Madurez para la carrera.

Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS)

Para la medición de la IE se utilizó la adaptación española de la *Wong and Law Emotional Scale* (2002), llevada a cabo por Pérez, Repetto y Echeverría (2004). Este instrumento consta de 16 ítems, con una escala de respuesta de cinco grados (1=*nunca*, 2=*raramente*, 3=*algunas veces*, 4=*con bastante frecuencia*, 5=*muy frecuentemente*), distribuidos en cuatro dimensiones, cada una compuesta por 4

ítems: *Autopercepción emocional* (SEA), *Percepción de las emociones de los demás* (OEA), *Uso de las emociones* (UOE) y *Regulación emocional* (ROE). La fiabilidad (consistencia interna) de estas subescalas es también aceptable, en general, aunque mejorable, dado que encontramos unos índices un poco inferiores a los obtenidos en otros estudios previos (Law, Wong y Song, 2004; Pérez, Repetto y Echeverría, 2004; Wong y Law, 2002).

Tabla 2. Fiabilidad y estadísticos descriptivos del WLEIS

Escala	N	α	Puntuación Total	M	S	Máx.	Mín.	Asimetría	Curtosis	P25	P50	P75
SEA	353	,74	20	15,37	2,84	20	6	-,326	-,326	14	15	18
OEA	353	,73	20	14,92	2,78	20	7	-,365	-,099	13	15	17
UOE	353	,65	20	13,47	2,88	20	4	-,138	,032	12	14	15
ROE	353	,76	20	13,26	3,25	20	4	-,340	-,075	11	13	16

Nota. SEA=Autopercepción emocional; OEA=Percepción de las emociones de los demás; UOE=Uso de las emociones; ROE=Regulación emocional.

Procedimiento

Con objeto de interferir lo menos posible en el desarrollo de la dinámica escolar, la aplicación de los cuestionarios se adecuó al horario que cada centro estimó oportuno en función de su disponibilidad. Se trató de una aplicación colectiva con una duración aproximada de 60 minutos. Por diversas razones académicas, varios grupos de alumnos/as, sobre todo de 2º de Bachillerato, cumplieron el cuadernillo en casa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal y como podemos observar en la Tabla 3, el análisis correlacional entre las variables objeto de estudio muestra unos coeficientes moderados, aunque significativos, oscilando entre $r=0,149$ y $r=0,302$. Esto nos conduce a mantener la circunspección ante la magnitud de la relación entre los constructos considerados.

Tabla 3. Correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional rasgo y la madurez para la carrera

Variable	CP	CE	DM	WW	ADC	CHC	MAD
SEA	,290***	,170***	-,038	,020	,280***	-,005	,257***
OEA	,240***	,176***	,151**	,042	,254***	,097	,264***
UOE	,302***	,153**	-,079	-,067	,284***	-,080	,242***
ROE	,154**	,161**	-,085	-,028	,183***	-,058	,149**

** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Nota. SEA=Autopercepción emocional; OEA=Percepción de las emociones de los demás; UOE=Uso de las emociones; ROE=Regulación emocional; CP=Planificación de la carrera; CE=Exploración de la carrera; DM=Toma de decisiones; WW=Información sobre el mundo del trabajo; ADC=Actitudes del desarrollo de la carrera; CHC=Conocimiento y habilidades del desarrollo de la carrera; MAD=Madurez para la carrera.

La escala global de madurez para la carrera (MAD) - índice que engloba las puntuaciones obtenidas en la planificación de la carrera, la exploración de la carrera, la toma de decisiones y la información sobre el mundo laboral- correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con las cuatro dimensiones de la IE rasgo que hemos estudiado; en mayor medida, con la percepción de las emociones de los demás ($r=0,264$) y con la autopercepción emocional ($r=0,257$). Resulta sorprendente observar que la correlación con la subescala de regulación emocional sea tan baja en contraste con las demás, pues cabría esperar que ésta tuviese un papel más destacado que el resto en el equilibrio personal, y, por ende, en la madurez emocional y, por extensión, para la carrera. Quizás esta cuestión debiera explorarse mejor con otras medidas más comprehensivas de esta dimensión (téngase en cuenta que la utilizada en este estudio se compone tan sólo de 4 ítems).

Si bien parece confirmarse una asociación positiva entre madurez para la carrera e IE, al mismo tiempo parece tratarse de una relación algo inferior a lo esperado, aunque aún interesante. Por tanto, precisamente para valorar con mayor precisión la magnitud de la relación entre madurez para la carrera e IE, realizamos un análisis de regresión múltiple por pasos (ver Tabla 4) según el cual se observa que un 12% de la varianza de la variable madurez para la carrera es explicada por la combinación de tres de las dimensiones de la IE rasgo. Este porcentaje de varianza, aunque bajo, no es despreciable. Resulta llamativo, no obstante, ver que, aparte de las dimensiones de automotivación y de autopercepción emocional, sea la percepción de emociones ajenas (una variable de carácter interpersonal) el mayor predictor de la madurez para la carrera (una variable intrapersonal). Sin duda este aspecto requiere también de más investigación.

Tabla 4. Regresión múltiple (por pasos) donde la IE rasgo es la variable predictora y la madurez para la carrera es la variable criterio

	Madurez para la carrera (MAD)	
Modelo 1	$F_{(1,350)}=26.083^{***}$, $R^2_{adj}=.067$	
Modelo 2	$F_{(2,350)}=21.638^{***}$, $R^2_{adj}=.105$	
Modelo 3	$F_{(3,350)}=17.478^{***}$, $R^2_{adj}=.124$	
	Beta	t
Modelo 1		
OEA	.26	5.107***
Modelo 2		
OEA	.231	4.522***
UOE	.205	4.008***
Modelo 3		
OEA	.199	3.843***
UOE	.161	3.031**
SEA	.155	2.873**

** $p < 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Nota. SEA=Autopercepción emocional; OEA=Percepción de las emociones de los demás; UOE=Uso de las emociones; MAD=Madurez para la carrera.

Por otra parte, atendiendo a los dos grandes factores subyacentes al constructo de la madurez para la carrera -actitudinal y cognitivo-, se obtiene una correlación positiva y significativa entre los componentes actitudinales (CP, EC y CDA) y la IE rasgo. Cabría destacar la planificación de la carrera con respecto al uso de las emociones ($r=0,302$) y a la autopercepción emocional ($r=0,290$). Sin embargo, en general, no sucede lo mismo con las escalas de carácter cognitivo (escalas DM, WW y CDK). De hecho, respecto a este grupo, sólo se establece una correlación significativa y positiva entre la percepción de las emociones de los demás y la toma de decisiones de la carrera ($r=0,151$).

Con todo, nuestros resultados van en la línea de los obtenidos por Brown, George-Curran y Smith (2003), quienes constataron correlaciones significativas entre diversas dimensiones de la IE rasgo -como la utilización de sentimientos y el autocontrol- y determinados aspectos del desarrollo de la carrera -como la autoeficacia en la toma de decisiones, la exploración vocacional y el compromiso con la carrera-. No obstante, en contraposición a sus conclusiones, podría parecer que estos resultados no estarían realmente del todo en consonancia con las proposiciones de Young et al. (1996) y Kidd (1998), conforme la emoción incide de forma crucial en los procesos y resultados del desarrollo de la carrera, sobre todo en lo relativo a actividades de exploración y de toma de decisiones. Sin embargo, es preciso recordar que aunque la IE rasgo tiene un sustrato emocional, no es identificable con las emociones, lo cual explicaría esta aparente contradicción con los postulados de Young et al. (1996) y Kidd (1998).

CONCLUSIONES

En síntesis, los resultados obtenidos constatan una cierta relación entre la madurez para la carrera y la inteli-

gencia emocional rasgo, contribuyendo modestamente a ampliar esta línea de investigación aún en sus inicios (Brown et al., 2003).

En cualquier caso, estos resultados están condicionados por ciertas limitaciones que debemos apuntar. La primera de ellas se refiere a que los instrumentos de medida utilizados, si bien han mostrado aceptables coeficientes de fiabilidad, son mejorables en este sentido. Asimismo, en cuanto a la validez estructural de los instrumentos, aunque no se ha comentado en este trabajo, cabe añadir que si bien en el caso del WLEIS su estructura factorial parece ser bastante robusta, no ocurre así en el caso del CDI, donde ésta resulta ser más dudosa. Por otro lado, el WLEIS sólo mide cuatro dimensiones de la IE rasgo y además de una forma muy aproximativa (sólo 16 items en total para cuatro dimensiones), lo que hace que este instrumento no sea el mejor medio para obtener una medida general del constructo, compuesto por quince dimensiones según el dominio muestral propuesto por Petrides y Furnham (2001).

Considerando lo anterior, proponemos que en futuras investigaciones en esta línea se contemple la posibilidad de replicar estos hallazgos empleando medidas más robustas y comprehensivas, tanto para evaluar la IE rasgo (ver Pérez-González et al., en prensa), como para evaluar la madurez para la carrera (ver Westbrook, 1983). También sería conveniente incluir medidas de otras variables que podrían estar moderando la correlación existente entre la IE rasgo y la madurez para la carrera, tales como son los Cinco Grandes factores de la personalidad o la autoeficacia. Además, esta inclusión permitiría evaluar la validez predictiva incremental de la IE rasgo. Todo ello nos permitiría poder realizar investigaciones más rigurosas para,

a partir de ahí, poder estudiar de forma más clara y precisa la relación entre madurez para la carrera e inteligencia emocional, y fundamentar las posibles implicaciones psicopedagógicas que se deriven.

No obstante, al margen de las limitaciones señaladas, nuestro trabajo de investigación, dentro de su modestia, deja entrever la existencia de algunas relaciones potencialmente importantes. Se observa, sobre todo, una mayor vinculación entre la inteligencia emocional y las cuestiones del desarrollo de la carrera de naturaleza actitudinal, en contraste con las de índole cognitiva.

En definitiva, a la luz de los datos, nos parece razonable abogar por una concepción de la Orientación para la Carrera más amplia, comprensiva, integradora y personalizada en la que la inteligencia emocional tenga cabida en la teoría y praxis del desarrollo de la carrera. Asimismo, son múltiples las implicaciones psicopedagógicas que se pueden extraer de las relaciones entre la inteligencia emocional y la madurez para la carrera, incluso en una doble dirección: de cara al alumnado destinatario y de cara a los principales agentes sociales implicados en la tarea orientadora (tutores/as y orientadores/as). Creemos que disponer de un marco de investigación al respecto ayudaría considerablemente a los orientadores/as y tutores/as a la hora de identificar a aquellos alumnos/as que presentan problemas más complejos y necesitan de una intervención más focalizada en el desarrollo de aspectos específicos de naturaleza emocional (grado de autocontrol, automotivación, afrontamiento del miedo, de la ansiedad, de la tristeza, etc.). Se vislumbra así la necesidad de recurrir a otras tendencias, estrategias, metodologías y propuestas que faciliten el desarrollo de la carrera en este sentido y, en definitiva, el desarrollo integral de la persona. Por ello, nos parece que tendría mucho sentido integrar lo que podríamos denominar una "Orientación Socioemocional" que se ocupe de promover el desarrollo de la IE y de las competencias socioemocionales (Montanero, 2000; Bisquerra, 2003; Repetto, 2003), de cariz esencialmente transversal, en otras áreas de intervención de la Orientación tan frecuentemente distanciadas de estos contenidos como el referido al desarrollo vocacional/profesional (o para la carrera) e incluso como el dirigido al desarrollo académico. De hecho, la Orientación Socioemocional puede considerarse una extensión de la Orientación Personal y ésta, a su vez, en verdad se reconoce por muchos autores como transversal al resto de áreas de intervención orientadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, D. y Repetto, E. (1998). Estudio de la madurez vocacional de los estudiantes españoles de educación secundaria mediante el Career Development Inventory-School Form. *Educación XXI*, 1, 159-174.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Brown, C., George-Curran, R. y Smith, M. L. (2003). The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment*, 11 (4), 379-392.
- Carson, K. D. y Carson, P. P. (1998). Career commitment, competencies and citizenship. *Journal of Vocational Behavior*, 6 (2), 195-208.
- Caruso, D. R. y Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 150-167). Nueva York, NY: Psychology Press.
- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the work place. *Training and Development*, 51 (12), 31-38.
- Emmerling, R. J. y Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11 (2), 153-167.
- Fraga, J. (2005). *Inteligencia emocional y orientación vocacional*. Consultado el 12 de Junio de 2005 en http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/ie_vocacional.shtml
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (3), 275-288.
- Law, K. S., Wong, C. S. y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3), 483-496.
- Lucas, S. (1998). *Programa de orientación para el desarrollo de la madurez vocacional en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, Universidad de Valladolid.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mellers, B. A., Schwartz, A. y Ritov, I. (1999). Emotion-based choice. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128 (3), 332-345.
- Montanero, M. (2000). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación de la UNED*, 5, 153-167.
- Pérez, J. C., Repetto, E. y Echeverría, E. (2004). *Adaptación al español de las escalas de inteligencia emocional de Wong y Law*. Trabajo de investigación sin publicar. Dpto. MIDE II, Facultad de Educación, UNED.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (en prensa). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

- Petrides, K. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. y Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21(1), 26-55.
- Phillips, S. D. y Blustein, D. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *Career Development Quarterly*, 43 (1), 63-73.
- Repetto, E. (2003). La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (dir.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (vol. II)(p. 453-482). Madrid: UNED.
- Repetto, E. y Gil, A. (2000). El programa de orientación "Tu futuro profesional" y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 493-507.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *Career Development Quarterly*, 43 (1), 54-62.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher's College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P. y Myers, R. A. (1981). *The Career Development Inventory, College Form*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Valls, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Westbrook, B. W. (1983). Career maturity: The concept, the instrument and the research. En W. B. Walsh y S. H. Osipow (eds.), *Handbook of vocational psychology: Vol. I. Foundations* (pp. 263-303). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Young, R. A., Paselukho, M. A. y Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.
- Young, R. A., Valach, L. y Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. En D. Brown y L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (pp. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.

PERCEPCIONES ADOLESCENTES ACERCA DEL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN Y LA INFORMACIÓN SEXUAL

Luis Miguel Lázaro, Jesús Jornet, Ana Ancheta, María Jesús Perales y Dulce I. Gómez
Universidad de Valencia

La adecuada atención a la educación sexual de los jóvenes se desarrolla habitualmente tanto en los escenarios de la educación formal como en cualquiera de los otros dos concurrentes, no formal e informal. Los agentes responsables de ella en cada caso se encuentran bien delimitados al margen de la mayor o menor influencia que cada uno de ellos ejerce: profesorado, familia, pares, medios de comunicación, oficinas y servicios de asesoramiento juvenil, etc. Dentro del marco escolar y en el tramo de la educación obligatoria el papel de los docentes y otros expertos del área psicopedagógica es, al menos en teoría, de indudable trascendencia. No obstante, hoy por hoy, sigue discutiéndose acerca de una cuestión que siempre estuvo en el centro del debate desde que a lo largo del primer tercio del siglo XX se generalizan en Europa y Estados Unidos las iniciativas de educación-información sexual. Se discutía y se discute con apasionamiento¹ si esa tarea debe ser responsabilidad prioritaria de la familia o de la escuela y sus agentes educadores. Es una cuestión que, conviene no olvidarlo, va más allá del asunto concreto de la educación sexual y que se proyecta sobre otros aspectos de la formación de los jóvenes que atañen a la creación de hábitos y actitudes vinculados a presupuestos éticos y que se inscriben en la esfera de una educación en valores. La cuestión está lejos de ser resuelta. Sin embargo, desde el sistema educativo debe ofrecerse la posibilidad de acceder libre y voluntariamente a esa información-formación sexual inscrita, por ejemplo aunque no únicamente, en

estrategias de formación desarrolladas desde la educación para la salud, crucial en una etapa del desarrollo de los adolescentes tan fundamental como complicada que les permita afrontar una vivencia segura y equilibrada de su sexualidad. Desde éste punto de vista, nos ha parecido de indudable relevancia en nuestra investigación conocer cuál es la opinión y actitudes de los jóvenes que se encuentran en el tramo final de su enseñanza obligatoria acerca del papel que educadores -profesores y tutores- y otros agentes especializados como los pedagogos y psicólogos que trabajan en los centros de enseñanza pueden desempeñar para alcanzar esa adecuada información y formación en materia de educación sexual.

MÉTODO

Para la estimación de la muestra estudiada se tomó como población de referencia la aportada como escolarizada por el gabinete de Estudios de la Consellería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana establecida en 40.360 estudiantes para toda la Comunidad Valenciana, de ellos el 47,15% hombres y el 52,85% mujeres. Por provincias, Alicante 46,84% hombres y 53,16% mujeres; Castellón 45,86% hombres y mujeres 54,14%; y Valencia, 47,65% hombres y 52,35% mujeres. Se ha estimado la muestra para un nivel de significación total de 0.01, y con un nivel de precisión del 3% -muy elevado para este tipo de estudios. Dado que el reclutamiento de casos se ha realizado tomando como referencia el aula de clase, se han

¹ En el caso de Estados Unidos ha sido y sigue siendo un tema que provoca controvertidos debates. Vgr.: IRVINE, Janice: *Talk about Sex: The Battles over Sex Education in the United States*. University of California Press, 2002 y MORAN, Jeffrey P.: *Teaching Sex: The Shaping of Adolescence in the 20th Century*. Harvard University Press, 2002. No es desde luego menor el debate que la educación sexual en las escuelas genera en aquellos países donde la Iglesia católica tiene una notable presencia social. Los recientes acuerdos en los años 2005 y 2006 de introducir la educación sexual en el sistema educativo de países latinoamericanos como México, Chile y Argentina y la reacción negativa a esa política por parte de la jerarquía católica es un buen ejemplo de lo que decimos.

producido desviaciones en la recogida de información de forma que el tamaño de la muestra excede la requerida² para el nivel de significación y queda descompensada en sus estratos, tal como puede observarse en las tablas 1 y 2. Por ello, para la realización de los análisis se han estable-

cido coeficientes de ponderación de los casos que igualan la proporción de éstos en la población, tanto por sexo -en el que la desviación respecto a la representación muestral es muy ligera- como por provincia -respecto a la cual la desviación por estratos es mayor.

Tabla 1. Distribución de casos recogidos por provincias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valencia	1632	70,7	70,7	70,7
Alicante	568	24,6	24,6	95,3
Castellón	108	4,7	4,7	100,0
Total	2308	100,0	100,0	

Tabla 2. Distribución de casos recogidos y sexo del encuestado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Chico	1062	46,0	46,3	46,3
Chica	1231	53,3	53,7	100,0
Total*	2293	99,4	100,0	

*Se da un 0,6% de casos sin identificación de esta variable.

Aunque existen en nuestro país encuestas recientes y de calidad sobre ésta temática³, la evolución de los cambios sociales en este aspecto y la rapidez con que se instauran nuevas actitudes aconsejaron emprender la elaboración de una encuesta como instrumento en nuestro análisis que, en última instancia, pretende aportar elementos significativos que ayuden a pautar y desarrollar programas de intervención acerca de la sexualidad adolescente en la esfera educativa. Para el diseño del cuestionario se tomaron referencias como encuestas recientes, diversos estudios e información extraída del análisis de los grupos de discusión de la fase cualitativa realizados en este mismo estudio. El borrador del cuestionario fue sometido a un grupo de expertos (pedagogos) para analizar la calidad técnica del diseño del mismo y de la formulación de sus elementos. Además, se aplicó a un grupo reducido de adolescentes para comprobar la adecuación de su formulación para este colectivo. El resultado final de este proceso dio lugar al cuestionario que los jóvenes contestaron. De este modo, se desarrolló un estudio de encuesta sobre una muestra representativa de los adolescentes escolarizados en 4º de la ESO en la Comuni-

dad Valenciana⁴. El cuestionario definitivo contó con un total de 46 preguntas que estructuran la recogida de información sobre más de 330 variables. El estudio de campo se desarrolló entre mayo y junio de 2005.

El análisis de los datos se ha realizado utilizando el paquete estadístico SPSS 14.0. - bajo licencia de la UVEG -. Para este estudio, hemos extraído del proyecto de investigación global la información relativa a los medios que los adolescentes han utilizado (ítem 45) o utilizarían (ítem 47) para obtener información sexual, así como la información relativa al nivel de conocimiento que creen tener sobre temas sexuales, anticonceptivos y ETS (ítem 46). Específicamente, en este estudio nos hemos centrado en el papel del profesorado en la educación y la información sexual, analizando este rol en las clases de educación sexual, en los profesores y profesoras, los tutores y tutoras y los pedagogos o psicólogos de los centros educativos, y realizando un estudio diferencial por sexo del adolescente. Esta información ha sido analizada, de manera general, primero a nivel univariado, realizando descriptivos y frecuencias. Después se han realizado pruebas t para mues-

² Se ha tratado, asimismo, de que los estratos estuvieran bien representados en la muestra en cuanto a su N, y no estuvieran únicamente bien representados en su proporcionalidad.

³ Vgr.: LÓPEZ BLASCO, Andreu *et alii*: *Informe Juventud en España 2004*. Madrid. INJUVE, 2005. Parte III. Cap.6, "La experiencia y las prácticas sexuales". Y *Encuesta sobre sexualidad en jóvenes de la Comunidad Valenciana, 2000*. Valencia. Conselleria de Sanitat, 2002.

⁴ Desarrollado en el marco del proyecto "Estudio comparado de las estrategias y programas internacionales de intervención en el ámbito de la educación sexual. Aproximación a la realidad valenciana: detección de necesidades de formación y propuestas de actuación en lo referente a los jóvenes, y avance en un programa de formación de formadores en secundaria" financiado por Generalitat Valenciana (CÓDIGO GV04B-759).

tras independientes, para analizar las diferencias por sexo en el recurso a las diferentes fuentes de información de los centros educativos. Posteriormente, se han realizado series de análisis bivariados, para estudiar la relación entre el nivel de información sentido por los adolescentes (crees que tienes suficiente información sobre...) y las fuentes de información educativas a las que han recurrido (ítem 45) o recurrirían (ítem 47). Para ello, hemos utilizado complementariamente pruebas de asociación (χ^2) y análisis diferenciales (anova y pruebas t), para los grupos totales y segmentados por sexo.

El papel del profesorado como fuente de información sexual y percepción del grado de información sexual sentido por los adolescentes de la Comunidad Valenciana

Descartada la consideración de profesionales de la educación en general en todos los ámbitos sociales (formal, informal y no formal), nos centramos en los que trabajan en el sistema educativo formal -profesores, profesoras, tutores, tutoras y pedagogos o psicólogos del centro junto con las clases de educación sexual como acción educativa más planificada que aporta valores complementarios a la mera orientación-información que por lo general ofrecen los mencionados profesionales externos ante las consultas que los jóvenes les realizan. En esa perspectiva, este trabajo pretende establecer cuál es el verdadero rol que hoy en día juegan los distintos profesionales de la educación como agentes proveedores de información en materia de sexualidad de los jóvenes de la Comunidad Valenciana. A continuación se resaltan los hallazgos más significativos de nuestra investigación a propósito del papel que juegan los elementos educativos como medio para que los jóvenes valencianos obtengan información sexual.

En esta investigación se han analizado los medios a través de los cuales los adolescentes de la Comunidad Valenciana han obtenido u obtendrían información sobre sexualidad y anticonceptivos, con ello se pretende conocer los medios a los que, en mayor o menor medida, acudirían para obtener información y de los cuales los jóvenes la han obtenido entre los que figuran los profesionales de la educación obligatoria. Así, preguntados los jóvenes acerca de los medios por los que han obtenido -“Mucho”, “Bastante”, “Regular”, “Poco” y “Nada”- la información referente a sexualidad, presentándoles la posibilidad de elegir entre 23 personas, instituciones y medios de información diferentes y especificando en qué medida han obtenido información de los mismos, nos centramos en conocer la importancia del papel atribuido a cada una de las fuentes de información de los centros educativos como fuentes de información sexual para los jóvenes. Asimismo, partiendo de las respuestas que nos ofrecen los adolescentes respecto a los medios a los que irían para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos -“sí” o “no” - al presentarles 24 posibles personas, instituciones o medios a los que podrían acudir, analizamos el papel de estos profesionales como fuente de información sexual a la que acudirían los adolescentes. De este modo, ordenando todas las fuentes de información, en función de su uso real y potencial, a partir de los datos obtenidos de las variables que recogen la información sobre los medios de información a los que han acudido y acudirían los jóvenes, obtenemos las clasificaciones que se muestran en el cuadro 1 entre las que se destacan los lugares ocupados por los elementos informativos del sistema educativo formal, todos ellos concretados en el nivel de enseñanza obligatorio de educación secundaria en el que estudiaban estos jóvenes.

Cuadro 1. Clasificación de los medios de información que más han utilizado y utilizarían los jóvenes adolescentes de la Comunidad Valenciana

Medios más consultados	Medios que más se consultarían
Clases de educación sexual	Amigas
Amigas	Pareja
Amigos	Clases de educación sexual
Programas de televisión	Amigos
Pareja	Libros de información
Libros de información	Profesionales sanitarios
Madre	Propia experiencia
Propia experiencia	Madre
Profesor	Programas de televisión
Profesora	Internet
Revistas de entretenimiento	Revistas de entretenimiento
Padre	Pedagogo, psicólogo
Tutor	Padre
Tutora	Hermanas
Internet	Hermanos
Películas pornográficas	Profesora
Profesionales sanitarios	Películas pornográficas
Pedagogo, psicólogo	Tutora
Hermanas	Profesor
Hermanos	Tutor
Otras	Programas de radio
Programas de radio	Centros de Información telefónica
Centros de Información telefónica	Otras
	Sacerdote

Si observamos esta clasificación encontramos, por un lado y de manera general, que las clases de educación sexual representan el medio de información al que más han acudido los jóvenes, no sólo dentro de medios o elementos informativos del centro educativo, si no también de entre todos los medios de los que los jóvenes han obtenido en mayor medida la información referente a temas sexuales y anticonceptivos. Por otro lado, vemos cómo los profesores y profesoras ocupan un nivel medio en la clasificación, desplazándose los tutores y las tutoras hacia los puestos más bajos donde, de modo mínimamente representativo, encontramos al pedagogo o psicólogo del centro en la medida en que los adolescentes han obtenido

información del mismo como recurso informativo. Por otro lado, y de nuevo generalmente, los adolescentes acudirían a cada uno de estos medios para obtener información sobre estos temas de manera muy dispar, eligiendo preferentemente las clases de educación sexual -pero en menor medida en que ha obtenido información de ellas-, frente al pedagogo/psicólogo, a las profesoras, las tutoras, los profesores y los tutores, a los que acudirían muy poco. De hecho, los jóvenes valencianos afirman en mayor proporción que no acudirían a ninguno de estos medios para obtener la información sexual necesaria.

Para contrastar las inferencias generales que acabamos de señalar a partir del cuadro 1 analizamos cada uno de los

medios referentes a los elementos del sistema educativo formal, de manera general y diferenciando por sexos, atendiendo, en primer lugar, al nivel de información que han obtenido del mismo para, en segundo lugar, completar esta información con el potencial en el que acudirían a dicho medio observando las tablas de frecuencias correspondientes. De este modo, en lo que respecta al papel del profesorado y su protagonismo en la educación y la información sexual de los adolescentes, las clases de educación sexual son el medio por el que, en general, los adolescentes han recibido más información, frente a la media del grado mínimamente representativo en el que los adolescentes indican haber obtenido información del profesor y la profesora, del tutor y la tutora y del pedagogo o psicólogo del centro educativo -de los que dicen haber obtenido información sexual en muy baja proporción. Los adolescentes también acudirían a cada una de las fuentes de información escolares mencionadas para obtener información sobre estos temas eligiendo preferentemente las clases de educación sexual -pero en mayor medida en que ha obtenido información de ellas-, frente al pedagogo/psicólogo, a las profesoras y tutoras y los profesores y tutores, a los que acudirían muy poco.

Las clases de educación sexual ocupan pues el primer lugar entre todos los medios propuestos en nuestro estudio por los que los jóvenes han obtenido en un mayor grado información sexual, los profesores y profesoras el noveno y el décimo -sólo para el 26,8% de los jóvenes encuestados el profesor es un medio de cuál han obtenido en mucha o bastante medida información sexual y para el 25,5% respecto de la profesora-, los tutores y tutoras el decimotercero y decimocuarto respectivamente -los adolescentes han recibido de éstos mucha o bastante información sexual en un 21'9% y 20'3% respectivamente-, y el pedagogo o psicólogo del centro el decimotercero puesto -el 14'7%, han obtenido de esta figura mucha o bastante información sexual-, de entre los 23 medios propuestos por los que pueden haber obtenido información sexual.

Con otra perspectiva, las clases de educación sexual ocupan el tercer lugar entre los medios preferentes a los que acudirían los jóvenes para obtener la información necesaria sobre sexualidad y anticonceptivos, el pedagogo/psicólogo del centro educativo el decimosegundo - en general, un 33'1% afirman que acudirían a éste para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos-, las profesoras el decimosexto -un 21,9% de los adolescentes encuestados irían a éstas para obtener información-, y las tutoras, los profesores y los tutores, el decimotercero, decimonoveno y vigésimo lugar -en general, un 20'3%, 19,7 y 18,9% de los adolescentes encuestados acudirían al ellos para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos - respectivamente, de entre los 24 posibles medios propuestos a los que podrían acudir los adolescentes para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos. Asimismo, un 62,3% de los jóvenes encuestados ha obtenido en mucha o bastante medida información sexual de

las clases destinadas a este fin y afirman que sí que acudirían a clases de educación sexual para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos en un 71,8%.

En la diferenciación por sexos de estos aspectos, los adolescentes han obtenido e indican que irían para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos en una proporción similar a las clases de educación sexual. Respecto al profesorado, las chicas indican que han obtenido información sexual, o que irían para obtenerla en una proporción superior al profesorado de su mismo sexo -profesora y tutora-, y en bastante menor proporción en el caso del profesor y del tutor. Sin embargo, los chicos, aunque también indican que han obtenido en mayor proporción información sexual del profesorado de su mismo sexo -profesor y tutor-, acudirían por igual a cualquiera de estos medios. A la tutora acudirían ambos sexos en la misma medida, y en el caso de la profesora, en una proporción muy ligeramente superior los chicos. Al pretender atender a las diferencias entre ambos sexos observamos que, en general, los chicos irían más al profesor para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos (en un 24,5%) que las chicas (15,5%)⁵. En el caso del tutor, al atender a la misma cuestión en función del sexo se perciben ligeras diferencias puesto que los chicos han acudido en mayor medida a su tutor (27,4%) de lo que lo han hecho las chicas (20,2%). De otra parte los chicos son también los que irían en mayor medida al tutor para obtener información sexual, en una media del 23,2% y las chicas del 15,0%⁶. Cuando se observan las diferencias entre ambos sexos obtenemos que, aunque éstas carecen de significatividad, los chicos son, sorprendentemente, los que acudirían ligeramente más a la profesora (22,4%) que las chicas (21,5%) y, en el caso de las tutoras, ambos sexos acudirían a ellas por igual.

En cuanto al pedagogo/psicólogo del centro educativo como fuente real de información, son las chicas quienes indican haber obtenido en mayor medida información sexual de éste, pero son los chicos quienes acudirían a ellos en mayor medida como posible fuente de información sobre sexualidad y anticonceptivos. Atendiendo al papel del pedagogo o psicólogo del centro como fuente real de información encontramos que, al atender a la misma cuestión en función del sexo, sucede que los chicos han acudido en menor medida a este medio (6,1%) de lo que lo han hecho las chicas (12,3%). Y en la atención al papel del pedagogo o psicólogo como posible fuente de información del centro educativo, observamos que, en general, un 33'1% afirman que acudirían a éste para obtener información sexual. Los chicos acudirían más al pedagogo/psicólogo del centro, en un 34,2%, en una pequeña proporción más que las chicas (32,1%)⁷. También se deduce de lo anterior que, aunque en todos los casos el profesorado sería muy poco consultado por los adolescentes sobre sexualidad, en general, como fuente de información real, indican haber recibido en mayor proporción información sexual -según este orden-, del profesor y profesora, y a

^{5,6,7} Observando que la distribución de las respuestas en ambos sexos es heterogénea y con diferencias muy significativa también en las varianzas.

continuación del tutor y la tutora. Como fuentes posibles de información, los adolescentes indican que acudirían en mayor proporción a las figuras femeninas de la profesora y tutora, y después al profesor y al tutor. Cabe observar también que, en ambos casos, se prefiere la figura de profesor/profesora a la de tutor/tutora. Otro aspecto que resulta interesante observar es el hecho de que los adolescentes indican obtener información sexual a través de clases de educación sexual en menor medida de lo que ellos acudirían a ellas para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos. Esta diferencia también se da, y de forma mucho más significativa, respecto al pedagogo-psicólogo del centro puesto que los adolescentes irían a ellos en una proporción muy superior a la que indican que han obtenido información de éste. Respecto a la tutora, aunque la diferencia comentada es casi inapreciable, lo más significativo lo constituye el hecho de que los adolescentes valencianos indican que irían a ella para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos en menor proporción que afirman haber obtenido información sexual del profesor, la profesora y el tutor.

Respecto al grado de satisfacción que los jóvenes valencianos poseen sobre distintas informaciones referentes a la sexualidad y la anticoncepción nuestra investigación recogía la información sentida por los jóvenes valencianos mediante las posibles respuestas ? “sí”, “no” y “no sé” ? a la pregunta formulada como: ?¿crees tener suficiente información sobre...?? Para tres aspectos concretos como son los temas sexuales, los anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual (ETS). De este modo, en lo concerniente a estos aspectos, podemos afirmar que alrededor del 62% de estos jóvenes cree tener suficiente información sobre los temas sexuales y los anticonceptivos y en menor medida creen tenerla sobre las enfermedades de transmisión sexual (52,8%). En la diferenciación por sexo de los resultados obtenidos acerca de la creencia de los adolescentes de si están, o no, suficientemente informados sobre sexualidad, podemos observar que las diferencias no son muy significativas respecto a ninguno de los 3 aspectos que se plantean. En definitiva, prácticamente se sienten igual de informados ambos sexos, sin embargo, cabe apuntar que las medias de los chicos son sólo ligeramente superiores a las de las chicas respecto a los tres temas.

Para analizar en la muestra general la asociación del nivel de información sentida por los adolescentes sobre los tres aspectos mencionados de su información y educación sexual y las fuentes de información a las que han acudido o acudirían para obtenerla se realizaron en nuestra investigación estudios bivariados al respecto. Del mismo modo, profundizamos en el análisis de la asociación establecida entre el medio de información escolar del que obtienen información sobre sexualidad y al que acudirían para obtener la información los adolescentes y el grado de satisfacción de los jóvenes, diferenciada en función del sexo del

encuestado o encuestada, realizando el mismo proceso para el total de la muestra.

De éste modo, en principio, destacamos la persistencia diferencia de roles en este sentido pues parece ser que, en un nivel mucho más elevado que los chicos, las chicas que han obtenido información por estos profesionales de la educación se sienten, de manera general, en todos los aspectos por los que se les preguntaba a cerca de su información sexual, mejor informadas. Asimismo, sólo las chicas que indican haber recibido información de las clases de educación sexual, del profesor, de la profesora y del tutor, se muestran más satisfechas con la información sobre temas sexuales de que disponen. Las chicas que indican haber obtenido una mayor información sexual a través de la profesora y del tutor, afirman también en mayor proporción creer tener una información suficiente sobre anticonceptivos, y únicamente las chicas que indican haber tenido una mayor información sexual a través de su tutora afirman en mayor proporción tener una información suficiente sobre ETS. En el caso de los chicos, no existe ninguna relación entre su satisfacción sobre la información referente a temas sexuales y haber acudido en mayor o menor medida a ninguno de estos profesionales, por lo que parece que no se trata de los medios en los que más confía en lo referente a estos temas. De cualquier forma, en general, en ambos sexos, cuanta mayor información dicen haber obtenido por clases de educación sexual y del profesor muestran estar satisfechos con la información sobre ETS de que disponen en un mayor grado, sin encontrar grandes diferencias entre sexos. De la misma manera, los adolescentes que indican haber obtenido una mayor información sexual a través de las clases de educación sexual, de su tutor y de su tutora, afirman en mayor medida tener una información suficiente sobre anticonceptivos, aunque en el caso de los chicos la asociación entre estos aspectos es menor.

Respecto al hecho de si los chicos acudirían a estos profesionales para la obtención de información sobre sexualidad y anticonceptivos como posible medio de información sexual, en general, sí que se observa alguna asociación significativa entre el hecho de ir al profesor, a la profesora y al tutor y la tutora para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos y la creencia de los chicos de estar suficientemente informados sobre temas sexuales. Los chicos que acudirían a estos medios para obtener información sobre sexualidad y anticonceptivos son en mayor medida los que creen no tener suficiente información sobre temas sexuales, y los que no saben si su información es la suficiente los que menos consultarían a todos estos medios. De otra parte, para terminar, resulta llamativo el hecho de la invisibilidad del rol del pedagogo o psicopedagogo del centro, que tan sólo se asocia con la satisfacción en lo referente a la información sobre anticonceptivos para todos los adolescentes, y sobre ETS sólo en el caso de las chicas.

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA-LABORAL ‘ATRÉVETE’ EVALUACIÓN DE RESULTADOS EN SEGUNDO CICLO DE LA ESO

Carmen Corpas Reina¹, José Diego García García y Ignacio González López
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de una investigación desarrollada en la Universidad de Córdoba, por el área MIDE, referente al proceso de toma de decisiones acerca del mundo académico y laboral que se genera al término del 2º ciclo de Educación Secundaria, el trabajo ha consistido en el diseño, implementación y evaluación del programa de orientación profesional *ATRÉVETE*.

La importancia que la Unión Europea (2002) está otorgando a la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros educativos, incentivando por una parte, la capacitación de los profesionales de la enseñanza en estos entornos, y de forma paralela fomentando la creación e incorporación de materiales para su aplicación práctica en el aula, nos hacen centrar nuestro interés en ofrecer un programa innovador que constituya una herramienta de intervención factible, que pueda ser introducida por el departamento de orientación en el currículum ordinario dentro de la acción tutorial.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Es notoria la evidencia de que la investigación evaluativa surge ligada a la evaluación de programas educativos y ésta a su vez originada con el objetivo de valorar los programas de acción social, allá por los sesenta (Tejedor, A. García y M.J. Rodríguez, 1994), y notoria también la dificultad que hallamos al intentar desglosar la una de la otra, tropezando

siempre con elementos que se solapan o que conllevan una relación tan estrecha que nos impide independizarlas. De hecho, ambos conceptos llegan a identificarse como sinónimos (Jornet, Suárez y Pérez, 2000; R. Pérez, 2003) reclamándose para la evaluación de programas el mismo grado de control, rigor y sistematización que para cualquier otro tipo de investigación y asumiendo los mismos elementos constituyentes de *juicios de valor y toma de decisiones* (De la Orden, 2000), si bien la mayoría de las referencias consultadas aportan matices que merecen nuestra atención.

Haciendo referencia a las etapas que ha de contener toda propuesta de evaluación de programas educativos. Nos apoyamos en R. Pérez (2000), y consideramos las tres primeras como fundamentales e indispensables en una primera evaluación de un programa educativo. Dichas etapas quedan organizadas de la siguiente manera:

- Primer momento: evaluación del programa tal cual. Su finalidad es establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. Es decir, poner en marcha el programa en condiciones óptimas.
- Segundo momento: evaluación del proceso de implantación del programa cuya finalidad, en este caso, es facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora y acumular información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.

¹ Dpto Educación. Área MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. San Alberto Magno s/n. 14071 Córdoba. E-mail: ed2corem@lucano.uco.es Tlf: 957-212600/ 218937

- Tercer momento: evaluación de los resultados de la aplicación del programa. su finalidad es comprobar la eficacia del programa.
- Cuarto momento: institucionalización de la evaluación del programa. persiguiendo la plena integración del mismo.

Pocas son las ocasiones en que nos encontramos con una primera evaluación de un programa novedoso. Es en este momento en el que la evaluación de programas puede iniciarnos en *un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación* (Tejedor, 2000:319).

La contemplación de la evaluación de programas innovadores sitúa nuestro estudio en este campo con una propuesta singular: el diseño, aplicación y evaluación de “Programa ATRÉVETE”, que cumple la consideración de Rossi y Freeman (1989) para ser considerado como tal, al aplicarse por primera vez a una población específica. Hasta muy recientemente la evaluación de programas de orientación en los centros era una actividad excepcional. Esta situación está cambiando, dirigiéndonos *hacia la cultura de la evaluación* (M.G. Jiménez, 2003:32).

La finalidad que perseguimos es la de proporcionar una base de conocimiento y de valor para tomar y defender decisiones por medio de una evaluación formativa y sumativa, la importancia de la evaluación en el estadio prototípico, equivalente a la aplicación piloto del programa simulando unas condiciones reales, nos conduce en el diseño, desarrollo y evaluación de nuestro programa.

La detección de necesidades de orientación profesional y la priorización de las mismas, valiéndonos del alumnado y de los/as profesionales que la ejercen, nos ha permitido consolidar y dar forma a las ideas iniciales con las que comenzamos este proyecto dando lugar, finalmente, como fruto del trabajo desarrollado, al diseño exhaustivo de un programa de orientación académica-laboral, al que hemos tenido a bien denominar “ATRÉVETE”.

Como consecuencia del diseño previsto realizamos una planificación específica de su desarrollo en el contexto escolar con el fin de posibilitar una ejecución real en el marco temporal en que esta investigación se ubica. De este modo nos disponemos a centrar nuestro interés en los efectos de la intervención.

3. OBJETIVOS

En esta investigación se incluyen objetivos de diverso rango en consonancia con las distintas fases de su desarrollo, en este caso nos centraremos en el siguiente objetivo:

Evaluar si existen diferencias significativas – pretest-postest-, respecto al grado de conocimiento acerca del mundo académico y laboral, en el alumnado que ha seguido el Programa Experimental.

3.1. Hipótesis de trabajo

Hipótesis 1

H_0 : μ (Grado de conocimiento del Mundo Académico grupo experimental en *postest*) = μ (Grado de

conocimiento del Mundo Académico grupo experimental en *pretest*)

H_1 : μ (Grado de conocimiento del Mundo Académico grupo experimental en *postest*) > μ (Grado de conocimiento del Mundo Académico grupo experimental en *pretest*)

Hipótesis 2

H_0 : μ (Grado de conocimiento del Mundo Laboral grupo experimental en *postest*) = μ (Grado de conocimiento del Mundo Laboral grupo experimental en *pretest*)

H_1 : μ (Grado de conocimiento del Mundo Laboral grupo experimental en *postest*) > μ (Grado de conocimiento del Mundo Laboral grupo experimental en *pretest*)

3.2. Diseño de investigación

Nos hallamos ante un diseño cuasiexperimental, concretamente un diseño de grupo control no equivalente. Situamos la valoración de resultados conforme al modelo de evaluación considerado extrayendo datos de la evaluación de entrada, del proceso y de la evaluación del producto, ocupándonos en esta ocasión de esta última.

3.3. Descripción de la muestra

El programa ha sido aplicado a tres grupos (aulas), una unidad experimental en cada Centro. La previsión de obtener una muestra constituida por el alumnado de varios centros distribuidos por diferentes zonas geográficas de la capital cordobesa, ha estado motivada por razones de control y validez del diseño. Los destinatarios del tratamiento han sido 146 alumnos de 4º de ESO de tres Institutos de Educación Secundaria de Córdoba.

3.4. Instrumento de recogida de datos

Han sido dos los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado. En primer lugar hemos utilizado un cuestionario de opciones cerradas y a continuación un par de escalas de estimación en las cuales se les pide al alumnado que se posicionen respecto al contenido de los ítems (Grado de conocimiento del Mundo Académico y Grado de Conocimiento del Mundo Laboral) teniendo que elegir en una graduación de respuestas que miden el grado de conocimiento expresados en positivo utilizando las expresiones: *totalmente en desacuerdo, Indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo.*

3.5. Análisis de datos

Para el tratamiento de la información y el análisis de datos hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas SPSS 10.0 (SPSS, 1999; C. Pérez, 2001)

Se han realizando dos contrastes: un primer análisis centrado exclusivamente en el grupo experimental, para contrastar el efecto de la intervención en el mismo grupo (antes-después) y seguidamente se expone el análisis, que revela las variaciones en el grupo experimental respecto al grupo control abordando dichos análisis en primer térmi-

no a nivel global y en segundo término por cada uno de los centros educativos en los que se ha intervenido.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1. Resultados Obtenidos

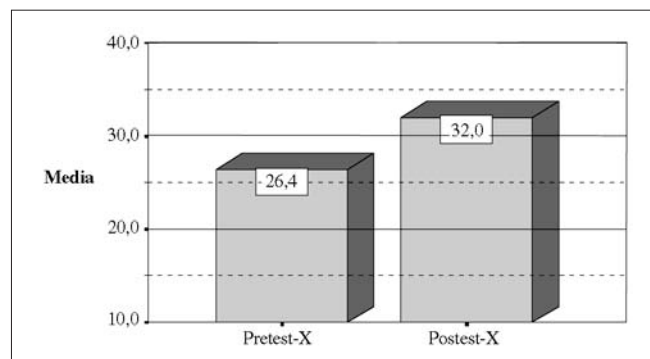
Los resultados del siguiente análisis de varianza *pre-test-postest* pertenecen al grupo experimental. Las variaciones producidas en este grupo, posteriores a la intervención, se constatan en esta ocasión por medio de la comparación de los valores del *pretest* con los resultados obtenidos en el *postest*.

La Figura 1. muestra claramente que el valor medio de conocimiento del mundo académico arrojado en el *postest* es superior ($=32$) al valor inicial del *pretest* ($=26.4$), esta variación manifiesta un aumento en el grado de conocimiento tras la intervención, expresada su significación ($.000$) en la tabla 1. De este modo se rechaza la H_0 al existir diferencias significativas *pretest-postest*, es decir, existe una clara ganancia en el conocimiento del alumnado respecto al mundo académico tras la intervención.

Tabla 1. Grado de conocimiento del Mundo Académico

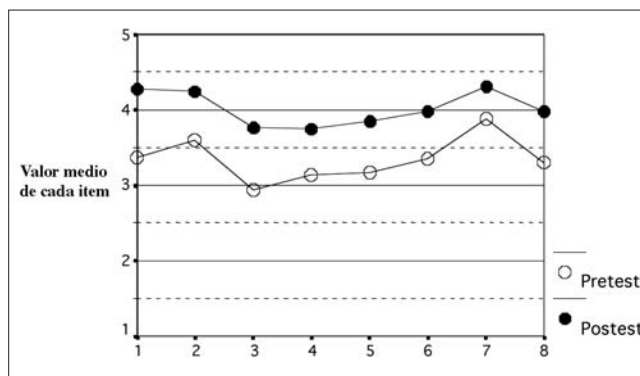
Tabla 1. Grado de conocimiento		
Sig.		
.000		
Grupo	N	Media
Pretest x	63	26.41
Postest x	63	31.98

Figura 1. Grado conocimiento Mundo Académico



La Figura 2 ofrece el valor medio de conocimiento de cada *ítem* constituyente del grado de conocimiento del mundo académico, observando gráficamente que los valores del *postest* son superiores al *pretest*. El nivel de significación de cada *ítem* queda comprobando siendo inferior a $.05$ en todos los casos.

Figura 2. Grado de conocimiento aspectos Mundo Académico

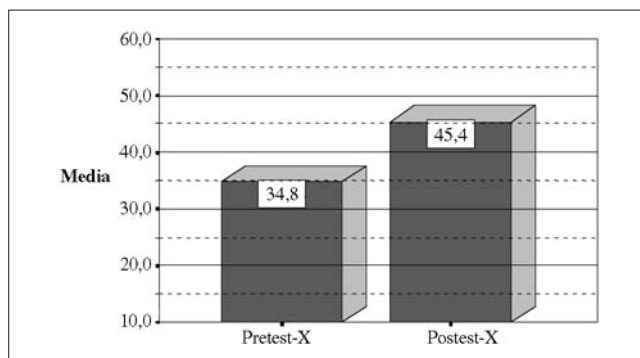


Respecto al grado de conocimiento del mundo laboral, la Figura 3. refleja un importante aumento en el valor medio del *postest* ($=45.4$) respecto al *pretest* ($=34.8$) con una significación de $.000$ expresada en la tabla 2. Se acepta la H_1 al admitir que la diferencia hallada tras la implementación del programa resulta significativa, con resultados favorables hacia el *postest*.

Tabla 2. Grado de conocimiento del Mundo Laboral

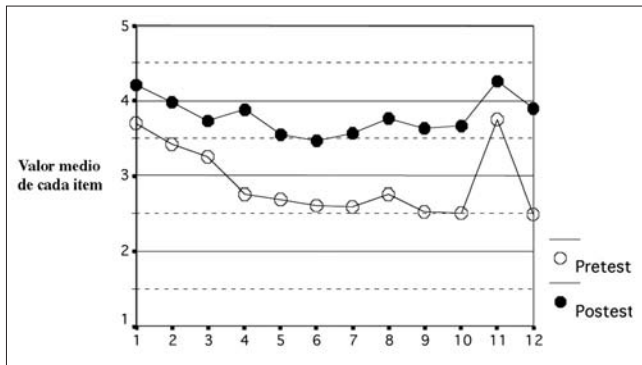
Tabla 2. Grado de conocimiento		
Sig.		
.000		
Grupo	N	Media
Pretest x	63	34.79
Postest x	63	45.40

Figura 3. Grado conocimiento Mundo Laboral



En el mismo sentido encontramos la representación de los valores medios de los aspectos referidos al grado de conocimiento del mundo laboral en la Figura 4 cuyos valores de significación, en todos los casos inferiores a $.05$.

Figura 4. Grado de conocimiento aspectos Mundo



4.2. Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis presentado podemos concluir lo siguiente:

Se rechaza la H_0 , al existir diferencias significativas *pretest-postest* en el grupo experimental relativas al grado de conocimiento del mundo académico. Es decir, se ha producido una clara ganancia en el conocimiento del alumnado acerca del mundo académico tras la intervención.

Se rechaza la H_0 , al existir diferencias significativas *pretest-postest* en el grupo experimental relativas al grado de conocimiento del mundo laboral. Es decir, se ha producido una clara ganancia en el conocimiento del alumnado acerca del mundo laboral tras la intervención.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Boletín Oficial de la Unión Europea 3-2001. *Consejo Europeo de Estocolmo*. <http://www.europa.eu.int/> (fecha consulta 02/02/2002).
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (18), 381-389.
- Jiménez, M. G. (2003). *La calidad en orientación educativa*. Granada: Método ediciones.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (18), 341-356.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (18), 261-287.
- Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación XXI*, 4, 43-76.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1989). *Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales* (Trad. C. Sánchez). México: Trillas.
- SPSS (1999). *SPSS Base 10.0 Manual del usuario*. Chicago: SPSS.
- SPSS (1999). *SPSS Base 10.0 Applications Guide*. Chicago: SPSS.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (18), 319-339.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Rodríguez, M^a. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-125.

UN MODELO DIALÓGICO Y COLABORATIVO PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

José A. Téllez Muñoz, María Soledad Ibarra Sáiz y Miguel Ángel Gómez Ruiz
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Desde los diferentes modelos de intervención en orientación se suele concebir la figura del orientador como un especialista o experto. En este trabajo planteamos la necesidad de tender hacia modelos más colaborativos de orientación. Para ello realizamos una propuesta de investigación acción colaborativa que pretende identificar las funciones y tareas que desarrollan los orientadores, centrándonos especialmente en las dinámicas de colaboración, y favorecer la implantación de prácticas colaborativas en el centro educativo. La investigación se encuentra en su fase previa habiéndose realizado algunas entrevistas iniciales a orientadores.

MODELOS DE ORIENTACIÓN: DESDE UN ROL DE ESPECIALISTA HACIA UN ROL COLABORATIVO

La intervención orientadora se suele desarrollar, al menos según los presupuestos teóricos en los que se sustenta (Rodríguez Espinar et al., 1993; Sebastián Ramos, 2003), a través de diferentes modelos de intervención, siendo los más representativos los de: consejo, consulta y programas. Estos modelos otorgan al orientador un rol prioritariamente de especialista o experto favoreciendo una relación directa, individual o grupal, en el caso del consejo, indirecta e individual en el caso de la consulta (aunque ofrece la posibilidad de consulta colaborativa y grupal) y grupal, indirecta o directa, en el caso de la intervención por programas.

La consulta principalmente está orientada a la resolución de problemas concretos, aunque también puede desarrollarse asumiendo principios de prevención y desarrollo. Los roles que puede promover son los de consultor experto de contenidos o consultor facilitador de procesos (Brown y Brown, 1981; Jiménez Gámez, 1997; Aubrey, 1990). Esta segunda alternativa estaría basada en el traba-

jo colaborativo entre dos profesionales que intentan analizar y dar respuesta a una situación determinada. Ambos roles son perfectamente complementarios, pero sí es cierto que esta integración puede introducir ruido entre la posición asimétrica de experto del primer rol y el esquema colaborativo del segundo (Rodríguez Romero, 1996; Téllez et al., 2005).

Una de las dificultades más patentes que genera la intervención directa, tanto desde el modelo de consejo como desde el de consulta, es la imposibilidad de llegar a todos los potenciales usuarios (alumnos/as, profesores/as, familias). Se trata de una forma de intervención bien valorada por los usuarios, principalmente por el tiempo y atención individualizada que reciben, pero es una forma de intervención que resulta inviable en la mayoría de los casos. En este sentido, una de las orientadoras que hemos entrevistado nos decía lo siguiente:

“Aquí por lo menos a través de los tutores se interviene bastante bien, entonces, la intervención indirecta por los tutores si que lleva mucho rodaje, y funciona bastante bien, me apoyo mucho en ellos para llegar al alumnado porque sino, sería sobre todo a los de secundaria sería imposible y... la intervención directa e individual, si se continúa utilizando, porque además te lo demanda constantemente el profesorado, la forma mas frecuente del profesorado es mírame a este niño, mírame a este niño... a ver tu que puedes hacer... y podemos hacer más bien poco. Intentamos reelaborar las demandas, en más globales y tal, pero resulta complicado” (Entrevista a orientadora IES)

La intervención por programas se plantea como alternativa para responder desde los principios de prevención y desarrollo a las necesidades educativas y orientadoras del mayor número posible de usuarios. A pesar de esta potencialidad sí es cierto que plantea ciertas dificultades en su desarrollo (coordinación, ajuste real a necesidades principalmente cuando se tratan de programas disponibles en el

mercado, rigidez de los programas en algunos casos, dificultad de elaboración y desarrollo de programas específicos por parte de los equipos docentes y orientadores, etc.), además de la posible desvirtuación que se ha producido en su utilización tendiéndose exclusivamente a la aplicación de programas prediseñados y olvidándose que este modelo implica una planificación conjunta y contextualizada (Malik, 2002). En esta línea, la misma orientadora de antes nos decía lo siguiente:

“En la práctica la intervención por programas es complicada sobre todo en un centro de unas dimensiones como este. Porque supone la colaboración con el profesorado, supone, poner de acuerdo a mucha gente y en un instituto tan grande, es difícil, entonces la intervención por programas es complicada” (Entrevista a orientadora IES).

Como podemos apreciar pensamos que considerar y promover modelos de orientación con un claro perfil colaborativo ayudaría a reconducir esfuerzos y recursos (Antúnez et al. 2002; Téllez et al., 2005). Sería mucho más coherente con presupuestos democráticos de la enseñanza y la orientación, favorecería una mayor corresponsabilidad en los procesos y en la atención individualizada a los orientandos, promovería una mayor implicación y motivación, se evitaría la asimetría y posible dependencia del orientador, se favorecerían procesos compartidos de evaluación, diseño, enseñanza, orientación.

“E.-: ...la idea es buena, lo que nosotros nos estamos planteando es que haya mayor coordinación, o plantear la orientación de manera más coordinada. Y eso ¿cómo crees tú que se podría hacer?”

I.- Eso es complicado, porque yo me lo planteo, y todos los días, porque es absurdo trabajar de forma puntual, porque entonces no llegas, yo creo que es necesaria la colaboración. La mejor forma de hacerlo es paso a paso. Con gente que este implicada que tenga ganas que tenga una idea. Yo soy de las que dice que si un profesor tiene una idea yo desecho las mías propias y voy a por esa por que es la que nace de ellos de sus necesidades, y no de la orientadora” (Entrevista a orientadora IES).

Con este trabajo proponemos un diseño de investigación acción colaborativa, que detallamos a continuación, y que pretende ayudar a configurar un modelo de orientación que hemos quedado en denominar *dialógico* y *colaborativo*. Desde estos planteamientos sería necesario asumir algunos principios básicos para garantizar el trabajo en equipo y la creación de una cultura colaborativa. Algunos de estos principios son: el dialogo igualitario, la creación de sentido, la igualdad de diferencias o las altas expectativas (ver Ballesteros et al. 2006; Freire, 1970; o Flecha, 1997). Otros factores a considerar serían: la flexibilidad, la apertura mental, la interdependencia, la corresponsabilidad, la asunción de un proyecto común; y por supuesto, otros factores y principios se irán concretando de manera mucho más contextualizada con el desarrollo de la propuesta de investigación que hacemos.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA

Las aportaciones de Dewey a la educación y a la investigación educativa a comienzos del siglo veinte suele considerarse como uno de los pilares básicos de la investigación acción. Es Lewin a mediados de la década de los cuarenta quien acuña el término de investigación acción. Ambos autores destacan el carácter democrático de la investigación y la necesidad de favorecer la participación de los propios protagonistas (profesores, orientadores, estudiantes, etc.) en los procesos de investigación y análisis y mejora de las prácticas educativas (Morton, 2005).

La investigación acción se ha ido desarrollando a lo largo del último siglo de manera diferenciada y esporádica. La prevalencia de la psicología conductista eclipsó en la primera mitad del siglo las ideas de Dewey (Burns, 1999). Durante la década de los cuarenta y cincuenta se desarrollan algunos trabajos de investigación-acción (p. ej., Lewin, 1946; Taba y Noel, 1957) y es también en estos momentos cuando comienzan las primeras críticas a este movimiento por su carácter “acientífico” (Latorre et al. 1996). En la década de los 70 se produce un resurgir de la misma promovido principalmente por autores como Stenhouse (1970), Elliot (1973, 1981) o Kemmis (1984). Durante la década de los noventa se realizan algunos trabajos como los de Calhoun (1993), Dana (1995), Gore y Zeichner (1991) o Rock y Levin (2002).

Este tipo de investigación la consideramos positiva tanto por los procesos de implicación, colaboración, motivación, autonomía y mejora que genera en los propios participantes del centro educativo como porque favorece una mayor apertura y acercamiento de la universidad a problemas y situaciones reales, con sus consecuentes implicaciones. Esta construcción compartida de significados y de procesos repercutirá en las percepciones que el profesorado universitario tiene sobre su propia práctica docente, sobre qué y cómo enseñar, y por tanto, sobre la formación inicial de los maestros, educadores y psicopedagogos (Price, 2001).

La investigación educativa debe ser mucho más contextualizada, debe dar respuesta a necesidades sentidas y percibidas por los implicados, y debe favorecer procesos de crítica y cambio. La investigación acción colaborativa debe asumir los principios dialógicos que hemos señalado con anterioridad en relación al trabajo en equipo. Otros principios similares planteados por otros autores son la: reciprocidad y negociación mutua de teoría, de significados y poder (Lather, 1986; Morton, 2005), generar una comunidad de prácticas y epistémica que asuma un proyecto compartido, donde se favorezca la mutua motivación y dónde se valoren y respeten las aportaciones de los otros, favoreciéndose la creación de conocimiento (Altrichter, 2005; Créplet et al. 2003; Wenger, 1998; Capobianco y Feldman, 2006).

La primera parte de la investigación se caracterizará por su carácter etnográfico. Se realizará principalmente observación participante y entrevistas abiertas con la intención de conocer:

- Cuáles son las necesidades percibidas por los propios estudiantes, profesores, orientadores y otros agentes educativos.
- Intentar identificar las tareas y funciones de los orientadores encuadrándolas en diferentes modelos de intervención e identificando los enfoques teóricos desde los que se desarrollan, acercándonos a las valoraciones que de las mismas los implicados tienen.
- Centrar la atención en las tareas de colaboración entre diferentes agentes, valorándolas e identificando los factores que las propician y las dificultan.

Este primer acercamiento a las tareas que se desarrollan nos servirá para ir introduciendo cambios progresivos en las prácticas de enseñanza y orientación que favorezcan la colaboración entre los diferentes implicados, donde todos los profesionales de la educación y la orientación participen como un equipo que afronta sus tareas de manera autónoma y coordinada y que permitan desarrollar prácticas más cercanas a modelos educativos inclusivos.

De este modo, la investigación acción se concebirá como un proceso formativo para todos los participantes, abierto a la incorporación de otras personas interesadas, en el que se darán ciclos sucesivos de planificación-acción-observación-reflexión (Kemmis y MacTaggart, 1988). Como estrategias de desarrollo se propone la creación de talleres y seminarios de análisis en los que de manera conjunta y colaborativa se analicen lecturas especializadas, se reflexione y diseñen las planificaciones docentes y orientadoras y se promuevan prácticas de co-enseñanza y co-evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Altrichter, H. (2005). The role of 'professional community' in action research. *Educational Action Research*, 13 (1), 11-26.
- Antúnez, S. y otros (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Aubrey, C. (1990). An Overview of Consultation. En C. Aubrey (Ed.) *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: The Falmer Press, 3-11.
- Ballesteros, B., Deudero, B., Ibarra, M^a S., Mata, P., Pérez, M., Rodríguez, G. y Téllez, J. A. (2006). Imágenes de la escuela y la enseñanza. Una imagen que transforma. *Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: Centro INTER-Facultad de Educación, UNED, 15, 16 y 17 de marzo.
- Brown, J.H. y Brown, C.S. (1981). *Consulting with parents and teachers*. Cranston, Carrol Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: three approaches. *Educational Leadership*, 51 (2), 62-65.
- Capobianco, B. M. y Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research: lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action Research*, 14 (4), 497-512.
- Créplet, F., dupouet, O. y Vaast, E. (2003). Episteme or practice? Differentiated communitarian structures in a biology laboratory. En M. Huysman, E. Wenger y V. Wulf (Eds.). *Communities and technologies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 43-63.
- Dana, N. F. (1995). Action research, school change, and the silencing of teacher voice. *Action in Teacher Education*, XVI (4), 59-70.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 19^a edición, 1978.
- Gore, J. M. y Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Jimenez Gámez, R. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lather, P.(1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257-277.
- Lewin, K. (1946). Action reserach and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- Malik Liévano, B. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Proyecto Docente. Madrid: UNED. Inédito.
- Morton, M. L. (2005). Practicing praxis: mentoring teachers in a low-income school through collaborative action research and transformative pedagogy. *Mentoring and Tutoring*, 13 (1), 53-72.
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 43-74.
- Rock, T. C. y Levin, B. B. (2002). Collaborative action research projects: enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 29 (1), 7-21.

- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M^a L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CEAC.
- Sebastián Ramos, A. (2003). Concepto, principios y necesidad de la orientación profesional. En A. Sebastián Ramos (coord.), M^a L. Rodríguez Moreno y M^a F. Sánchez García: *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Taba, H. y Noel, E. (1957). *Action research: a case study*. Washington: NEA.
- Téllez, J. A., Malik, B., Mata, P. y Sutil, I. (2005). *Orientación intercultural*. Madrid: Sanz y Torres.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

VALIDEZ CONCURRENTES DE DOS CUESTIONARIOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (TMMS-24 Y EII) Y SU VALIDEZ PREDICTIVA RESPECTO A LA VARIABLE DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES NO UNIVERSITARIOS

Mario Pena Garrido
UNED. Facultad de Educación

Resumen:

Partiendo de nuestro modelo teórico (Mayer y Salovey, 1997), comprobamos que los análisis correlacionales realizados entre la TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale, Fernández-Berrocal et al., 1998) y EII (Emotional Intelligence Inventory, Tapia, 2001, 2006) muestran relaciones significativas positivas entre las dimensiones del EII y los factores del TMMS-24, excepto entre autocontrol y atención, apoyando los resultados de investigaciones internacionales (Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos, 1999; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003), en los que se expone que personas con elevados niveles de atención de sus emociones informan de mayor número de síntomas depresivos. Por tanto, los resultados obtenidos con nuestra muestra, apuntan la existencia de validez concurrente entre la TMMS-24 y el EII, lo que supone que ambos cuestionarios están midiendo el mismo constructo, como se desprende del hecho de estar fundamentados en la misma base teórica; esto no ocurriría si midieran constructos diferentes. Asimismo, los resultados del presente estudio apuntan la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre componentes de la inteligencia emocional medida a través del EII y del TMMS-24 y la variable depresión, siguiendo la línea de estudios anteriores con población escolar española (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); ello implica que los alumnos con mayores competencias emocionales experimentan menor sintomatología depresiva, obteniendo repercusiones positivas en los diferentes ámbitos -personal, familiar, escolar y social- en los que se desenvuelve.

INTRODUCCIÓN

Desde que en 1990 Salovey y Mayer acuñaran el término “inteligencia emocional” y Goleman, en 1995, lo difundiera a través de su best-seller, han sido muchas las publicaciones que se han realizado sobre este tema (Fernández-Berrocal y Ramos, 1999) dando a conocer los hallazgos encontrados en los ámbitos clínicos, organizacionales y educativos (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006; Matthews, Zeidner y Roberts, 2004).

Hasta ahora los instrumentos más utilizados para medir este constructo se han llevado a cabo con población anglosajona y con muestra universitaria (Extremera y Fer-

nández-Berrocal, 2003); entre éstos, una de las escalas más utilizadas es el *Emotional Intelligence Inventory* (EII) de Tapia (2001) que corresponde a una prueba de *autoinforme*, y que se fundamenta teóricamente en el concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997).

En nuestro país, algunos autores han realizado la adaptación española de cuestionarios de inteligencia emocional: Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) y Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) han adaptado el TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); Chico

(1999) ha realizado la adaptación del SEIS (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goleen y Dornheim, 1998); Pérez (2003) lleva a cabo la adaptación del TEIQue (Petrides et Furnham, 2001); la adaptación española del WLEIS (Wong y Law, 2002) corresponde a Pérez, Repetto y Echeverría (2004). Y finalmente, la escala Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test -MSCEIT- (Mayer, Salovey y Caruso, 2001) ha sido adaptada por Extremera y Fernández-Berrocal (2002).

Sin embargo, solamente la TMMS corresponde a un cuestionario de autoinforme basado en el modelo de Mayer y Salovey; de ahí que consideremos necesario adaptar y validar el *Emotional Intelligence Inventory* (EII) en población escolar española, incluyendo traducción, adaptación transcultural y estudio de algunas de sus propiedades psicométricas: validez concurrente y validez de criterio con depresión.

MÉTODOS

Participantes

Para la realización del presente estudio se cuenta con una muestra de estudiantes escolarizados en 3º y 4º E.S.O., diversos Ciclos Formativos de Grado Medio y 1º y 2º de Bachillerato pertenecientes a las provincias de Madrid y Toledo. El tamaño de la muestra total fue de $N = 392$ personas, siendo la selección de la misma de carácter accidental. Las edades de los sujetos corresponde a alumnos de entre 14 y 19 años; de acuerdo con ella, las edades centrales (que oscilan entre 16 y 17 años y representan algo más de la mitad de la muestra) son los grupos más numerosos empleados en este estudio, quedando un menor porcentaje (cerca al 20%) para las edades extremas. En nuestra muestra, el 56% son varones ($N = 221$), correspondiendo el 44% restante a las mujeres ($N = 171$). Su reparto, teniendo en cuenta la edad y el sexo simultáneamente, muestra que las mujeres predominan en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años), mientras que su presencia disminuye ligeramente en los Ciclos Formativos y Bachillerato (16 años en adelante). En todo caso, tanto hombres como mujeres representan al menos el 20% en todas las franjas de edad consideradas.

Instrumentos

Emotional Intelligence Inventory (EII; Tapia, 2001) El EII se compone de 41 ítems que se cumplimentan utilizando una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos que varían desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). Las 4 subescalas que componen este autoinforme son: empatía (12 ítem), utilización de los sentimientos (11 ítem), manejo de las relaciones (9 ítem) y autocontrol (9 ítem). La fiabilidad de la escala total fue de 0.80 y el de las subescalas fue de $\alpha = 0.74$ para empatía; $\alpha = 0.70$ para utilización de los sentimientos; $\alpha = 0.75$ para manejo de las relaciones; y $\alpha = 0.67$ para la subescala de autocontrol (Tapia, 2001).

Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; adaptación del cuestionario elaborado por Salovey et al., 1995). Se trata de una medida de inteligencia emocional percibida compuesta por 24 ítems en la que los sujetos evalúan su grado de acuerdo sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= *Muy de acuerdo*; 5= *Muy en desacuerdo*). La escala está compuesta por tres subfactores: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. La atención a las emociones implica el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos; claridad emocional se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas; y reparación emocional hace referencia a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos. El coeficiente de fiabilidad en este estudio fue de $\alpha = 0.88$ para atención, $\alpha = 0.87$ para claridad y $\alpha = 0.79$ para la subescala de reparación. Una revisión de los estudios con el TMMS lo encontramos en la revista *Ansiedad y Estrés* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005)

Beck Depression Inventory II (BDI-II; Sanz, Navarro y Vázquez, 2001; adaptación del cuestionario elaborado por Beck, Steer, Ball, y Ranieri, 1996). Se trata de un cuestionario de 21 ítems cada uno de los cuales ofrece cuatro alternativas de respuesta que se puntúan de 0 (baja depresión) a 3 (niveles muy altos de depresión). Fue diseñado con la intención de medir los nueve criterios empleados en el DSM-IV-TR para medir los episodios de depresión mayor. La medida de fiabilidad de esta escala ha oscilado entre 0.60 y 0.90.

RESULTADOS

En la tabla 1 se presenta la matriz de intercorrelaciones junto con los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas); con respecto al patrón de relaciones entre los factores del EII y del TMMS-24, los análisis de correlación evidencian relaciones significativas entre diversas dimensiones de ambos cuestionarios de inteligencia emocional. En concreto, atención correlaciona positivamente con empatía ($r = 0.46$, $p = .01$) y manejo de relaciones ($r = 0.42$, $p = .01$), y negativamente con autocontrol ($r = -0.14$, $p = .01$). Asimismo, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre la dimensión de claridad y los cuatro factores del EII: empatía ($r = 0.25$; $p = .01$), utilización de los sentimientos ($r = 0.51$; $p = .01$), manejo de las relaciones ($r = 0.35$; $p = 0.01$) y autocontrol ($r = 0.21$; $p = .01$). Por su parte, la dimensión de reparación muestra relaciones correlaciones estadísticamente significativas con todas las demás variables evaluadas, siendo la mayor correlación la establecida entre ella y utilización de sentimientos ($r = 0.40$, $p = .01$) seguida por la correlación entre reparación y manejo de relaciones ($r = 0.39$; $p = .01$)

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables del EII y TMMS-24

	M	S.D.	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Atención	3,63	,48	--							
2.Claridad	3,52	,43	.24**	--						
3.Reparación	3,36	,50	.16**	.32*	--					
4.Empatía	3,39	,57	.46**	.25**	.22**	--				
5.Utilización sentimientos	3,31	,74	.11*	.51**	.40**	.27**	--			
6.Manejo relaciones	3,30	,72	.42**	.35**	.39**	.50**	.43**	--		
7.Autocontrol	3,42	,72	-.14**	.21**	.15**	.02	.37**	.10*	--	
8. Depresión	0,49	,35	.14**	-.22**	-.31**	.03	-.33**	-.08	-.41**	--

**p<.01 *p<.05

Respecto al análisis del patrón de relación entre las variables de inteligencia emocional del EII y depresión, los resultados reflejados en la tabla 2 apoyan la relación negativa y estadísticamente significativa entre la escala Utilización de los sentimientos ($r = -.33$, $p = .01$) y Autocontrol ($r = -.41$, $p = .01$) con la variable depresión.

En cuanto a la capacidad predictiva de la inteligencia emocional medida a través del EII, mediante el análisis de

regresión lineal examinamos la varianza explicada por cada una de sus dimensiones sobre la variable depresión, medida a través del BDI-II. En la tabla 3 es posible apreciar que los análisis corroboran los resultados de la matriz de intercorrelación anterior. Respecto a depresión como variable dependiente, se obtienen resultados estadísticamente significativos ($F =$, $p = .01$) explicando el modelo propuesto un 21,2% de la varianza.

Tabla 3. Regresión lineal sobre la variable criterio: depresión

	%R	F	p	B	p
VD: Depresión	21.2%	25.90	.000		
1. Empatía				,10	,05
2. Utilización sentimientos				-,24	,00
3. Manejo de relaciones				,00	,98
4. Autocontrol				-,31	,00

CONCLUSIONES

Los análisis correlacionales realizados muestran que las dimensiones del EII mantienen relaciones significativas positivas con los factores del TMMS-24, excepto entre autocontrol y atención, apoyando los resultados de investigaciones internacionales (Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos, 1999; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003) en los que se expone que personas con elevados niveles de atención de sus emociones informan de mayor número de síntomas depresivos. Por tanto, los resultados obtenidos con nuestra muestra, apuntan la existencia de validez concurrente entre la TMMS-24 y el EII, lo que supone que ambos cuestionarios están midiendo el mismo constructo, como se desprende del hecho de estar fundamentados en la misma base teórica; esto no ocurriría si midieran constructos diferentes

Los resultados del presente estudio apuntan la existencia de una relación negativa y estadísticamente significativa entre componentes de la inteligencia emocional medida a través del EII y la variable depresión, siguiendo la línea de estudios anteriores con población escolar española (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a); ello implica que los alumnos con mayores competencias emocionales experimentan menor sintomatología depresiva, obteniendo repercusiones positivas en los diferentes ámbitos -personal, familiar, escolar y social- en los que se desenvuelve.

No obstante, el trabajo no es determinante por sí solo ni está exento de dificultades; las principales limitaciones son los bajos coeficientes de los ítems que componen la escala autocontrol, que obligan a una nueva revisión de la

misma; en segundo lugar, es necesario llevar a cabo una validación de expertos para confirmar la evidencia de validez aparente (grado de acuerdo inter-jueces a la hora de valorar la claridad de los ítems, como para estimar qué dimensión -de las 4 posibles- son evaluadas por cada uno de los 41 ítems) y validez muestral (grado de acuerdo inter-jueces en la valoración de la relevancia de cada una de las escalas del EII para el constructo de Inteligencia Emocional).

A pesar de las limitaciones descritas, se observan algunas ventajas en la utilización del EII como medida de autoinforme frente a otros cuestionarios de medida de la inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) como puede ser el hecho de que la TMMS-24 solamente mide el nivel intra-sujeto -inteligencia emocional percibida (IEP)-, mientras que el EII incorpora la dimensión inter-sujetos (ej: empatía).

Todo lo expuesto nos revela la necesidad de realizar posteriores análisis y revisiones, ya que el presente estudio constituye un primer paso en la adaptación del EII y en su uso como instrumento de medida que complementa futuras investigaciones sobre la Inteligencia Emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, A.T., Steer, R.A., y Brown, G. K. (1996). *BDI-II Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable de género. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (5).
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional Intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Forgas, J., & Mayer, J. (2006) *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry*. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., (2002). Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional Intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University N349 "Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education"*, 1-2, 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al: datos preliminares. Málaga: Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Litvack, M.W., Mcdougall, D. y Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (3), 303-324.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standars for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence*, 17, 433-442.
- Mestre, M.V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Mirón, L., Otero, J.M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y modificación de conducta*, 15 (44), 239-254.
- Pérez, J.C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social* 1 (5), 278-283.

- Pérez, J.C., Repetto, E., & Echeverría, E. (2004). Adaptación al español de las escalas de inteligencia emocional de Wong y Law. Trabajo de investigación sin publicar. Facultad de Educación. UNED.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles*, 42 (449-461).
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E.Repetto (dir): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (vol. II). Madrid: UNED.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C., & Pal-fai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-154). Washinton, DC: American Psychological Association.
- Sanz, J., Navarro, M.E. y Vázquez, C. (2001). Adapatación española de la segunda edición del inventario de depresión de Beck en población universitaria. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, D.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sutarso, T., Baggett, L.K., Sutarso, P., & Tapia, M. (1996). Effect of gender and GPA on emotional intelligence. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, November, Tuscaloosa, Alabama (ERIC Reproduction Service No. ED 406410).
- Tapia, M. (2001) Measuring Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353-364.
- Tapia, M., & Burry-Stock, J. (1998) *Emotional Intelligence Inventory*. Tuscaloosa, AL: The Univer. of Alabama.
- Thayer, J.F., Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B.H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and Depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Trobst, K.K., Collins, R.L., & Embree, J.M. (1994) The role of emotion in social support provision: gender, empathy, and expression of distress. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(1), 45-62.
- Wong, C.S. & Law, K.S. (2002) The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

PSIKOMOTRIZITATEA BEHATUZ: “JAUZIA PSIKOMOTRIZITATEAN BIZIAREN HIRUGARREN URTEAN ZEHAR” LANDA FORMATUAREN ERAIKUNTZA PROZESUA

Elena Herrán Izagirre
Euskal Herriko Unibertsitatea

AUCOUTURIER PRAKTIKA PSIKOMOTOREA- REN BEHAKETA

Aucouturier Praktika Psikomotorea (APP) garapenean esku-hartze pribilegiatua da. Bere objektua mugimenean oinarritutako haur berezko jarduera da (Aucouturier, 2000) eta bere helburua gertakizunen aurrean berau erraztea (Herrán, 2003, 2005). Psikomotrizitatean aritzen den pertsonak, bere jarrerak diren enpatia, legearen ikurra eta lagun sinbolikoa izateari esker, egokiro eratzten ditu psikomotrizitate gelaren espazioak, denborak eta materialak (Aucouturier, Darrault eta Empinet, 1985), gela *heltze-ibilbidea* (Aucouturier, 1993a, 2000) edo *inguru aski ona* bihurtuz (Aucouturier, 2004). Jarduera psikomotore nagusia 2-3 urte bitartean bertikal aktibo eta autonomia gorpuzteratzea da (Aucouturier, 2004); *lokomotore espazioa* sendotzea (Stern, 1907). Zutik jartzeak iragarri bazuen ere, psikomotrizitate salaren espazio sensoriomotorea bereziki prestatua dago lokomotore espazio horri dagozkien jarduera guztiak: korrika, saltoka, biraka, jauzika eta abar, burutu ahal izateko (Herrán, 2003, 2006c).

Hasierako behaketa honen aldia tuntuna izendatu daiteke. APP berak proposatutako behaketak psikomotrizistaren esku “*behaketa enpatikoa eta eutsitako arretaz egiteko bere proiektioetatik aldentzen lagun diezaion metodologia on bat*” jartzen du (Aucouturier, 2004, 137 orr.). Bere objektua, psikomotrizitate gelan umeak inguruko munduarekin ezartzen dituen hitzezkoak ez diren harremanetatik abiatutako adierazpen motorea da; gelaren baldintza materialak zein harremanezkoak iraunkorrak direnez banakako parametroak: psikomotrizistarekin, espazioarekin, objektuekin, denborarekin eta bere burua-

rekin, progresiboki betetzea ahalbidetzen baitu (Aucouturier, 1993b, 2004).

Aurreko parametroak objektibatzerakoan aurkitutako zailtasunen ondorioz ikerketaren helburua segurtasun emozionalaren lorpena (Arnaiz 1994, 1996, 2000) izatera pasa zen. Irakasle esperientziak agerian uzten duenaren arabera, esku-hartze psikomotorearen eragina izango litzateke segurtasun emozionala; lasaitasun psikologikoaren aitzindaria. Eskolatu beharreko ikasleriaren heldugabetasuna dela, ikastetxera egokitzapen prozesuaren helburua ikasleengan segurtasun emozionala lortzea denez, gure ikerketaren objektua izatera iritsi zen. Ikastetxera egokitzapena justifikatu eta inplementatu egiten da, eskolarekiko lehen harremana pribilegiatua izatearen helburuarekin (Kintela, 1987). Ondorioa, fisiko zein gizakizko inguruarekiko jarduera erlazionalaren parametroen proposamen berri bat izan zen, eskolatzearen hasierako segurtasun emozionala neurtzeko. Interesatzen zaizkigu garapen afektiboaren gutxienezko adierazleak, jokabide behagarrietan adierazita eta hiru multzo handitan bilduta: “gorputz adierazpena”, “kokatzeko era”, eta “jolas sinbolikoa”.

BEHAKETA PSIKOMOTORETIK KATEGORIA SISTEMARA

Aurreko behaketa proposamen bien mugek portaeraren deskribapen hutsa gainditzea eta benetako bere ebaluaketara iristea eragozten dute. Lehenik eta behin, APPk behaketa teknika bezala erabiltzearekin du zerikusia eta ez metodologia bezala (Anguera, 2003a). Isuriak, errepikapenak, absentziak, eta abar saihesten dituen prozedura zehatza ezarri beharrean, konstruktua zabalak eta deskriptiboak erabiltzen dira, norberaren eskuartzea justifikatu ahal izateko.

Bigarrenik, behaketa psikomotorearen ahalguztiarekin du zerikusia, portaera psikomotore guztia; hau da, salan gertatzen den den-dena batera behatzen omen du, behaketa objektuaren mugatu beharra uxatuz. Hirugarren zailtasunak APP-k eskuartzea justifikatzen duen lanketa teorikoarekin du zerikusia. Sinkretikoa izanik, behatutako jarduera motaren eta hura hautemateko gaitasunaren arabera teoria psikologiko ezberdinetera jotzen da azalpena eta zentzuaren bila.

Behaketa metodologiak ohiko inguruan ematen den berezko portaera aztertze metodo zientifikorik egokiena izanik (Anguera, Blanco eta Losada, 2001), psikomotrizitate salan haur jardueraren berri eman dezake. Ondorioz, APP intentsitate gutxiko esku-hartze programa edo programaren erabiltzeen ohiko inguruan inplementatzen den jardueraplan ez intrusibo baten antolatutako esku-hartze jarduera multzo bezala ulertzea igarotzen da (Anguera, 2003a).

Erabiltzen dugun lehen behaketa tresna Kategoria Sistema baizik ezin da izan. Bere betekizunak –eshaustibitatea eta elkarrekiko eskusibitatea- betegarriak iruditzen arren, APPren teoriaren arabera edozein portaera psikomotorea kategoria bakar batera esleitu daitekeela suposatzen baita, antolatze eta egituratze saioek kontrakoa frogatzen dute. Parametroek jarduerak, portaerak, jokabide zehatzak, jarrerak, zirkunstantzia esanguratsuak, asmoak edo baldintzen, kasuen, behatzailearen formazioaren eta abarren araberrako burutzapen berezien inguruko galderak batzen dituzte, portaerak esleitzerakoan errepikapenak, okerrak eta zalantzak emanez. Ondorioz, ezin da ez sistema itxi ezta bera osatzen duten hainbeste portaera definitzen amaitu ere. Gainera, dimentsionaltasun bakarrekoa izateak aurretiaz baldintzatzen du gure ikaste objektua: hain konplexua den haur portaera psikomotorea.

LANDA FORMATURA LEHEN HURBILKETAK

Behaketa metodologia gauzatzeko betekizunek, alde substantiboan zein prozedurazkoan edo metodologikoan, ikerketa itzulera gabeko puntu baten uzten dute. Lehenik, ebaluatu beharreko portaera jauzi egitera mugatzen da, jauziak behaketa metodologiaren hiru betekizun substan-

tiboak betetzen dituelako: hautemangarria, adin horretan ohikoa eta espazio sentsorimotore bertakoa edo harreman elkarreragilea sortzen duen ingurunekoa izateagatik. Bigarrenez, mota honetako metodologiaren prozedurazko baldintzen artean, izaera ideografikoa zentzu hertsian ez da bete izan, 15 partaidez osaturiko eskola talde naturala behatu delako; zentzu lasaian beteko litzateke jauzi egitea ikerketaren subjektua bezala hartuz. Jarraipena denborazkoa edo diakronikoa da. Bi ikasturtetan burututako ikerketa da eta ez dago behaketa objektuaren neurketarako tresna estandarrik.

Landa formatua aukeratzeak, bi arrazoi motekin dauzka zerikusia, bata erabat metodologikoa: sistema zabala, kodifikazio anizkoitzekoa, malgua eta auto-erregulagarria izatea (Lareo, 1984; Anguera, 2003b), gure behaketa objektuak behar duen bezalakoxea; eta bestea, aplikazio eremuarekin erlazionatua: jauziaren agertzea, ikastea eta automatizatzea den behaketa objektuaren natura eta konplexutasuna eta APPren marko teorikoaren hasierako egoera eskasa.

Landa-formatura lehen-lehen hurbilketak hiru makrokriterio edo ikerketaren ardatz nagusiak sartzen ditu: “sentsorimotorea”, “ez elkarreragilea” eta “elkarreragilea”, araketa aldian aurkitutako kriterioak ezik, gehien bat aurreko kategoria sistematik datozenak egokiro edo desegokiro bilduak. Hurrengo hurbilketa, “Jauztearen lortzea 2-3 urtetako psikomotrizitate praktika eremuan”, bi multzotan antolatzen da: “baldintzak” batean eta “jarduera motoreak”, bestean. Lehenean, “igo dena”, “psikomotrizista”, “besteak” eta “emaitza” makroirizpideak biltzen dira eta bigarrenengan, jarduera sentsorimotorearen segida direnak: “hasiera”, “bilakaera”, “amaiera” eta “etenaldiak”. Irizpideen hurrengo mailan, jauzterea doanaren “identidadea”, “orientazio espaziala”, “dinamismoa”, “nahia” eta psikomotrizistarekin “harremana”ren berri ematen du, jardueraren hiru momentu nagusiak diren hasieran, bilakaeraren eta amaieran. Ustekabeko portaeren gainjartzeak, definizio faltak eta inferentziaren aldeko joerak, portaera fluxu izugarri honen behaketa ordena dezakeen marko teoriko baten ezinbesteko beharrezana agerian jartzen dute.

Taula 1 “Jauztearen hasiera 2-3 urtetako psikomotrizitate praktika eremuan” landa formatua

I MULTZOA - Baldintzak				II MULTZOA – Jarduera motoreak			
Igo dena	Psikomotrizista	Besteak	Emaitzak	Hasiera	Bilakaera	Amaiera	Etenaldiak
C 1 Identitatea	C 5 Psikomotrizista	C 9 Igo diren besteak	C 10 Zeinua	C 12 Psik./beste ekin harremana	C 16 Psik./beste ekin harremana	C 20 Psik./beste ekin harremana	C 24 Behin-behineko oreka galera
C 2 Orientazio espaziala	C 6 Orientazio espaziala		C 11 Batu eta segi	C 13 Laguntza fisikoa eskaria, negoziazioa eta doikuntza	C 17 Laguntza fisikoa eskaria, negoziazioa eta doikuntza	C 21 Laguntza fisikoa eskaria, negoziazioa eta doikuntza	C 25 Segurtasunagatik jarduera etetea
C 3 Dinamismoa	C 7 Dinamismoa			C 14 Laguntza morala eskaria, negoziazioa eta doikuntza	C 18 Laguntza morala eskaria, negoziazioa eta doikuntza	C 22 Laguntza morala eskaria, negoziazioa eta doikuntza	
C 4 Nahia	C 8 Nahia			C 15 Jauzi autonomoa	C 19 Jauzi autonomoa	C 23 Jauzi autonomoa	

HENRI WALLON-EN EKARPENA ETA BEHAKETA METODOLOGIA

Henri Wallonen Teoria Psikogenetikoaren eta Dialektikoaren proposamen metodologikoa bat dator Behaketa Metodologiarekin, hain zuzen ere, objektibazio lanetan aurrera egitearen konpromiso zientifikoan (Wallon, 1984a). Haurtzaroa aztertzeke metodoa behaketa izatea proposatzen du eta behaketa horren erreferentzi multzoa, haur bilakaeraren kronologia. Subjektuaren oraingo portaera interesatzen zaio; haurtzaroaren kasuan gaitasunen mugek definitzen dutena. Errealitate psikiko ñimiñorik ere baldintzen multzo, egitura edo kolektibitate batekin dauka zerikusia eta psikologiari dagokio bere osagaien elkar menderakuntza argitzea (Wallon, 1985). Bere aldetik, estatistikaren erabilerak, zentzu matematikoan, subjektua kategoriatan kokatzeko eta kategoriaren eredia zein muturrak argitzeko balio du (Wallon, 1985). Behatu beharreko portaera bere bilakaeraren baitan da teoria honek planteatzen digun erronka; automatismo bat aztertzea agertze eta ikaste prozesuan bertan.

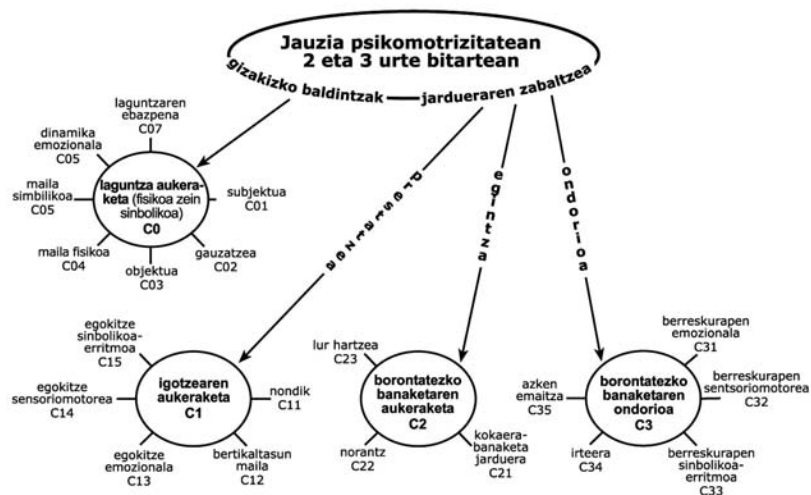
Giza psikogenesia organismoaren eta honek erreakzioak jasotzen dituen ingurunearen baldintzei dago lotuta; ondorioz, bere hurrenez hurreneko mailak subjektuaren ahalmenaren, eguneratzen diren inguruaren zirkunstantzien eta zirkunstantzia hauekin erlazioatzeko duen ahalmenaren arabera dira (Wallon, 1980). Mugimenaren kitzikadurak eta artikulazio eta muskulu-aparatuaren tentsazioak atseginaren eta fereken eragin berberak izateak azalduko lituzkete; batetik, itzelezko haur jarduerak, eta bestetik, eskuarte psikomotorrearen arrakasta (Wallon, 1985). Lehen haurtzaroan, gure espeziaren prototipoaren adinean (Wallon, 1984a, 1985), jarduerak psikomotorre nagusia zutik aritzea da (Wallon, 1980). Bakarkako baldintza fisiologikoetan inguruarenak uztartzen dira, bertatik erreakzioen arrazoia jasotzen delako. Hazierak organoa garatzen du, heltzeak edo funtzionatzeko ahalmen organikoak organoaren funtzioen hedatzeari dagozkion nerbio-loturak ixten ditu, eta ondorioz horretan saiatzen da behin eta berriz, ikastea bermatuz (Wallon, 1980).

Orekaren aparatu funtzionalak, laberintoan eta kanal semizirkularretan hasiera puntua duen sentsibilitatearen bitartez, gorputzaren orientazio aldakorra eta espazioan lekuz aldatzeko mugimenduak erregistratzen ditu (Wallon, 1985); alegia, grabitatearekin erlazioatutako kitzikadurak eta haien artean bereziki, indar zentrifugoa eta bertigoa, grabitate-zentroa giza ingurutik asimilatzen den bitartean (Wallon, 1979). Jarduera sensoriomotorea, aldi berean mugimendua, sentikortasuna eta kanpoko munduarekiko jarduerak, alderantzizko baina osagarri diren bi noranzkoetan garatzen da: batetik automatismoa eta bestetik egoera berrien aurrean jarduerak egokiak asmatzea. Automatismoa zirkunstantziekin moldakor eta etorkor den operazio erreperitorioa da, lehendik izandako mugimenduen blokeak desagertuz bereganatzen dena, azkenean, burutzen ari den jarduerak eskatzen dituen mugimenduen konbinazioen erabilpen eksklusibo egiteko (Wallon, 1985).

Jauzia borondatezko banaketa bertikalaren automatismo naturala da, mugimendua gorputz osoari interesatzen zaiolarik. Horregatik, segidako jarduerak konpentsatzaileak -jarduerak sinergiko partzialak eta orokorrak- eta mugimenduak gertatu behar dira, lurraekin berritri ere kontaktatzerakoan oreka berraurkitu ahal izateko (Wallon, 1979). Automatismo hau beldurraren eguneratzearen edo euskarri-puntuaren borondatezko galeraren modalitate bat da (Wallon, 1985) eta pertsonalismoaren aldiari hasiera ematen dio, lehen eta bigarren haurtzaroaren arteko trantsizioarekin bat eginez.

LANDA FORMATUAREN ERAIKUNTZA

Jauztean parte hartzen duten plano walloniar biak hauek: inguru psikomotorrearen gizakizko baldintzak edo plano psikologikoagoa, eta jarduerak zabaltzea edo plano sensoriomotoreagoa. Lehen planoari C0 makroirizpidea dagokio: “laguntza aukeraketa” edo konfiantza izateko *esku-laguna* (Wickstrom, 1990) dagokio. Bigarren planoari hiru makroirizpide dagozkio: C1 “igotzearen aukeraketa”, C2 “borondatezko banaketaren aukeraketa”, eta C3 “borondatezko banaketaren ondorioa”, edo beste era batera esanda, altuera jauztearen prestaketaren, gauzatzearen eta ondorioenaldiak (Wallon, 1984a).



1go Irudia: “Jauzia psikomotrizitatean biziaren hirugarren urtean zehar” landa formatua

Landa formatuaren amaierako bertsioa, alegia, erregistro egiteko balio duena, lau makroirizpideen ezarpen bereiztua eta ordenatuaren eta erreferente teorikoaren finkatzearen emaitza da. Ondoriozko jauzi mota zehatza, saio bakoitza gauzatze momentuan presente dauden aukeren arteko erabaki libretik, malgutik eta etengabetik dator eta horrelaxe islatzen da landa formatuaren bidez.

LABUR BILDUZ

Aucouturieren Psikomotrizitate Praktika behatzea APP berak proposatzen zuen eredu jarraituz ezina gertatu zitzaigun hasiera-hasierarik; behin eta berriz errepikapen, inferentzi edo arazo metodologiko berdin antzekoen aurrean aurkitzen ginelako. Praktika ebaluatu, bere eraginkortasuna neurtu nahi izanez gero, derrigorrez distantzia metodologikoa hartu behar zen. Lehenengo urratsak psikomotrizitatetik gertu zeuden esku-hartze batzuetara jo eginez, arazoa gaintzteke geratzen zen: zeregin horiek eraginkorrak baziren ere, intuizio mailan geratzen zen objektibatze ahalegina.

Behaketa metodologiarekin topo egitean, alde batetik betekizun substantibo eta bestetik prozedurazkoengatik, esku-hartze psikomotorearekiko distantzia zabalagoa hartzea posible izan zen, behaketa objektua jauztearen jarduerara mugatuz. Nahiz eta printzipioz landa formatuak oinarri teorikorik behar ez izatea, hainbeste jokabide ordenatzea ezina zen teoria psikologikorik gabe. Henri Wallon-en teoriak, psikogenetikoa eta dialektikoa izanik, psikomotrizitate salan gertatzen dena azaltzen du, jauztearen jarduera, bere bilakaera eta lagungarri gerta dakizkioken zirkunstantzia fisiko zein gizakizkoak barne.

Teoria honek psikomotrizitate salan gertatzen den jauzte jarduera ebaluatzeko egindako landa formatuaren proposamena ez da behin-betikoa izan lagina osoa erregistratzen amaitu arte, zeren bertan kokatu beharreko hainbeste jokabide berriak agertzen dira, tresna zabala eta malgua dela demostratuz. Datu analisia egiteko orduan proposatzen diren oinarriko konfigurazioak C1-C0, C2-C0 eta C3-C0 dira, alegia, bilakaera sensoriomotorearen -igotzearen aukeraketa, borondatezko banaketaren aukera eta banaketaren ondorioa- laguntzaren aukeraketarekin konbinaketa. Ondorioz, jauzi bakoitza 104 jokabide-kodez osaturiko konfigurazio multzo baten bihurtzen da, 13 lerro eta 8 zutabetan ordenaturik. Amaitzeko, datuen azterketa sekuentzialaren (Bakeman, 1978; Bakeman eta Gottman, 1989; Bakeman eta Quera, 1996) eta jauziaren patroien (Sackett, 1980, 1987), jauzi mota esanguratsuen (Herrán, 2005) eta bakarkako perfilen azterketaren (Herrán 2006a, 2006b) txanda da. Guzti honen ostean, eta osagai guztiak: makroirizpide, irizpide eta portaera, errepasatuz gero, behaketa tresnara itzuli beharko da bere egoitzapen maila eta funtzionalitatea berrikustera.

BIBLIOGRAFIA

Anguera, M. T. (2003a). La observación. In C. Moreno Rosset (Arg.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (271-308 orr.). Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M. T. (2003b). La observación en la Educación Infantil. In J. L. Gallego Ortega eta E. Fernández de Haro (Zuz.), *Enciclopedia de Educación Infantil*, I (861-884 orr.). Archidona: Aljibe.

Anguera, M. T., Blanco, A. eta Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 135-161.

Arnaiz, V. (1994) Concepción y bases metodológicas de la educación corporal. Primer ciclo de Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 23, 9-13.

Arnaiz, V. (1996). *El clima de seguridad emocional. El periodo de adaptación. In Materiales para el curso de Habilitación para profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil. Dirección General de Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación.

Arnaiz, V. (2000). *La seguridad emocional en la Educación Infantil*. PRAXIS, 1, 3-37.

Aucouturier, B. (1993a). El itinerario de maduración del niño en la práctica psicomotriz educativa y preventiva. *Actas de las II Jornadas de Práctica Psicomotriz*, Europa Jauregia, Gasteiz, 20-28.

Aucouturier, B. (1993b). Niveles de expresividad psicomotriz. *Revista de Educación Especial* 15, 39-48.

Aucouturier, B. (2000). La práctica psicomotriz. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 19, 8-11.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Bartzelona: Graó.

Aucouturier, B., Darrault, I. eta Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducación y Terapia*. Bartzelona: Científico-Médica.

Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data In GP Sackett (Arg.) *Observing Behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods* (63-78 orr.). Baltimore: University of Park Press.

Bakeman, R. eta Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

Bakeman, R. eta Quera, V. (1996). *Análisis de la Interacción: Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.

Gibson, E.J. eta Walk, R.D. (1960). El abismo visual. En W.T. Greenough (Arg.), *Psicobiología Evolutiva* (29-37 orr.) Bartzelona: Fontanella.

Herrán, E. (2003). *El movimiento en psicomotricidad. Boletín de Estudios e Investigación. Monografía II*. (57-78 orr.). Madrid: INDIVISA.

Herrán, E. (2005). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitate Argitalpen Zerbitzua.

- Herrán, E. (2006a). Aprender a saltar. Un estudio de caso. *La revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 21, 6(1), 77-90.
- Herrán, E. (2006b). Cuando saltar es volar. Un estudio de caso. In F. Bacaicoa, J. de D. Uriarte, M. A. Ámez (Eds.) *XIII Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. INFAD (395-408 orr.). Bilbo: Psicoex.
- Herrán, E. (2006c). Psikomotrizitatean, lehen haurtzaroren bertikaltasunaren kontrolaz. *Jakingarriak* (20-29 orr.). Arrasate: Mondragon Unibertsitatea.
- Kintela, J. (1987). Separarse para ir a la escuela por primera vez: de la desolación compartida al constructivismo. In *Jornades de Pedagogia Operatoria (Arg.)*, *IV Jornades de Pedagogia Operatòria. Desenvolupament i medi escolar* (157-163 orr.). Bartzelona: IMIPAE.
- Lareo, S. (1984). Enfermas mentales crónicas en pisos: Un estudio ecológico y conductual en esta alternativa de asistencia psiquiátrica comunitaria. *Informaciones Psiquiátricas*, 96, 163-179.
- Sackett, G.P. (1980). Lag sequential analysis of contingency and cyclicity on behavioral interaction research. In D. B. Sawin, R.C. Hawkins, L. O. Walker & J. H. Penticuff (Eds.) *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (p. 300-340). New York: Brunner/Mazel.
- Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. In J. D. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development*, 2nd ed. (p. 855-878). New York: Wiley.
- Stern, W. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984a). *La evolución psicológica del niño*. Bartzelona: Crítica.
- Wallon, H. (1984b). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Bartzelona: Crítica.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Level.

PSIKOMOTRIZITATEA BEHATUZ: “JAUZIA PSIKOMOTRIZITATEAN BIZIAREN HIRUGARREN URTEAN ZEHAR” LANDA FORMATUAREN OSAGAIEN DEFINIZIOAK

Elena Herrán Izagirre
Euskal Herriko Unibertsitatea

LANDA FORMATUAREN ERAIKITZEN

Landa formatuaren aurreko baldintza guztiak bete egiteaz gain, landa formatua bera egiteak urrats batzuk ematea dakar. Lehenik eta behin, ikaste objektuaren arabera irizpideak edo tresnaren ardatzak argitu behar dira; gure kasuan, laguntza aukeraketa eta zeregin sensoriomotorearen hiru une diren prestaketa, egitea eta eragina. Ondoren, aurreko *miaketa aldiak* eskaintako informazioarekin, irizpide bakoitzari lotutako jokabide zein egoeren zerrenda zabal bat egin behar da. Esate baterako, kasuistika, salbuespenak edo jokabide ez izatea landa formatuaren balioak izan daitezke eta ondorengo azterketaren arabera informazio esanguratsua eskaini. Honen ostean, jokabide bakoitzari kodifikazio dezimala esleitzea dator eta azkenik, konfigurazio zerrenda egitea, irizpide sinkroniko eta diakronikoaren arabera: zer gertatzen da batera eta zer beste zeren ostean.

Bestalde, jauzi bakoitzaren jokabide guztien kokapena zehazteko eta portaeraren segidaren kodifikazioa ahal den zuzenen izateko, landa formatuaren makroirizpide, irizpide eta jokabide bakoitzaren definizioa ezinbestekoa da.

LANDA FORMATUAREN OSAGAIEN DEFINIZIOAK

Miaketa aldiak eskaintako informazioa abiapuntua izan bada eta Henri Wallonen teoria oinarria, erregistraztea amaiera bikaina eman dio formatuari.

C0 Laguntza aukeraketa: Seguritatearen edo orekaren bilaketa norberarekin, psikomotrizistarekin, beste umeren bat edo batzuekin, edo inguruko objektuekin (pla-

taforma, egitura metalikoa, espaldara, e. a.) kontaktuan; beharrezkoa eta nahikoa jauztearen jarduera osoa den plataformaren altuerara igotzea eta koltxonetara jaitea -irris-tatuz edo jauziz- eta azkenik koltxonetatik irten, beste saio bati aukera emateko ala ez. Joera naturala banaketa bertikalaren automatismoaren ikastearekin bat datorren heteronomia-autonomia aldagaiaren progresioa da eta subjektuen, koitunturaren edo bilakaera uneen beste adierazpenak hartzen ditu.

C01 Laguntzaren aukeraketaren subjektua: Harreman ekimenaren sortzailearen berria ematen du, umea bera izateaz gain, beste edonor, beste ume zein psikomotrizistaren bat edo bi edo ume talde bat izan daiteke. Umearen maila psikogenetikoaz gain besteen eraginaz edo psikomotrizistaren eskuragarritasunaz informatzen du. Denetara zazpi aukera biltzen ditu: “umea bera”, “psikomotrizista 1”, “psikomotrizista 2”, “psikomotrizista 3”, “psikomotrizista 4”, “psikomotrizista bi”, “beste ume bat” eta “taldea”.

C02 Laguntzaren aukeraketaren gauzatzea: Umeari laguntza “eskatzea” baldin badator kio, psikomotrizistari laguntza nahikoa eskaintzea letorkioke eta ondorengo umearen portaeraren arabera laguntza “onartzen”, “ukatzen” edo “saihesten” duen jakingo dugu. Edozeinek, umeak zein helduak, “proposa” dezake laguntza, beraz bost jokabide biltzen dira irizpide honetan.

C03 Laguntzaren aukeraketaren objektua: Harreman dinamikak bigarren elementu bat behar du, objektua, eta bere aukeraketa, subjektuaren eta bere zir-

kunstantzien arabera izango da berriro ere. Gizakizko inguruaren pertsonaz gain, “plataforma” berak seguratzeko aukera eskaintzen du. Bestaldetik, bideo kamera ume askorentzat da koiuntura-estimulua, berez edo kameraren atzean bi psikomotrizista txandatzeko direlako. Ondorioz, C01 irizpidearen zortzi jokabideei beste bi gehitzen zaizkie, denetara hamar izanik: “umea bera”, “psikomotrizista 1”, “psikomotrizista 2”, “psikomotrizista 3”, “psikomotrizista 4”, “psikomotrizista bi”, “taldea”, “plataforma”, “kamera” eta “beste ume bat”.

C04 Laguntza fisikoa: Espazioan lekualdatzeko ezinbesteko finkaera-puntuak hiru dira oinez egitearen hastapenetan: oina biak eta esku bat edo bularra, belaun bi eta esku bat e. a. Oinez egitea menderatzen denean, orekaren aparatu funtzionalak hirugarren puntua ordezkatzeko du. Hau fisikoa izan beharrean sinbolikoa da eta tonu ortostatikoaren sorburua kontsidera daiteke (Wallon, 1979). Eredu psikomotoreak sostengu fisikoari gizakizkoa erantzen dio (Wallon, 1980). Pertsonekin (Wickstrom, 1990) zein gauzekin kontaktu fisikoak osotasunerako joera dauka eta barru-barruko oreka dakar (Wallon, 1980). Irizpide honetan 12 jokabide sartzen dira: “besoetan”, “gorputz-enborretik”, “altzoan”, “psikomotrizistaren esku biak”, “esku biak sostenguan”, “ukipen indiskriminatua”, “esku bat psikomotrizista/ume bat”, “esku bat sostenguan”, “esku bat psikomotrizista/ume bat eta bestea sostenguan”, “esku libreak”, “esku zentrifugoak”, “esku zentripetoak”.

C05 Laguntza morala: Plano fisikoaren gizakizko planoaren gainezarpenak bere estimulu propio dakar (Wallon, 1984b). Mugimenaren atsegintasuna amildegiaren edo bere zirkunstantzien hautemateak indargabetu dezake (Wallon, 1984a). Berreskuratzeak plano fisikora itzultzea erakar dezake edo ez, eta plano psikikoan mantendu. Plano hau hirugarren finkaera-puntua izan daiteke, oin bien gainean umea orekatzen duena, grabitate-zentroa sabelean kokatzen den bitartean (Wallon, 1979). “Gogo-aldarte”-k ziurgabetasun aurrean tonu muskularra igotzen du, haustura edo tonu modulazioa baldintzatuz eta jarduerak aurrera egin dezala ahalbidetuz. “Hautematea”-k pertzepzioa, arreta eta prestantzia harremanekin du zerikusia. Hautematu du edo hautematua izango da keinuak, zaratak, hitzak edo sinboloak erabiliz (Wallon, 1985). Helduak hautemateko espektatiba umerengan sendo-sendo izan daiteke. “Kontsolamendua” partehartzailearen gaitasuna gainditzeko duen edozein istripu, ikara edo zorigaitoko gertaeraren aurreko errekuperazio bitartekaria da.

C06 Tempo: Beldurraren emozio-dinamikaren adierazpena da (Wallon, 1985). Sakontasunaren aurrean jartzea pizgarria bada, automatismo erabilkorak ahalbidetzen ditu, bat-batean eta azkar altueraren aurrean jartzeari amaiera ematea bezalaxe. *Raptusa* egon daiteke, hipertentsioarekin batera eta jarrera motorea izango litzateke. Aldiz, desoreka, finkaera-puntuaren eta tonu masiboaren galeragatik, beldurrak automatismoari irabazten badiu, *ictusa* gertatzen da.

Orokorra edo partziala izango da gertakizuna eta ohiko jarreraren desproporzioaren arabera. Lehen kasuan belauak zertxobait tolestu egiten ditu eta mugimena geldotzen da. Bigarrenean, finkaera-puntua berreskuratzeak beste puntu bat gehitzea, hankak zabaltzea edo jaisteak dakar. Bi muturren artean egokitzapen tonikoa kokatzen da, tonu psikikoa, jarrera pertzeptiboa, irudikapenaren hazia dena (Wallon, 1985). Beste emozio batzuk -amorrua, angustia eta prestantzia- lagundu dezakete ere azken adierazpen tonikoan, bakoitzaren emozio dinamika garrantzitsuena den beldurrarenean txertatzen delarik. Gauzatu “aurretxoan”, “batera”, eta “gerotxoan” dira irizpide honetako portaerak.

C07 Ebazpena: C0-ren makroirizpidearen emaitza da, multzoan hartuta. Matur baikorrean, “nahiko eta aurrera” izango litzateke, eta ondorioz jauziaren jarduerak jarraituko luke. Gutxiegitasunak, berriro ere, badu zerikusia dinamika emozionalarekin. *Ictus* hunkigarria gertatuz gero erabat edo hein batean bertan behera utziko du eta sostenguaren gainean ondo finka-tua geratuko da laguntzaren zain; hau da, “gutxiegi eta itxaron behar”. *Raptusaren* kasuan, aldiz, nahiz eta laguntza eskasa izan jarduera bizkortzen da; laguntza “ez-nahikoa” izanik ere “aurrera” egiten du, istripuren arriskua gehituz. Subjektuaren gaitasuna gainditzeko denean jarrera biak, aldekoa eta kontrakoa, posibleak dira, beti psikomotrizistarengan sentitzen den konfiantzaren arabera. Berehala saiatu daiteke berriro ere, arrisku harremanak areagotzen duelako, “larregi baina aurrera” eginez edo bertan behera uztea behin-behineko harremanak ez badiu alde fisiko gainditzeko laguntzen. Kasu honetan, “larregi eta bertan behera” uzten du. Honetaz gain, hainbeste gertakizunen berri eman behar da irizpide honetan: “istripua” izan daiteke nor edo noren kontra jo eginez gero, edo “ikarak” izan daitezke benetako istripua izatera iristen ez denean, baina umeak erantzun emozionala bizia adierazten duenean. Beste era batera esanda, estimulua erreala denean gorputza sartzen da jokoan, aldiz sinbolikoa edo birtuala izanik, pertzepzioari dagokio.

C1 Igotzearen aukeraketa: Jauztearen jarduerak badiu zirkunstantziazko betekizun batzuk, altuera eta abiapuntua; hau da, zortitik distantzia bertikal zehatz batera kokatzea, plataformaren altueratik hautematen den sakontasunaren aurrean berrerekatzea eta altuerari aurre egiteko prestatzea behar-beharrezkoak dira. Guzti honen ezinbesteko baldintza oreka nahikoa da. Gutxienekoa izanez gero, hipertoniak zein hipotoniak jardueraren bilakaera zein zabaltzea arriskuan jartzen dute. Haur jardueraren maila bilakaera naturala aldi psikogenetikoaren parean doa: bultzadazkoa, emozionala, sensoriomotorea eta pertsonalismoa edo sinbolikoa (Wallon, 1980, 1984a, 1984b, 1985). Jauziaren automatismoaren ikaste prozesuan jardueraren maila guzti hauek zabalduko dira ala ez, umeraren, bere zirkunstantzien eta beraiekiko harremanen arabera; eta beraiekin lotutako jokabideek parte hartzen duten multzo edo konstelazioen berri emango dute (Wallon, 1980). Makroirizpide honetako portaerak ondorengoak dira:

C11 Nondik: Jauzteko dispositiboak igotzeko bost aukera aurkezten ditu. Alde bateko “arrapala”, atzealdeko “eskailera”, bestaldeko “espalderra”, “aurrea” zuzenean koltxonetatik igotzen denean, edo oholtzarrak eusten dituen “metalezko egitura”. Aurreko bost aukera hauei beste bi gehitu dizkiogu, “arrapalatik” eta “koltxonetatik”, orokorrean behin-behineko aukerak izanik, partaide batengan hauek biak jauzteko era bakarrak zirelako.

C12 Bertikaltasuna: Plataformara iristeko sarbide posturak “belauniko”, “jesarrita”, “zutik” edo “etzanda” izan daitezke, gaitasunen, zirkunstantzien, asmoen eta une ebolutiboaren arabera.

C13 Doikuntza emozionala: Psikomotrizitatearen oinarriko jarduera maila toniko-emozionala edo jarre-razkoa da. Jarrera potentzian garatu beharreko egintza da (Wallon, 1979). Sakontasunari aurre egiteak (Gibson eta Walk, 1960) altuerarekiko beldurra eguneratzen du. Emozioak irabaziz gero, jarduera eten egiten da, “gelditzen da”; aldez, automatismoa irabazlea denean, “botatzen da” amildegitik, eta azkenik, egokitzen tonikoa denean, inguru gertuaz ohartzen da, horretan “erreparatzen du” (Wallon, 1985). Dinamika emozionalak larritasunarekin uztartu daiteke eta izutasuna bihurtu, aurreko erak areagotzen direlarik.

C14 Doikuntza sentzorimotorea: Jardueraren bigarren maila da, hots, mugimenari dagokiona, beraz, gauzatzeko jarduerak, bertikaltasun mailak eta plataformaren gaineko kokapenak anitzak dira. Sostengua-
rekiko distantzia kontutan hartuz gero, horizontalak, erdi-bertikalak eta bertikalak izan daitezke. Edozein sarbideetik etorria baina era insegurua izanik, maila jaisten dute, eta “etzan”, “eseri”, “belauniko jarri”, “makurtu” edo azken muturrean, “gelditu” egiten dira. Abiatzeko postura erdi-bertikala edo bertikala, baina segurua bada, bilakaera aurrerantz edo gorantz izaten da. Lehenengoa denean, “lekuz aldatzen”, “saltoka egin”, “jaurtiketa posizioa hartu”, edo “oinak txandakatu”-ko dute plataformaren gainean jauzia burutu bitartean. Bigarrenean, zuzenean “zutik” jartzen dira.

C15 Doikuntza Sinbolikoa-Erritmoa: Doikuntza hau jardueraren hirugarren mailari dagokio, baina erritmoaren irizpidearekin konbinatuta, programa informatikoaren datuen mugagatik (20). Doikuntza sinbolikoaren mailak, hitzik gabekoa edo “keinuzkoa”, “ahozkoa”, hitzak jarduerari laguntzen dionean eta, azkenik, erabat “sinbolikoa”, hitza ideia-
ren tresna bihurtzen denean. Honetan jauzte jarduera egon badago baina bigarren planoan geratzen da, jolas sinbolikoaren baitan. Erritmoari dagokionez, joera naturalari jarraituz, ikaste prozesua aurrera egin ahala eta sintesi unetarako “igoera” gertatzen da. Erritmo “jaitsiera” gertatzen da berrikuntzak sartzen dituztenean. Nahiz eta zirkunstantziak kontrakoak izan joera homeostatikoa dago eta “mantentze”-ko joera agertzen da. Segidako jarduerak jarraikortasunean eta eginkortasunean irabazten dute, goragoko maila edo ikaste sendoagoa erakutsiz, zeren nahiz eta subjektuari lotu-
tako aldagaiak kanpoko edo zirkunstantzia-
zko alda-

gaien harremanen arabera egin aurrera, subjektuaren izaera tinkotzen naturak laguntzen du (Wallon, 1979).

C2 Borontatezko Banaketaren Aukeraketa: Edozein altuera uzteak dakarren apurketa tonikoa gauzatu daiteke baldintza batzuk bete izanez gero: grabitateari aurre egitea jasangarria, posiblea eta “altuaren nahia” aldekoa izatea. Tonu sei motek parte hartzen dute intentsitate desberdinez baina batera beti ere eta subjektuaren eta zirkunstantzien arabera: *hondar-tonua* edo muskulua geldirik dagoenarena; *tonu ortostatikoa* edo zutik egotea ahalbidetzen duena eta kitzikadura azala periferikoa oinazpia daukana; oreka edo *labirinto-tonua*; *tonu bizia*, mugimendua prestatzen ari diren muskuluetan ematen dena; *eusle-tonua*, gauzatzen ari den mugimenduak gradualki eusten duena, eta azkenik, *tonu katatonikoa*, jarre-
rak mantentzeko balio duena (Wallon, 1979). Tonu ortostatikoa da bilakaera naturalean azkena saiatzen dena, bereziki gizakiak jauzteari aurre egiten dionean, banaketa bertikala sakontasuneko jauzia sustatuz. Ondorioz, oinez, korrika egitea, e. a. trebatuko dira. Doazkion irizpideak honako hauek dira:

C21 Jaurtiketaren Kokapena-Jarduera: Irizpide hau, programa informatikoaren mugak direla, kokapen eta altueratik jarduera posibleak konbinatzen ditu. Kokapenen artean “eserita”, “zutik”, “etzanda”, “belauniko”, eta “finkatze puntua galtzea” eta jardueren artean, “irristatu”, “urratsa eman” edo “bulkada”

C22 Suspentsioa: Banaketa, jaitsiera edo jauziaren mugimenduaren zuzenbidea “beherantz”, “aurrerantz” eta “gorantz” izan daitezke.

C23 Lurreratzea: Jardueraren ibilbidearen arabera “oin batekin”, “oin biekien”, “belauniko”, “eserita”, “etzanda” eta “eskuekin” egingo du. Gertakizunen artean “kontrolrik gabeko jaustea” sartzen dugu.

C3 Borontatezko Banaketaren Eragina: Koltxonetara iristea ibilbide askoren azken emaitza izanik, berreskuratze tonikoaren intentsitate desberdinak dakartza. Erabatekoa denean, tonu modulazioa sakona, eta arina denean, gainazalekoa. Berreskuratzea, dinamika emozionala eta mugimenduaren kitzikaduraz gain, norberaren eta besteen espektatibarekin sakonki loturik dago (Wallon, 1979). Gauzatzen ari den jarduera, berriro ere, doazkion mailak eta erritmoak zabalduko ditu, ondoren umera koltxonetatik irten, berriro ere azkarrago edo motelago ziklo berri batekin hasi edo beste jakin-min batera zuzentzen da. Irizpideak hauek dira:

C31 Berreskuratze emozionala: Koltxonetaren gaineko *ictus*, *raptus* edo egokitzen toniko erak izango ditu. Berehala “alde egin”-go du bertatik, “blokeaturik” geratuko da, jarduera erabat etena, gainean bizi izaniko apurketak umearen gaitasuna gainditzen badu edo mugimenduan plazerra izango da eta “poztu” egingo da, zoramena inoiz gertatuko dela espektatibak bat datoz bizi izaniko plazerrarekin (Wallon, 1979).

C32 Berreskuratze sentzorimotorea: Finkatze-puntuak eta beraiekin lotutako grabitate zentroa be-

rreskuratzearen emozioaren ondorioz gertatzen diren mugimendu anitzak eta biziak dira. Sentsorialtasun eta mugimendutik haratago ez doazen jarduerak osatzen dute irizpide hau. Bertikalean lurreratuz gero, jaustearen intentsitatea jasangarria eta segurua dela, postura mantenduko du eta “urratsak” edo “saltoak” emango ditu, koltxonetak eskaintzen dion erresistentziaz baliatuz. Irristatuz jaitsi bada, orain, oinak lurlean, jarririkortasuna apurtzen saiatuko da: “belauniko” jarriko da, “etzan” edo “eseri” egingo da. Lurreratzerakoan apurketa tonikoa gehiegizkoa izan bada, “biraka” egitea edo “makurtzea” dator. Eserita edo belauniko lurreratuz gero, “geldirik geratzea”, “zutuntzea”, “txilibuelta ematea”, “bira indarrez ematea” eta “katamarrez egitea” dator. Hasierako saioretan batez ere zirkunstantzietatik aginduta gertatzen dira aurreko gehienak, ikaste prozesua aurrera egin ahala, borondatezkoak eta intentziodunak bihurtzeko. Azkenik osotasunarekin zerikusia duen beste gertakizun mota sartzen da honetan: behin geldirik egonez gero koltxonetaren gainean, istripuren baten aukerak areagotzen diren heinean, psikomotrizistak “altxa dezake”. Inoiz ageriko eskaera ere egon badago.

C33 Berreskuratze Sinbolikoa-Erritmoa: Irizpide honek jauztearen osteko mailarik gorenekoa adierazten du. Orain jardueraren amaieran eguneratutako mailak “keinuzkoa”, “ahozkoa” edo “sinbolikoa”, erritmoekin konbinatzen dira “igoera”, “jaitsiera” eta “mantentzea”.

C34 Irteera: Koltxonetatik irteteko erak bertikaltasunaren arabera ordenatzen dira ere. Era horizontalekin hauek dira: “tatarrez”, “belauniko”, “katamarrez”, “txilibueltaka”, “irristatuz” eta “tripaz irristatuz”. Zutik daudenean, “titi-titapa”, “korrika” edo “saltoka” irteten dira. Badago beste era bitxi bat “jauzi-eserita” deitzen dena: korrika doa eta koltxonetaren mugan gorantz jauzten du, hankak aurreratuz eta koltxoneta bazterrean eserita jausiz eta oinak lurlean. Irizpide honetako gertakizun ohiko bat zera litzateke, koltxonetatik jaitsi beharrean, bertatik zuzenean “igotzen” dira plataformara berriro ere jauzteko.

C35 Emaitza: Jauzteak interes arrazoia izaten jarraitu dezake, horrexegatik berehala has daiteke saio berri batekin “berehalako igoera” baten bidez edo itzulbira baterako denbora apur baten ostean “igoera diferitua” burutuz (Wallon, 1979) edo berriro ere sostengura igo eginez “koltxonetatik irten gabe”. Jauzten uzten dutenean ikasi egin dutelako da, eta beste interes batzuk pizten zaizkie, edo berreskuratzea gutxiegi izan delako. Behin-betiko “saihestea” edo denboran zeharkako saio diferitua egongo da. Azken gertakizun bat ere sartzen da; jauzte psikomotrizitate saio errearen “amaiera”-rekin batera izatea.

Ondorengo taulan (taula 2) bere osotasunean ikusten da landa formatuaren azken bertsioa.

Taula 2: “Jauzia psikomotrizitatean biziaren hirugarren urtean zehar” landa formatua,

Laguntza aukeraketa C0	Igotzearen aukeraketa C1	Borondatezko banaketaren aukeraketa C2	Borondatezko banaketaren ondorioa C3
Subjektua C01	Nondik C11	Koka. Bana. Jard. C21	Berreskurat. emoz C31
C011 Umea bera	C111 Arrapala	C211 Eserita irristatu	C311 Alde egin
C012 1go Psikomot.	C112 Eskailera	C212 Eserita urratsa	C312 Blokeaturik
C013 2. Psikomot.	C113 Espaldera	C213 Eserita bultzada	C313 Poztasuna
C014 3. Psikomot.	C114 Aurrea	C214 Zutik irristatu	Berreskuratze Sm C32
C015 4. Psikomot.	C115 Egitua	C215 Zutik urrats	C321 Urratsak eman
C016 Bi psikomot.ekin	C116 Arrapalatik	C216 Zutik bultzada	C322 Saltoka
C017 Taldea	C117 Koltxonetatik	C217 Etzanda irristatu	C323 Belauniko
C018 Beste ume bat	Bertikaltasuna C12	C218 Etzanda urratsa	C324 Etzan egiten da
Gauzatzea C02	C121 Belauniko	C219 Etzanda bultzada	C325 Eseri egiten da
C021 Eskatzea	C122 Eserita	C2110 Finka. pun. gal	C326 Zutik jartzen da
C022 Onartzea	C123 Zutik	C2111 Belauniko irrista	C327 Bira indar. eman
C023 Ukatzea	C124 Etzanda	C2112 Belau. oina jaitsi	C328 Makurtu egiten da
C024 Saihstea	Doikuntza emoz. C13	Norantz C22	C329 Geldirik geratzen
C025 Proposatzea	C131 Gelditzen da	C221 Beherantz	C3210 Txilibuelta egin
Objektua C03	C132 Botatzen da	C222 Aurrerantz	C3211 Katanarrez egin
C031 Umea bera	C133 Erreparatzen da	C223 Gorantz	C3212 Psikom. Altza. du
C032 1go Psikomot.	Doikuntza Sm C14	Lurra hartzea C23	Berr. sim./Erritmoa C33
C033 2. Psikomot.	C141 Lekuz aldatu	C231 Oin batekin	C331 Keinu. igoera
C034 3. Psikomot.	C142 Zutik jarri	C232 Oin biekkin	C332 Keinu. jaitsiera
C035 4. Psikomot.	C143 Eseritzen da	C233 Belauniko	C333 Keinu. manten.
C036 Bi psikomot.ekin	C144 Gelditzen da	C234 Eserita	C334 Ahoz. igoera
C037 Taldea	C145 Belauniko jarri	C235 Etzanda	C335 Ahoz. jaitsiera
C038 Plataforma	C146 Jaurti posizi. har	C236 Kontrol gabe jaus.	C336 Ahoz. manten.
C039 Kamera	C147 Makurtzen da	C237 Eskuekin	C337 J sim. igoera
C0310 Beste ume bat	C148 Etzan da		C338 J sim. jaitsiera.
Laguntza fisikoa C04	C149 Oinak txandakatu		C339 J sim. manten.
C041 Besoetan	C1410 Saltoka		Irteera C34
C042 beso azpitik	D. sim.Erritmoa C15		C341 Tatarrez
C043 Altzoan	C151 Keinu. igoera		C342 Katanarrez
C044 Psikom. 2 esku	C152 Keinu. jaitsiera		C343 Belauniko
C045 2 esku sostengua	C153 Keinu. manten.		C344 Tipi-tapa
C046 Ukip. Indiskrimin.	C154 Ahoz. igoera		C345 Korrika
C047 Esku 1 psik/beste	C155 Ahoz. jaitsiera		C346 Txilibueltaka
C048 Esku 1 plataforma	C156 Ahoz. manten.		C347 “Jauzi-eserita”
C049 Esku 1 psi/ 1 sost	C157 J sim. igoera		C348 Plataformara igo
C0410 Esku libreak	C158 J sim. jaitsiera		C349 Jauzika
C0411 Esku zentrifugoa	C159 J sim. manten.		C3410 Tripaz irristatu
C0412 Esku zentripeto			C3411 Eserita irristatu
Lagunaza morala C05			Azken emaitza C35
C051 Gogo-aldartea			C351 Berehalako igoera
C052 Hautematea			C352 Igoera diferitua
C053 Kontsolamendua			C353 Saihstea
Tempo C06			C354 Saioareen azkena
C061 Aurretxoan			C355 Koltxonetatik irtenb
C062 Batera			
C063 Gerotxoan			
Ebazpena C07			
C071 Nahiko eta +			
C072 Ez-nah. eta itxar.			
C073 Ez-nahiko eta +			
C074 Ez-nahiko eta -			
C075 Larregi eta +			
C076 Larregi eta -			
C077 Istripua			
C078 Ikara			

ONDORIOAK

Landa formatu honek psikomotrizitate salan jauzteko dispositiboan gertatzen den jarduera segida erregistratzeko bi etorburu ditu: batetik, errealitatea eta bestetik, Henri Wallonen teoria. Errealitatea abiapuntua eta bidai amaiera da, erdi bitartean ibilbide teoriko sakon bat burutu izan bada ere. Landa formatua erregistro tresna zabala eta malgua denez, erregistroa amaitzean oraindik jokabide berriak sartzeko aukera izan da.

Hainbeste datu izanda, analisiaren ondorioz lortutako emaitza kopurua oso zabala da. Banakako, nesken eta mutilen arteko bereizketak zein automatismoaren bilakera azaltzea dago gure esku. Horren ostean litekeena da, formatua molekularizatzea; hau da, sinplifikatzea, informazioaren kalitatea zein kantitatea bermatuz gero.

BIBLIOGRAFIA

- Gibson, E.J. eta Walk, R.D. (1960). El abismo visual. En W.T. Greenough (Arg.), *Psicobiología Evolutiva* (29-37 orr.) Bartzelona: Fontanella.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludeos del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984a). *La evolución psicológica del niño*. Bartzelona: Crítica.
- Wallon, H. (1984b). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Bartzelona: Crítica.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Level.

ANÁLISIS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DE UN ENFOQUE ONTOSEMIÓTICO

María Contreras, Ana M. Abril (*)

Ángel Contreras

Universidad de Jaén

La resolución de problemas por parte del alumnado es un tema fundamental en la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. Nuestro grupo de investigación trata el tema de la resolución de problemas desde un punto de vista básico: para llegar a plantear problemas que el alumnado pueda resolver, previamente se han de analizar las dificultades en su resolución; establecer una metodología suficientemente sólida para analizar cómo los alumnos y alumnas entienden y resuelven los problemas es un punto fundamental en el proceso. En el trabajo que se presenta se ha utilizado un marco teórico basado en un enfoque ontosemiótico, desarrollado fundamentalmente en el análisis de problemas matemáticos. Poniendo en práctica la teoría ontosemiótica en una investigación exploratoria de pruebas de la primera evaluación de Física de alumnos/as de primer curso de Bachillerato se han analizado: la situación problema, el tipo de lenguaje utilizado y las acciones llevadas a cabo para su resolución, los conceptos físicos, las proposiciones y las argumentaciones, tanto generales como matemáticas.

INTRODUCCIÓN

La “resolución de problemas” en la Didáctica de las Ciencias Experimentales es un vocablo polisémico: puede referirse a la resolución de problemas por parte de los estudiantes, en la que se estudian sus errores y dificultades; también puede constituir todo un paradigma de investigación que se centra en la resolución de problemas como medio para el cambio conceptual; o puede referirse al tema institucional, donde lo que se busca es transformar el currículum tradicional en otro centrado en dicha resolución de problemas.

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes marcos teóricos que han planteado la resolución de pro-

blemas desde diferentes puntos de vista. Fue en los años sesenta y setenta del pasado siglo, y bajo la influencia de las ideas piagetanas, cuando la resolución de problemas comenzó a adquirir una gran importancia en el entorno educativo. De ahí que Pozo y Carretero (1987), consideraran que las ciencias serían especialmente indicadas para utilizar la resolución de problemas como medio para desarrollar el pensamiento formal. Comenzaron entonces a plantearse definiciones para denominar qué constituye un problema. Así para Perales (1993) un problema puede ser definido como cualquier situación prevista o espontánea que produce, por un lado, un cierto grado de incertidumbre y, por el otro, una conducta tendente a la búsqueda de su solución; mientras que para Schöen, citado en Oñorbe y Sánchez (1996), para que exista un problema debe haber una cuestión a solucionar, un cierto grado de motivación para buscarla y no debe ser evidente una estrategia inmediata para ello. Por otro lado, existen numerosas clasificaciones de los problemas (Perales, 2000) según diversos criterios: pueden referirse al campo de conocimiento implicado o a la solución, a la tarea requerida o al procedimiento seguido. Por otro lado, también existen trabajos de investigación que tienen en cuenta las variables que inciden en la resolución de problemas (Perales, 1993; Martínez y Varela, 1997).

La investigación en esta área pone de manifiesto la importancia que se le da a la resolución de problemas, sin embargo, son numerosas las dificultades que se presentan cuando se intenta buscar una metodología de análisis de las respuestas de los sujetos a los problemas que se les plantean. Mayor es aún la dificultad en lograr un marco teórico a la luz del cual sea posible no sólo describir, sino explicar aquellos elementos de significado erróneos que muestran los estudiantes en sus contestaciones.

En el presente trabajo se analiza la resolución de los problemas que se plantean en Bachillerato y, particularmente, en aquellos que son propuestos en los exámenes. Para el análisis de problemas de Física se propone un marco teórico que incorpora algunos de los constructos utilizados en la Física que pueden ayudar al análisis de los problemas planteados. Se trata del enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática aplicado y adaptado a la Física, el cual se basa en enfoques de tipo semiótico (EOS) desarrollado en Godino (2002) y Contreras y otros (2005). Algunos autores ya han empleado de manera exitosa este enfoque de tipo semiótico para analizar discursos de Física universitaria (Fagúndez, 2006). Los elementos teóricos de este enfoque, o entidades, se describen a continuación.

La relación entre los signos usados para codificar el conocimiento físico y los contextos que sirven para establecer el significado del mismo ha sido modelizada por diversos autores mediante esquemas de tipo triangular. Entre estos esquemas destacan los propuestos por Frege, Peirce, Ogden y Richards, así como la interpretación que hace Steinbring de ellos y que denomina el triángulo epistemológico. Los elementos que incluye Steinbring son concepto, signo / símbolo y objeto / contexto de referencia. Inspirados en esta tríada, así como en los trabajos de Buteler y otros (2001) y de Carcavilla y Escudero (2004) sobre representación y procesos de significación de los conceptos, se esboza un modelo teórico que incluye los siguientes tipos de entidades primarias:

- (1) Lenguaje: en un texto vienen dados en forma escrita o gráfica pero en el trabajo físico pueden usarse otros registros (oral, gestual, instrumental).
- (2) Situaciones: son las tareas que inducen la actividad física. Esta entidad amplía la categoría propuesta por Carcavilla y Escudero (2004), los cuales sólo consideran los problemas cerrados, además se considerarán otros problemas cuando sea el caso.
- (3) Acciones del sujeto ante las tareas físicas: operaciones, algoritmos, técnicas de cálculo, procedimientos; en esta categoría se precisa y amplía lo que Carcavilla y Escudero (2004) denominan la descripción de los estados inicial, final e intermedios.
- (4) Conceptos: dados mediante definiciones o descripciones (velocidad, aceleración, etc.) que incluye las dos categorías, de reconocimiento de conceptos y de interpretación perfecta de conceptos.
- (5) Propiedades o atributos de los objetos mencionados, que suelen darse como enunciados o proposiciones.
- (6) Argumentaciones que se usan para validar y explicar las proposiciones.
- (7) Modelización matemática, que engloba la categoría de generación de las ecuaciones matemáticas.

Estos siete tipos de objetos, que se pueden calificar de físicos porque se ponen en juego en la actividad física, son los constituyentes primarios de otros objetos más comple-

jos u organizaciones físicas, como los sistemas conceptuales, teorías, etc.

Nuestro problema de investigación dejó planteados dos interrogantes importantes, cuyas contestaciones son claves para el desarrollo del trabajo: ¿existe un marco teórico que, dentro del paradigma global constructivista, pueda responder al análisis de las respuestas de los estudiantes a los problemas de Física que se plantean? y ¿cuáles son los constructos teóricos que puedan dar explicación a dichas respuestas?

En consonancia con las cuestiones formuladas, se propone el siguiente objetivo general: buscar y desarrollar un marco teórico de la Didáctica de la Física que pueda aplicarse a la resolución de problemas de Física y que permita el análisis de problemas de clase en estudiantes de primero de Bachillerato.

MÉTODO

En la presente investigación se han analizado trece pruebas escritas de alumnos y alumnas de Física de primer curso de Bachillerato de un IES de la provincia de Jaén. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio. Para poder dotar de validez la investigación, se efectuará mediante un análisis a priori y otro a posteriori:

- A priori: se analizan y se determinan para cada prueba escrita los siguientes aspectos:
 1. La situación problema: si se trata de un ejercicio o de un verdadero problema y, por tanto, si es un problema abierto o cerrado, para lo cual se hará uso de la clasificación dada por Carcavilla y Escudero (2004). Así mismo, en esta dimensión se contempla el tema de Física tratado.
 2. El tipo de lenguaje: tanto en el enunciado del problema (natural-formalizado, etc...), como en las posibles respuestas de los estudiantes (gráfico, numérico, gráfico-numérico, analítico, natural, etc...)
 3. Las acciones: los pasos a seguir por los estudiantes. Es decir, los procedimientos, los algoritmos a utilizar y el paso de un lenguaje a otro.
 4. Conceptos físicos: los que el propio estudiante previsiblemente puede usar.
 5. Propositiones: las proposiciones físicas a utilizar por el estudiante en la resolución.
 6. Argumentaciones: las que puedan usar los estudiantes a lo largo de la resolución de cada una de las situaciones planteadas.
 7. La modelización matemática: el previsible uso de las distintas herramientas matemáticas, tales como derivadas, integrales, suma de vectores, ecuaciones de primer grado, etc.
- A posteriori: con las pruebas escritas de los estudiantes se determinará la correlación entre lo esperado y lo que los estudiantes plantean.

RESULTADOS

La prueba escrita de cada uno de los estudiantes fue analizada según el marco teórico planteado anteriormente. Las cinco cuestiones de cada una de las 13 pruebas fueron analizadas para cada uno de los siete aspectos descritos en el apartado de Método. A modo de ejemplo se presenta el análisis detallado de la primera de las cuestiones planteadas en la prueba escrita:

SITUACIÓN PROBLEMA 1: *¿Qué medida es más precisa, la de un tiempo de 12s con un cronómetro que aprecia centésimas de segundo o la de una masa de 35g con una balanza que aprecia miligramos?*

Solución: Para detectar la precisión de un instrumento de medida se calcula el error relativo que se cometería al realizar cada una de las medidas, sabiendo que el error relativo, en tanto por ciento, se define como el cociente entre el error absoluto y el valor representativo:

$$E_r = \frac{E_a}{x_v} \times 100(\%)$$

Cronómetro -> $E_1 = \frac{0.01}{12} \times 100 = 0.083333\% \approx 0.08\%$

Balanza -> $E_2 = \frac{0.001}{35} \times 100 = 0.002857\% \approx 0.003\%$

Comparando ambos errores, se puede concluir que es más precisa la medida realizada con la balanza ya que el error relativo es menor: $E_2 < E_1$.

ANÁLISIS A PRIORI: se trata de una situación problema que responde a una cuestión de aplicación de una definición y es de tipo cerrado, ya que la solución es única. El tema implicado es de la medida, que era uno de los objetivos que el profesorado tenía como meta desarrollar en el alumnado y que corresponde a una de las unidades didácticas de la primera evaluación de la asignatura de Física en primer curso de Bachillerato.

En cuanto al tipo de lenguaje a utilizar se podría tratar de un lenguaje natural, además de numérico y algebraico

(de fórmulas). En el enunciado los datos de la cuestión se presentan de forma implícita, ya que, por ejemplo, el hecho de decir “aprecia centésimas de segundo” se corresponde con el error absoluto.

En las acciones a seguir para su resolución, al tratarse de una cuestión, existen diversas posibilidades: en primer lugar, el estudiante ha de traducir el lenguaje natural del error absoluto al numérico; a continuación se pasa del lenguaje natural al algebraico (es decir, la precisión se traduce en fórmulas); posteriormente, se realizan acciones en el campo numérico hasta la solución de la cuestión; por último, se traduce el lenguaje numérico al natural para responder a la precisión de la medida.

Entre los conceptos físicos que se manejan en esta cuestión aparecen: la medida de una magnitud (tiempo y masa), el de error absoluto de una medida, el valor representativo de la misma y el error relativo de una medida (E_r , es el cociente entre el error absoluto y el valor representativo). También se tienen en cuenta los conceptos de cifras significativas y redondeo.

La proposición que aparece en la resolución de la cuestión es la siguiente: “cuanto menor sea el error relativo de una medida, mayor será la precisión de la misma”. Sin embargo, puede esperarse la siguiente proposición falsa: “la precisión se corresponde con el error absoluto”.

Se esperan dos tipos de argumentaciones: una de ellas retórica, donde se utiliza fundamentalmente el lenguaje natural, y otra heurística, en la cual se describen las distintas acciones utilizadas mediante los lenguajes algebraico y numérico.

La modelización matemática consiste en la realización de cocientes y productos, utilizando el tanto por ciento en el concepto de error relativo.

ANÁLISIS A POSTERIORI: los resultados correspondientes a la corrección de esta situación problema, utilizando los constructos teóricos del EOS aplicado a la Física, aparecen en la tabla que aparece como Anexo, y en la siguiente figura aparece un ejemplo de prueba escrita de un estudiante respondiendo a la primera cuestión planteada.

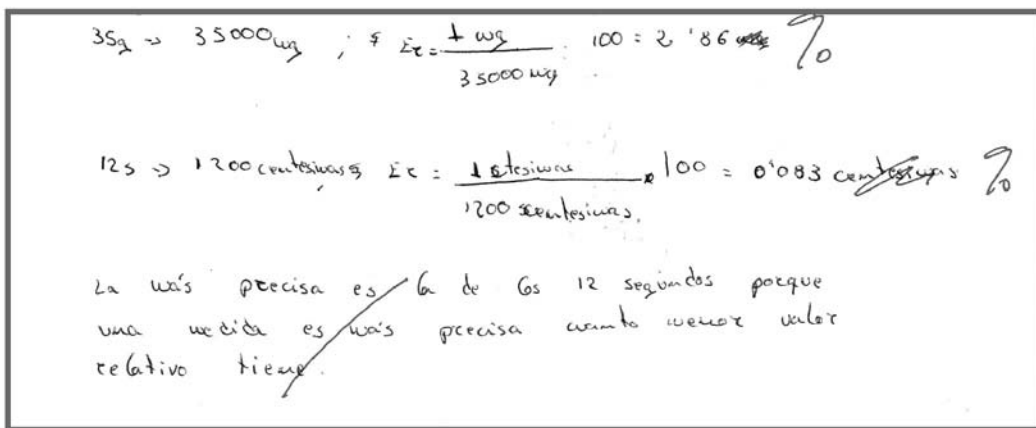


Figura 1.- Respuesta del estudiante número 5 a la situación problema 1

De la experimentación podemos extraer algunos resultados significativos; en la primera dimensión del lenguaje un 31% de los estudiantes utilizan el lenguaje natural en sus respuestas. En general, las acciones deberían seguir el discurso lógico del lenguaje natural al numérico para el caso del valor absoluto. Del natural al algebraico, de éste al numérico y del numérico al natural en el caso del valor relativo. Sin embargo, hay casos en que se pasa del lenguaje numérico al natural directamente, en el caso en que no se calcula el error relativo. Además, sólo un estudiante da el paso del lenguaje natural al algebraico y de éste al numérico. Los restantes pasan directamente del natural al numérico para el cálculo del error relativo. De los seis conceptos implicados (medida, error absoluto, error relativo, valor representativo, cifras significativas y redondeo), sólo dos estudiantes de los trece los utilizan en sus respuestas. Aproximadamente un 50% utiliza tres de los seis conceptos. Es de destacar que el redondeo sólo está presente en tres de las respuestas. La proposición falsa “la precisión se corresponde con el error absoluto” es utilizada por un estudiante. La proposición correcta de precisión de acuerdo con el error relativo, está presente en un 70% de las respuestas, aunque en un caso el uso es erróneo.

En cuanto a las argumentaciones, la mayoría de ellas son de carácter heurístico y retórico, aunque en dos casos solamente se trata de una argumentación retórica. La modelización matemática es muy elemental ya que se utilizan productos cocientes y tantos por cientos. Sin embargo, sólo cuatro estudiantes (30%) hacen uso de estos conceptos matemáticos. En cuatro casos no se emplea ningún tipo de operación.

La mayoría de los errores están relacionados con el cálculo erróneo del error relativo. Es de destacar que cinco estudiantes caen en el fenómeno descrito en Carcavilla y Escudero (2004) denominado “uso ciego de fórmulas” u “operativismo ciego” según Neto y Valente (2001).

Del mismo modo se han analizado las restantes situaciones problemas de la prueba escrita realizada por los 13 estudiantes.

CONCLUSIONES

En el trabajo se ha utilizado del marco teórico EOS aplicado y adaptado a la Física en la resolución de problemas escolares de Física. Basándonos en algunas aportaciones conceptuales tales como las de Carcavilla y Escudero (2004), Buteler y otros (2001), Leonard y otros (2002) y Perales (2000), se ha estudiado el enfoque ontosemiótico de la cognición matemática, adaptando algunos de sus constructos y añadiendo otros, lo cual ha permitido introducir el enfoque ontosemiótico de la cognición física (EOS aplicado a la Física).

A partir del enfoque teórico del EOS aplicado a la Física se han analizado trece pruebas escritas de estudiantes de primer curso de Bachillerato a fin de analizar el significado de la actividad física. Los resultados sugieren que se trata de un marco conceptual útil para el análisis pormenorizado de las prácticas físicas. En el análisis a poste-

riori se han analizado los distintos problemas propuestos a los estudiantes de primero de Bachillerato utilizando los elementos teóricos correspondientes al EOS aplicado a la Física, obteniéndose un resultado pormenorizado de la actividad física que desarrollan los estudiantes cuando resuelven problemas físicos escolares.

REFERENCIAS

- Buteler, L., Gangoso, Z., Brincones Calvo, I. y González Martínez, M. (2001). La resolución de problemas en Física y su representación: un estudio en la Escuela Media. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, (2), 285-295.
- Carcavilla, A. y Escudero, T. (2004). Los conceptos en la resolución de problemas de física “bien estructurados”: aspectos identificativos y aspectos formales. *Enseñanza de las Ciencias*, 22, (2), 213-228.
- Contreras, A., Font, V., Luque, L. y Ordóñez, L. (2005). Algunas aplicaciones de la teoría de las funciones semióticas a la didáctica del análisis infinitesimal. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 25, (2), 151-186.
- Fagúndez, T. (2006). Análisis del discurso en clases de Física universitaria. Impliaciones para la mejora de la práctica docente. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22, (2/3), 237-284.
- Leonard, W., Gerace, W. y Dufresne, R. J. (2002). Resolución de problemas basada en el análisis. Hacer del análisis y del razonamiento el foco de la enseñanza de la Física. *Enseñanza de las Ciencias*, 20, (3), 387-400.
- Martínez, M. M. y Varela, M. P. (1997). La interacción de las características cognitivas en la capacidad de los alumnos para resolver problemas de Física. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Universidad de Murcia: Murcia.
- Neto, A. y Valente, M. (2001). Disonancias pedagógicas en la resolución de problemas de Física: una propuesta para su superación de raíz vygotskiana. *Enseñanza de las Ciencias*, 19, (1), 21-30.
- Oñorbe, A. y Sánchez, J. M. (1996). Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de los problemas de Física y Química I. Opiniones de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 14, (2), 165-170.
- Perales, F. J. (1993). La resolución de problemas: Una revisión estructurada. *Enseñanza de las Ciencias*, 11, (2), 170-178.
- Perales, F. J. (2000). *Resolución de problemas*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I. y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.

ANEXO: TABLA DE RESOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA-1

EST.	LENGUAJE	ACCIONES	CONCEPTOS	PROPOSICIONES	ARGUMENTACIONES	MODELIZACIÓN MATEMÁTICA	ERRORES
1	Natural	Del numérico al natural	Error absoluto Valor representativo	Falsa: precisión = valor absoluto	Retórica		No calcula el error relativo
2	Natural, numérico y algebraico	Del natural al numérico y al natural	Medida, E_s , E_r , V_R , Cifras significativas, Redondeo	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Multiplicaciones, divisiones y tanto por ciento	
3	Natural, algebraico y numérico	Del natural al numérico. Del natural al algebraico, al numérico y al natural	Medida, E_s , E_r , redondeo	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Multiplicaciones, divisiones y tanto por ciento	Error en el E_s
4	Natural, algebraico y numérico	Del natural numérico, acciones en éste y del numérico al natural	E_s , E_r , V_R ,	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Divisiones	Uso ciego de fórmulas (UCF)
5	Natural, algebraico y numérico	Del natural al numérico, acciones en éste y del numérico al natural	Medida, E_s , E_r , cifras significativas	Precisión = valor relativo. Erróneamente utilizada	Heurística y retórica	Multiplicaciones y divisiones	No da el E_r en % UCF
6	Natural, algebraico y numérico	Del natural al numérico, acciones y de éste al natural	Medida, E_s , E_r , V_R , cifras significativas	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Multiplicaciones, divisiones y tanto por ciento	No realiza la aproximación
7	Natural	Del natural al numérico y de éste al natural	Dudoso la medida, V_R aunque erróneamente				
8	Natural, algebraico y numérico	Del natural numérico, acciones en éste y del numérico al natural	Medida, E_s , E_r , V_R , cifras significativas	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Multiplicaciones, divisiones y tanto por ciento	No realiza la aproximación
9	Natural						
10	Natural, algebraico y numérico	Del natural al numérico, acciones en éste y del numérico al natural	E_r ,	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Divisiones	UCF
11	Natural	Del natural al numérico y de éste al natural	V_R , medida	Precisión = valor relativo	Retórica		No calcula el E_r ,
12	Natural, algebraico y numérico	Del natural al numérico, acciones y de éste al natural	Medida, E_s , E_r , V_R , cifras significativas y redondeo	Precisión = valor relativo	Retórica y heurística	Multiplicaciones y divisiones	Cálculos erróneos del E_s y E_r , UCF
13	Natural, algebraico y numérico	Del natural al numérico, acciones y de éste al natural	E_s , E_r y medida	Precisión = valor relativo	Heurística y retórica	Multiplicaciones y divisiones	Cálculos erróneos del E_s y E_r , UCF

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DE LAS TIC EMPLEADAS POR LOS ORIENTADORES ESCOLARES Y PROFESIONALES

Luis M. Sobrado Fernández;

M^a Cristina Ceinos Sanz

Rebeca García Murias

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual en los últimos años se va transformando en la sociedad de la información y progresivamente tiende a la del conocimiento y entre las innovaciones más relevantes en el ámbito del cambio cultural, socioeconómico y tecnológico que se están gestando paulatinamente se halla la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los diversos estamentos y realidades sociales (Pantoja, A., 2004). En la sociedad de la información del siglo XXI las cuestiones referentes a la innovación tecnológica, la rapidez de la comunicación y la calidad se convierten en el núcleo básico de la globalización y la competitividad en la idea de buscar la efectividad de los procesos y logros, sobre todo en la esfera económica y tecnológica (Delors, 1996).

El modelo actual de las TIC son las redes informáticas de tal modo que los computadores formando redes sirven para procesar información recogida en diferentes soportes físicos como son los discos duros, disquetes, CD-Rom, etc., en cualquier sistema digital.

Asimismo los ordenadores son recursos para el acceso a la información, a los servicios facilitados por computadores lejanos como medio de difusión de la información y como vía de comunicación entre las personas.

El paradigma de las redes informáticas es sobre todo Internet al tratarse de una red de redes que pone en comunicación a un sinnúmero de instituciones, organismos, personas, etc., de todo el orbe (Monereo, C. y otros, 2005). Las TIC globalmente e Internet especialmente son recursos muy potentes al alcance de la gran mayoría de la población como

escenario de encuentros virtuales y como recurso de información diferente y de comunicación (Cogoi, C., 2005).

En el ámbito de la Orientación Educativa y Profesional asistimos últimamente al auge de nuevos enfoques sociológicos y psicopedagógicos que generan modelos innovadores en el contexto orientador en la esfera escolar, personal, familiar, profesional, etc. La Orientación debe sintonizar con estos avances y cambios y debe responder a estos retos presentes y futuros de una manera adecuada.

De todos modos la gran utopía de la sociedad del conocimiento es que toda información se halle al alcance de cualquier persona, en todo momento y lugar y por ello el acceso informativo no se presenta como una grave cuestión. La magnitud del problema quizás sea la sobrecarga cognitiva que representa seleccionar lo relevante dentro de una enorme masa espúrea de información múltiple. Por otra parte la educación y la orientación son algo más que disponer de información pues es también poseer saberes, conocimientos, valores, creencias, actitudes, etc., y ellos no suelen caminar por las redes informáticas (Ibarra, A. y Olivé, L. 2003).

Los profesionales de la Orientación tendrán que repensar y redefinir sus roles para hacer frente a estos nuevos desafíos y precisan actualmente y cada vez más en el futuro la necesidad de emplear de un modo adecuado las TIC para gestionar adecuadamente la información y para aportar ayudas a sus diferentes destinatarios objeto de la acción orientadora (Sobrado, L., 2006).

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Son básicamente los siguientes:

- 1º. Presentar el perfil profesional de los Orientadores encuestados.
- 2º. Analizar las competencias principales utilizadas por los profesionales de la Orientación.
- 3º. Delimitar las habilidades especializadas usadas en el proceso orientador.
- 4º. Realizar un análisis contrastivo de los datos y resultados logrados en cinco países europeos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes (muestra)

Está formada por 578 Orientadores pertenecientes a diversos países europeos: Alemania, España, Italia, Reino Unido y Rumania. A todos ellos se les aplicó un cuestionario de habilidades a utilizar en Orientación.

Además se empleó una entrevista en profundidad a un grupo de expertos en Orientación constituido por 35 especialistas.

2.2. Metodología, instrumentos y procedimientos de investigación

Se usó un cuestionario compuesto por 85 ítems con cuatro categorías de posible respuesta: mucho, algo, poco y nada, dirigido a 600 Orientadores Escolares y Profesionales. Se realizó también una entrevista semiestructurada efectuada con 35 Orientadores expertos también de los cinco países europeos.

2.3. Variables analizadas

Las principales fueron las siguientes:

Edad de los Orientadores; Formación de los profesionales de la Orientación; Experiencia profesional (número de años); Dedicación a la función orientadora; Competencias generales en el empleo de las TIC y Competencias especializadas en la utilización de éstas: Procesamiento de la información, bases de datos, presentación de información, gráficos, correo electrónico, Internet, Intranet...

3. PROCESO INVESTIGADOR Y RESULTADOS OBTENIDOS

Uno de los instrumentos empleados para realizar la investigación fue un cuestionario para analizar las necesidades de formación de los profesionales de la Orientación en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en cinco países europeos: Alemania, España, Italia, Reino Unido y Rumanía. El cuestionario fue enviado a 600 Orientadores que estaban ejerciendo en Centros educativos e instituciones sociolaborales.

La finalidad esencial del estudio es identificar las competencias en las TIC utilizadas y precisadas por éstos con el objeto de averiguar los estándares laborales así como los principios éticos en el desarrollo holístico de los profesionales de la Orientación. Para lograr este fin es preciso conocer previamente sus necesidades y opiniones.

La muestra está dividida en dos sectores principales: la institución donde ejerce el Orientador, en la que se consi-

deran aspectos generales, servicios y recursos de las TIC y el propio profesional de la Orientación al que se le pregunta sobre su perfil académico y profesional, su familiaridad con las TIC y el uso de éstas como parte de la actividad orientadora así como su interés en desarrollar competencias y habilidades en ellas.

Los principales resultados son los siguientes:

1. Institución en la que ejercen

1.1. Modalidad de la organización

Gran empresa: (0'5%); Pequeña o mediana empresa (menos de 250 empleados): (2%); Sindicato: (2%); Institución formativa: (26%); Universidad: (14%); Institución pública: (25%); Institutos de Investigación: (1%); Federaciones profesionales: (0'25%); Centro de cualificaciones: (0'25%); Otra entidad: (28%) y No sabe/ no contesta: (1%).

Como se puede observar son muy diversas las organizaciones en las que trabajan los Orientadores destacando los Centros docentes (26%), las entidades públicas (oficinas de empleo, ONGs (25%)) y la Universidad el 14%.

1.2. Grupos de destinatarios con los que trabaja el profesional de la Orientación

La ordenación por colectivos es la siguiente:

Jóvenes (en el sistema educativo); Adultos; Mujeres; Desempleados; Jóvenes desempleados (fuera del sistema educativo); Discapacitados; Otros agentes de orientación; Excluidos sociales e Inmigrantes. Sobresale en primer lugar la actividad profesional con la juventud escolarizada, con los adultos, especialmente desempleados y con las mujeres.

1.3. Servicios ofertados por los Orientadores:

Destacan, en primer término los de información, seguidos del asesoramiento y orientación, la adecuación al puesto de trabajo y los de formación.

1.4. Destinatarios atendidos por la institución orientadora correspondiente:

Los resultados son los siguientes:

Un 55% de los encuestados considera que supera el millar; el 10'5% cree que oscila de 301-500; un 8'5% de 701-1000; el 7% de 101-300; el 6% de 501-700 y un 5% de 0-100. El 8% restante no sabe no contesta. El porcentaje mayoritario (55%) de los Orientadores estima que su institución atiende al año a más de un millar de usuarios de sus servicios.

1.5. Recursos de las TIC disponibles en la institución orientadora correspondiente.

La ordenación presentada por los profesionales de la Orientación es la siguiente:

- a) Medios hardware para uso exclusivo de los Orientadores: Ordenador de sobremesa; impresora; conexión a Internet; fax; lector de CD-Rom; reproductor de video; tarjeta de sonido y escáner.

b) Recursos hardware para utilizar por los destinatarios

Son los que siguen: Ordenador de sobremesa; conexión a Internet; impresora; lector de CD-Rom y reproductor de video.

c) Programas para emplear por los Orientadores exclusivamente.

Se trata de los siguientes: Correo electrónico; navegador de Internet e información basada en CD-Rom.

d) Programas para uso de los destinatarios

Figuran los que se citan a continuación: Navegador de Internet; información fundamentada en CD-Rom y correo electrónico

1.6. Atención de la propia institución a las necesidades de formación de los profesionales de la Orientación.

Los datos obtenidos son los siguientes: El 48% afirma que sí, el 46% contesta que no y el 6% restante no sabe o no contesta. Los resultados indican que existe bastante equilibrio entre los que responden afirmativamente sobre los que contestan negativamente.

1.7. Necesidades formativas de los usuarios de los servicios orientadores.

Un 49'5% responde afirmativamente y un 43% negativamente y el 7'5% restante no sabe o no contesta. Existe aquí también, unos resultados muy parejos en el ámbito de la percepción de las necesidades formativas de los destinatarios de la Orientación.

1.8. Necesidades de equipamiento en las TIC

El 53'5% de los encuestados dice que sí, el 37% afirma que no y el 7'5% restante no responde o no sabe.

En síntesis el perfil institucional de las organizaciones en las que ejercen los Orientadores europeos encuestados se caracteriza por ser Centros docentes y entidades públicas que trabajan principalmente con estudiantes y con adultos desempleados, que ofertan actividades de información, asesoramiento y orientación y que atienden a más de mil usuarios al año.

Referente a los recursos de las TIC disponibles en la institución respectiva figuran los ordenadores de sobremesa, impresoras y conexión a internet en lugares destacados con un porcentaje bastante superior en el uso exclusivo por los profesionales de la Orientación en comparación con los destinatarios de sus acciones orientadoras.

Respecto a la atención a las necesidades de formación en las TIC por los Orientadores y de los usuarios existen unas respuestas semejantes tanto afirmativa como negativamente.

En cuanto a las necesidades de equipamiento en las TIC los agentes de Orientación indican que hay un porcentaje superior que afirma la existencia de dichas necesidades en relación con las respuestas negativas.

2. Perfil profesional de los Orientadores

2.1. Edad

Menos de 25 años: (3%); de 25 a 35 años: (34'5%); de 36 a 45 años: (25%); de 46 a 55 años: (26%); más de 55: (7'5%) y existe un 4% de encuestados que no contesta. El porcentaje mayoritario de los Orientadores (59'5%) es de una edad joven (de 25 a 45 años).

2.2. Titulación académica más elevada

Estudios secundarios (72%); Licenciatura (13'5%); Master (9%); Doctor (0'5%); Otra (sin especificar): 2% y no sabe o no contesta (3%).

2.3. Formación especializada en Orientación

Hay un 73'5% que contesta afirmativamente, un 19% negativamente y un 7'5% que no contesta. La mayoría de los profesionales de la Orientación inciden que poseen una formación específica en este ámbito.

2.4. Experiencia laboral como Orientadores.

Los resultados son los siguientes:

Menos de un año (9'5%); de 1 a 3 años (21%); de 4 a 6 años (26%); de 7 a 10 años (12%); más de 10 años (23%) y no contesta (13'5%).

Un 47% de los profesionales de la Orientación tiene entre 1 y 6 años de experiencia en este sector y un 23% señala que posee bastante experiencia (más de 10 años).

2.5. Dedicación profesional a la función orientadora

Los datos aportados son los que siguen: Tiempo completo (68'5%); tiempo parcial (18'5%); actividad ocasional (7%) y no contesta (6%). Un porcentaje amplio del colectivo encuestado (68'5%) posee una dedicación completa a su actividad profesional.

2.6. Formación recibida en las TIC

Un 54% de los Orientadores responden positivamente, un 39'5% señalan que solo fue autoformación, un 1% que ninguna y un 5'5% no contesta. Un elevado 93'5% del grupo de encuestados responde que tiene formación en las TIC con un porcentaje mayor que señalan que fue adquirida externamente con respecto a los que lo fue por propia iniciativa.

2.7. Uso de recursos de las TIC

Un 40% de profesionales de la Orientación responde afirmativamente (usa las TIC en su globalidad), un 56% contesta negativamente y un 4% no contesta. Respecto al colectivo que contesta positivamente en cuanto al lugar de utilización indica lo siguiente: En el trabajo (53'5%); en casa (8%); en otro lugar (9%) y no contesta (29'5%). Destaca el porcentaje relativamente bajo que usa las TIC en el trabajo, y también el elevado 29'5% del grupo que no contesta.

Referente a las causas por las que no usan las TIC aquellos Orientadores que contestaron en este sentido los motivos son los siguientes: No dispone de estos recursos (6%); no son accesibles cuando las precisan (1'5%); no están familiarizados con ellas; carencia de habilidades

(1%); falta de apoyo técnico (0'5%) y no contestan (89%). Sobresale el elevado porcentaje de encuestados que no contestan a esta cuestión.

En resumen el perfil profesional de los Orientadores es de un grupo joven de edad, con estudios secundarios, con formación específica en Orientación recibida externamente y también mediante autoformación que utilizan medianamente los recursos de las TIC y cuando lo hacen es en el trabajo fundamentalmente.

3. Utilización de las TIC

3.1. Cuestionario de uso de las competencias TIC

Se empleó un instrumento de utilización de las competencias TIC de 68 ítems en una escala tipo Likert con las valoraciones siguientes: 0: Nada; 1: Poco; 2: Algo; 3: Bastante; 4: Mucho y 5: No sabe/ No contesta

Respecto al análisis e interpretación de los resultados obtenidos los aspectos más destacados a realzar son los siguientes:

- 1ª.- El uso del teclado, ratón e impresora son las habilidades generales más usadas por los Orientadores con valores superiores al 90% de utilización. Las menos utilizadas son el escáner y la instalación y manejo de programas informáticos.
- 2ª.- En las competencias del procesamiento de textos sobresalen las de manipulación de textos, darles formato y empleo de herramientas de escritura y las menos usadas son las herramientas de dibujo.
- 3ª.- Sobre las habilidades con las hojas de cálculo realzan la introducción de datos y como menos empleadas el vincular la información entre diversas hojas y archivos.
- 4ª.- En las competencias de presentación la más utilizada es la preparación de una simple usando textos y la menos es la de preparar exposiciones complejas.
- 5ª.- En las habilidades de uso de base de datos la más usada es la de introducir y modificar datos y la menos el manejo de éstos empleando múltiples preguntas.
- 6ª.- En las destrezas de utilización de gráficos los Orientadores presentan valores bastante bajos.
- 7ª.- En las competencias sobre el correo electrónico la más relevante es el empleo de habilidades básicas de lectura, envío y contestación de mensajes. La menos usada es el empleo de grupos de noticias y circulares.
- 8ª.- Referente a las habilidades en el empleo de internet e intranet las más destacadas son el uso de buscadores y el bajar información y las menos usadas la utilización de internet con servicios WAP.
- 9ª.- En las competencias de entorno de red y aprendizaje a distancia mediante TIC como usuario y coordinador, los profesionales de la Orientación presentan resultados bastante bajos.

10ª.- Sobre otras competencias TIC, destaca algo el manejo de un equipo de video y el envío de mensajes de texto (SMS) a teléfonos móviles. La menos usada es el desarrollo y mantenimiento de sistemas TIC.

3.2. Entrevista realizada a un colectivo de profesionales expertos en Orientación.

La finalidad de la entrevista realizada con 35 profesionales de la Orientación consistió en obtener la percepción de los expertos en la función orientadora y en las TIC sobre el grado de empleo de las TIC en la práctica profesional actual, las perspectivas para el desarrollo de itinerarios de formación y en cuestiones actuales sobre el uso de ellas en la Orientación. La metodología utilizada fue la de entrevistas en profundidad en un número de 5-10 especialistas en cada país mediante el empleo de un formulario de encuesta abierta. Los expertos entrevistados deberían pertenecer a alguna de estas categorías:

Expertos en políticas para Orientación y para TIC; Investigadores sobre TIC y Orientación; Formación de Orientadores y Coordinadores de personal orientador. Sus ámbitos profesionales deberían basarse en educación y/o en el mercado laboral con jóvenes y/o adultos como destinatarios de las acciones orientadoras.

El proceso de desarrollo de la entrevista debería ser el siguiente:

- 1º.- Ponerse en contacto con el experto preseleccionado para tratar de obtener su conformidad y organizar la entrevista.
- 2º.- Enviar el listado abreviado de cuestiones por correo electrónico antes de realizar la entrevista para que los entrevistados puedan prepararla.
- 3º.- Realizar la entrevista telefónica o personalmente.
- 4º.- Redactar las competencias del entrevistado en el formulario previsto.
- 5º.- Remitirles una copia por correo electrónico solicitándoles que agreguen información o que corrijan los malentendidos correspondientes.

El esquema de preguntas previstas para la encuesta de expertos debería versar sobre su experiencia profesional en el uso de las TIC en Orientación, en lo referente a investigación, políticas y estrategias, formación, coordinación, etc. En segundo lugar sobre las competencias de los Orientadores en el uso de las TIC, sobre la formación de los profesionales de la Orientación en ellas y también sobre cuestiones actuales que pueden influir en el empleo de las TIC en la función orientadora. Finalmente se recogió su opinión sobre futuros trabajos y proyectos relacionados con la utilización de las TIC en la acción de Orientación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio desarrollado ofrece una serie de consideraciones a tener en cuenta en la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de orientación educativa y profesional como son la necesidad

de disponer de un equipo de las TIC para su uso y para el de los destinatarios, así como la ayuda técnica para su mantenimiento. La formación continua de los profesionales de la Orientación en las competencias TIC es también una necesidad sentida.

Las herramientas TIC que son más empleadas en la orientación son Internet para una multiplicidad de actividades informativas, el correo electrónico y el teléfono y materiales en CD-ROM como recursos para la orientación individualizada o en grupo.

En cuanto a las conclusiones derivadas de las entrevistas con los expertos las más relevantes son la creencia de que la formación en las TIC es necesaria para los profesionales de la Orientación en el ámbito de las actitudes, en las competencias básicas y en la ayuda a los destinatarios para observar el potencial de aquéllas para su desarrollo profesional mostrándoles además como ésta se puede utilizar.

Entre las dificultades para el uso habitual de las TIC por los Orientadores los expertos consideran que pueden existir barreras internas como son las de tipo psicológico y culturales de la propia profesión e institución orientadora y también externas como son la carencia de presupuestos económicos y las insuficiencias consecuentes de equipo de hardware y de programas software, la ausencia de tiempo disponible dificultando la práctica necesaria de las destrezas informáticas posteriormente a la formación y especialmente la falta de un compromiso de la política institucional sobre la importancia de considerar una estrategia adecuada de ayuda al potencial de las TIC en Orientación pero sin menoscabar la acción de los Orientadores bien formados y adecuadamente apoyados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (2000). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Tres volúmenes. Madrid: Alianza.
- Cogoi, C. (Coord.) (2005). **Using ICT in guidance: Practitioner competences and training**. Bolonia (Italia): Outline Edizioni.
- Delors, J. y otros (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana.
- Ibarra, A. y Olive, L. (Eds.) (2003). **Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI**. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Monereo, C. y otros (2005). **Internet y competencias básicas**. Barcelona: Grao.
- Pantoja, A. (2004). **La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información**. Madrid: EOS Universitaria.
- Sobrado, L. (2004). Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) pelos profissionais da Orientação. *Revista Galega do Ensino*, 43 (Maio), pags. 89-106.
- Sobrado, L. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *Revista Estudios sobre Educación*, Nº 11. pags. 27-43.

COMPLEJIDAD DEL PROCESO METODOLÓGICO Y FORMATIVO EN EL DESARROLLO DE UNA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

M. Dolores Jurado Jiménez
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Autoras como López Górriz (1986), ya apuntaban hace más de dos décadas hacia una “**ciencia de lo singular**”, rescatando la importancia de los procesos autobiográficos en educación; actualmente, autores como Bolívar, Domingo y Fernández, plantean la especificidad de principios metodológicos conferidos a la que ellos denominan “investigación biográfico-narrativa”, exponiendo que: “cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual. Esto significa reinstaurar la subjetividad en la ciencia social: una acción única o una historia individual es un medio de acceso – y a veces el único posible- al conocimiento del sistema social. Sin embargo no es un camino fácil, a menudo críptico, por lo que requiere de nuevos específicos enfoques y metodologías” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 141).

Y aún más se acucia esta singularidad si llevamos a cabo una investigación donde el propio investigador o investigadora es a la vez sujeto y objeto de dicha investigación, aunque ésta la conformen también otros sujetos que elaboran sus autobiografías (siendo ellos también sujetos y objetos de sus trabajos). Es una investigación que se distancia de otro tipo de investigaciones, esencialmente, por la implicación fuerte de las personas que forman parte de ella y porque la temática a estudiar integra dimensiones no sólo cognitivas o analíticas, sino también y esencialmente emotivas, introspectivas, clínicas, etc. Dimensiones esenciales para el desarrollo de una educación, formación integradora e integral, que apunta a una crea-

ción de conocimiento emergente para un cambio significativo de las modelaciones interiorizadas. Esta investigación se construye y reconstruye constantemente, no siendo “fruto de un registro <objetivo> de los hechos, sino una construcción para dar significado a la propia vida.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 141). Es por tanto en este marco de complejidad desde el que queremos exponer una síntesis de la tesis que estamos llevando a cabo, y que viene desarrollándose desde hace casi nueve años en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, pendiente de presentación como Tesis Doctoral en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación bajo la dirección de la Dra. Isabel López Górriz.

2. TEMÁTICA OBJETO DE INVESTIGACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO AUTOBIOGRÁFICO, AUTOFORMATIVO Y EXISTENCIAL

Nuestra temática central es la **formación específica que genera la autobiografía desde el ámbito educativo** en ciencias humanas y sociales. Este estudio es un proceso no sólo de investigación, sino también un proceso de acompañamiento hacia una transformación existencial y vital. Y aunque somos conscientes de que no en todas las personas que elaboran y analizan su autobiografía se provoca un cambio significativo, sí creemos que es posible apostar hacia ese cambio a través del trabajo autobiográfico. En este caso, el trabajo autobiográfico, es el medio a través del cual nos adentramos para conocer más a fondo el proceso autoformativo (en el sentido que le da Gaston Pineau -1983, 1993-, es decir, como una articulación biocognitiva de lo vivido y del conocimiento producido) e

investigador que se ha generado y que apunta hacia una transformación profunda. Entendemos que la autobiografía puede ser potenciadora de esa concepción y máxime, teniendo en cuenta que difícilmente, en estos procesos se puede teorizar algo que no se ha desencadenado, que no se ha experimentado o vivenciado.

3. MÉTODO

Partimos de una concepción de método de investigación desde la perspectiva que plantea Morin cuando expone que:

“El método es una disciplina de pensamiento, que debe ayudar a cada uno a elaborar su estrategia cognitiva situando y contextualizando sus informaciones, conocimientos y decisiones, volviendo a cada uno apto para afrontar este desafío omnipresente de la complejidad. Se trata muy concretamente de un método de aprendizaje en el vagabundeo y la incertidumbre humana”. (Morin, 2003: 11).

Nuestra pretensión a través de esta investigación es mostrar los procesos de transformación que puede generar el trabajo autobiográfico y de investigación – acción existencial, si tenemos en cuenta que:

“Una manera de abordar la investigación – acción existencial es emprender una investigación con la idea, a priori, de transformarnos, donde nos apoyamos en una auto – observación o en relatos sobre aquellos aspectos, actitudes o comportamientos que queremos cambiar. Otra forma es empezar a elaborar nuestra autobiografía con la idea de conocernos, pues en la medida en que nos vamos metiendo, profundizando, teniendo un mayor conocimiento sobre nosotras mismas, nos va permitiendo tener una mayor toma de conciencia de quiénes somos y de cuáles son nuestras cualidades, y situaciones. Así como también nos ayuda a crear una mayor evolución, pues a través de la auto-observación, en la medida en que queremos profundizar en aspectos de nuestra vida, vamos tocando aquellos que emocionalmente nos provocan situaciones difíciles. Esas situaciones, al mirarlas cara a cara, revivimos el dolor aunque también nos lleva a evacuar el dolor y racionalizar la vivencia. Esto permite un cambio significativo porque nos ayuda a expansionarnos ante esa situación que se pueden dar de forma parecida en otros momentos de nuestra vida. Es un modo de prepararnos para una toma de conciencia del significado en profundidad que está llevando ese trabajo, y el esfuerzo de hacer evolucionar esos rasgos” (Conversaciones orales, López Górriz, 24/ marzo/ 2006).

Sujetos implicados en la investigación

Hemos optado por trabajar *nuestra autobiografía*, tomándola como eje vertebrador del estudio, autorizándonos a una elaboración propia que es contrastada en diferentes ocasiones con otras personas y al mismo tiempo co-construida con la persona que nos ha acompañado a lo largo de todo el proceso de creación, exposición y análisis de lo vivenciado, sentido, experimentado, explicitado y/o teorizado. Ayudándonos así a construir nuestra singularidad, al mismo tiempo que crecemos en interacción y colectividad.

También nos hemos situado en la distancia, como observadora participante, para comprender mejor estos

procesos, acompañando a *dos grupos de alumnos y alumnas* de la licenciatura de psicopedagogía a crear un proyecto de investigación cuyo eje central son sus autobiografías. Estos alumnos realizaron un proyecto de investigación como requisito fundamental en dos materias de esta licenciatura: “Métodos de investigación en educación” y “Metodologías de Investigación – Acción”, ambas impartidas por la profesora Isabel López Górriz. La temática es de elección libre, acordada de antemano con la profesora.

Instrumentos y técnicas utilizadas en la investigación

Han sido distintos los instrumentos y las técnicas utilizadas en esta investigación, según diversas finalidades, entre ellos se encuentran:

- El *diario personal* o diario de vida de la investigadora. Herramienta donde podemos reflejar y analizar los sistemas socio-mentales y relacionales que hemos construido, además de las preocupaciones sentidas, las vivencias, angustias, reflexiones, etc., que son las que nos ayudan a configurar nuestra modelación de persona y profesional desde la construcción misma de un conocimiento más introspectivo y socializador. Este diario personal ha sido contrastado con informantes clave en diversas ocasiones.
- *Relatos de vida* (tanto orales como escritos):
 - o De la investigadora, elaborados y contrastados con informantes clave.
 - o De las personas que acompañamos en la elaboración de sus autobiografías.
- *Auto y hetero – observación* durante todo el proceso, registrándose la información en diversos momentos y desde diversos focos, según íbamos avanzando en el proceso de comprensión e inmersión en la complejidad de este tipo de estudios. Así mismo, se dio una *observación participante* durante el proceso de construcción autobiográfica de los dos grupos de alumnos de psicopedagogía durante el curso 2005/2006. Utilizamos guías de observación, al mismo tiempo que nos apoyamos en un diario y registros de audio.
- *Entrevistas en profundidad colectivas* realizadas a los componentes de los dos grupos de alumnos y alumnas de psicopedagogía al finalizar sus trabajos autobiográficos.
- También hemos *registrado en audio* información de explicitación colectiva, aquella en la que, tanto la persona que nos dirige el trabajo, como otros investigadores expertos, nos han ayudado a profundizar en la temática de la investigación, focalizándonos nosotras como sujeto de la misma. De esta forma, nos han ayudado a tomar distancia y vernos también desde la perspectiva de objeto de la investigación.
- Hemos registrado diversas *puestas en común* con la persona con la que co-construimos el estudio. Ello nos ha ayudado a profundizar en el significado del proceso por el que pasamos en este tipo de investiga-

ciones, donde la implicación que requiere tanto de la persona que lleva a cabo el estudio como de aquella que la acompaña es muy fuerte.

Procedimiento metodológico

Este tipo de investigaciones recogen dimensiones que van más allá de las fases de construcción/reconstrucción/producción de saberes, sino que, se registran “*los grandes principios de acción característicos de la situación de autoformación, de acompañamiento, de adquisición y de producción de saberes: Ruptura/ Distanciación; Iniciación/ Ritos de pasaje; Dirección / Autodirección; Autonomía/ Heteronomía; Temporalidad / Decantación.*” (Melyani, 2004: 1). Al principio sólo fue un trabajo de autoconocimiento, que posteriormente nos ha ido llevando a un proceso de investigación – acción existencial, hemos entrando en él a medida que hemos profundizado en nuestra autobiografía.

Fases del proceso investigador y formativo autobiográfico

Esta investigación, no se ha guiado por un procedimiento único, sino que se han sucedido fases, ante las cuales hemos procedido de diferente forma, según la emergencia del estudio. Destacamos principalmente seis fases y una a la que hemos decidido denominar X, pues ésta atraviesa todo el proceso y es la que se refiere al proceso de acompañamiento a la co-construcción autobiográfica.

Fase 1: Vivencia y experimentación de un modelo educativo e investigador donde el diario de aula y el proceso grupal son el eje de una metodología constructivista e innovadora en el aula universitaria (Curso 1995/1996).

Es la primera vez en el recorrido de vida académico que pudimos experimentar una metodología y formación abordada desde la complejidad, donde el diario del aula y el proceso grupal tienen una gran relevancia. La profesora López Górriz, planteó una enseñanza desde una concepción de la complejidad y la investigación. (Ver: López Górriz 1997, López Górriz, Jurado Jiménez y Aparcero Martínez, 2006). Fue esta experiencia la que nos llevó a la necesidad de profundización en esta metodología, pues entendimos que era fundamental para desarrollar una profesionalización en educación.

Fase 2: Iniciación en el conocimiento, experimentación y construcción, del proceso autobiográfico. Cursos de Tercer Ciclo.

Esta fase la dividimos en dos, siendo en dos cursos de doctorado (1998-2000) en los que hemos elaborado relatos autobiográficos desde distintas vertientes y con distintas finalidades, aunque con un nexo común, que ha sido con la misma profesora con la que nos iniciamos en el modelo educativo e investigador anteriormente mencionado.

Empezamos a escribir nuestra autobiografía porque necesitábamos encontrar un referente, una guía ante una desestructuración de esquemas psico-socio-mentales, fue una necesidad de autoconocimiento, de clarificación a través de la búsqueda de una figura más definida, unos ras-

gos que nos dieran más claridad, desde donde apuntar al cambio de nosotras mismas, de nuestras actitudes, comportamientos y acciones.

a) Curso de tercer ciclo (1998 – 1999): la historia de vida como método de investigación-acción existencial.

Trabajamos esta metodología desde el concepto de Investigación–Acción Existencial que plantea López Górriz (1997: 480) tomando a Barbier: “*La investigación acción existencial es concebida como un arte de rigor clínico desarrollado colectivamente, en vistas de la adecuación colectiva de sí al mundo.*” Los objetivos de esta primera etapa, eran: abordar la Historia de Vida desde lo colectivo, como instrumento y metodología de investigación - acción existencial; y aplicar la historia de vida a situaciones de formación, investigación e intervención. La metodología que se planteó fue participativa, a lo largo de la cual se fue construyendo de forma colectiva el conocimiento. El procedimiento seguido fue *inductivo-deductivo*, centrándonos en la investigación para comprender e interpretar; compartiendo el informe final con otros alumnos investigadores que también habían abordado esta metodología, aunque con otros objetivos y/o procedimientos. Así mismo lo contrastamos con la persona experta que nos había orientado a lo largo del proceso. El fin de esta puesta en común fue compartir y someter esta metodología a un nuevo análisis crítico, para vislumbrar nuevas perspectivas. Como *conclusión* de esta primera etapa destacamos que fue clarificadora, permitiendo la iniciación en este tipo de procesos, aunque no lo suficiente para apropiarnos en profundidad de la complejidad que este tipo de métodos conlleva, por lo que el producto que obtuvimos de ella se quedó en algo “rudimentario”, pero esencial para abrir otros horizontes.

b) Curso de tercer ciclo (1999–2000): análisis cualitativo en la investigación introspectiva de la historia de vida.

En este *segundo momento*, los objetivos se centraron en ahondar en el análisis de datos cualitativos para abordar la historia de vida. Es decir, conocer y aplicar técnicas de análisis en profundidad, en particular, *la investigación introspectiva*, que a través de la comprensión, nos sitúa en la realidad que nos rodea de forma interrelacionada. La metodología fue continuidad del trabajo anterior, para profundizar en el relato de vida elaborado en la fase 1, abordándose esta vez de forma individual. Siendo fundamental el *acompañamiento* de la investigadora experta, guiándonos para romper preconceptos y cuestionarnos, formular nuevas preguntas y reflexiones sobre las temáticas planteadas. Estar dentro del proceso hacía difícil entender que era un proceso de inmersión y de emergencia al mismo tiempo. Cuando retomamos el relato, ampliamos éste con más datos diferenciando las partes anteriores de las posteriores. Hicimos un análisis esencialmente cualitativo (descriptivo, comparativo, relacional, argumentativo...), tomando no sólo el relato de vida, sino también otros instrumentos como el *diario- borrador*, “*aquél en el que se van poniendo las ideas y pensamientos que van surgiendo de la acción, las lecturas, las vivencias, etc. Se escribe para uno mismo*” en López Górriz (1997: 480)

tomando a Barbier 1992. En esta fase el *proceso* también varió, se trataba de hacer hincapié en el análisis y dar respuestas a un nuevo planteamiento: ahondar en nuestro relato de vida para descubrir, analizar y comprender qué características particulares había tenido nuestro proceso formativo y laboral.

Fase 3: Nuevos conocimientos. Intercambio cultural inter-universitario y como inmigrante en Argentina (2000-2002).

Los *objetivos* variaron considerablemente con respecto a las fases anteriores, fueron emergiendo sin quedar explicitados ni delimitados de antemano: recoger información de un contexto cultural diferente al de origen a través de la autobiografía de la investigadora y el contraste con otras personas de distintos países de Latinoamérica y de distintas regiones españolas que se encontraban en ese momento en el lugar con una finalidad formativa e investigadora en algunos de los casos. Conocer y profundizar, a través de la experiencia, sobre los cambios y transformaciones que se desencadenan en las personas cuando cambian de contexto cultural. La *metodología* fue emergiendo conforme a las necesidades creadas y a las limitaciones provenientes de la desestructuración – reestructuración que conlleva insertarse en el contexto de investigación y desarrollo personal. Estuvimos un tiempo sin poder recoger información, y sin avanzar en el estudio por la implicación que vivíamos. Fue una fase de transformación personal que provocó una parálisis del trabajo de investigación y una gran angustia por la remodelación que vivenciábamos.

Fase 4: La autobiografía como medio de investigación y autoformación para la readaptación personal e investigadora en el contexto de origen.

De esta fase se resalta la unión al objeto de estudio y la *dificultad* para el distanciamiento con éste, necesario para poder avanzar. En este sentido ha sido muy importante el *acompañamiento* de la persona con la que hemos venido formándonos en estas líneas de trabajo formativo e investigador y que además había pasado por estos procesos autobiográficos y de interculturalidad. Ella nos ayudó a la reformulación constante, para comprender los cambios producidos, así como también nos confrontó a la puesta en común con otros profesionales investigadores de distintos contextos que conocen estas temáticas y que tienen un gran recorrido investigador.

Fase 5: Acompañamiento a dos grupos de alumnos y alumnas de psicopedagogía durante la construcción de su proyecto de investigación autobiográfico (2005/2006).

De aquí destacamos el cambio de rol en el proceso de investigación: de acompañada a acompañante. Ha sido una necesidad salir del “yo” y mirarnos desde el “nos” y mirar hacia fuera de nosotras mismas, lo más difícil del proceso. Esta recogida de datos y análisis al tiempo que intervenimos nos ayudaron a profundizar en aspectos que se desencadenan a partir de este tipo de trabajos: aportes y dificultades acontecidas, momentos álgidos que nos han

predispuesto al aprendizaje, etc. Así como también nos han ayudado a contrastarnos y vernos en la distancia, pues no es la misma comprensión al inicio en estos procesos que cuando venimos profundizando y experimentándolos en un periodo de tiempo largo.

Fase 6: Contraste de nuestro diario de vida con informantes claves (2006).

En esta fase nos hemos planteado cuestiones éticas que comportan este tipo de investigaciones, pues no es fácil encontrar personas que puedan ayudarnos a retratarnos autobiográficamente desde una información que hemos ido recogiendo en las distintas fases de nuestra vida personal y profesional y que puedan comprender a partir de una información limitada la evolución producida a lo largo del tiempo. También es importante respetar esta información, pues a través de ella nos desnudamos y quedamos vulnerables al tiempo que a los otros les permite profundizar en lo que de singular pero también de universal hay en nosotras. Por ello era muy importante ampliar el estudio con personas que también trabajan o han trabajado en otros momentos su autobiografía, y que mostraran gran respeto por este tipo de información, al tiempo que nos ayudaba a objetivarlos.

Fase X: Acompañamiento para la co-construcción en los procesos autobiográficos y de investigación – acción existencial.

Esta investigación está continuamente alimentada por distintos acompañamientos, aunque esencialmente ha sido un parto mutuo entre nosotras y la persona que dirige, co-construye y acompaña este proceso autoformativo e investigador. Ha sido ella la que nos ha ayudado a entrar en una lógica, reflexión y meditación que ahonda en lo más particular de nosotras mismas, pero también en lo más universal. Y aunque esto nos ha llevado a comprender algo más el mundo y nuestro lugar en él, desde una lógica que se dibuja desde lo más invisible que hay en las personas y en las relaciones formando un todo, una constelación. Esta comprensión requiere un acompañamiento que deje salir lo más profundo de nuestro ser, nuestras necesidades no sólo formativas sino esenciales y existenciales. Acompañamientos hacia el crecimiento como persona, como mujer, como profesional, como compañera, hija, amiga, etc. Es un compromiso con la vida desde la ‘libertad’ de ser uno mismo. Esto sólo lo ha podido hacer alguien que ha pasado por este proceso previamente y que nos envía desde ella y desde su experiencia el desafío de conformarnos a nosotras mismas. Ha sido el constante alimento de una palabra viva, en su máxima expresión, reelaborada desde la experimentación vital, desde la vida misma, entendida ésta como una posibilidad de conocimiento y aprendizaje constante. Donde la vida misma constituye un experimento.

El acompañamiento en la construcción autobiográfica es muy costoso y complejo, pues requiere una entrega, implicación y dedicación que va más allá del acompañamiento en un trabajo académico, por lo que se llegan a convertir en procesos aislados.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Sólo explicitamos algunas conclusiones de esta investigación, pues aunque está en fase muy avanzada, necesitamos aún profundizar más sobre ellas:

- Un trabajo autobiográfico nos lleva a tomar conciencia de ciertas situaciones, actitudes o comportamientos que queremos cambiar, por lo que nos adentramos en un proceso de investigación – acción existencial.
- Buscarnos, hurgar en nuestro interior, escribir sobre nosotras o encontrar una escritura propia no es ni ha sido fácil, sobre todo teniendo en cuenta la trayectoria formativa experiencial que nos ha ido modelando y la cultura en la que hemos crecido, ya que ésta no se podría considerar una cultura con arraigo fuerte en lo existencial, al contrario, refuerza un refugio en los grupos, creándose relaciones muy dependientes, desde posicionamientos muy verticales. Al mismo tiempo que las condiciones históricas, sociales y económicas en la actualidad no siempre ofrecen posibilidades en esta dirección.
- Éste es un modelo educativo transformador significativo, que genera un cambio apuntando hacia la autonomía y autodirección del propio proyecto de vida.
- Este trabajo nos permite reconstruirnos y apuntar hacia una coherencia interna en nuestras acciones.
- El acompañamiento ha sido en la dirección de construir conocimiento y no de reproducción, lo que implica: “*un trabajo sobre los procesos endógenos que constituyen el itinerario de la tesis como actividad autónoma, autocreación y haciendo referencia a un proceso de autoafirmación de sí (...)*” (Melyani: 2004:17)
- Para acompañar estos procesos, es necesario desencadenar un saber – hacer no sólo cognitivo, sino también formativo, clínico, experiencial e investigador, en íntima conexión con los procesos internos que atraviesan al trabajo autobiográfico.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, R. (2003). Le sujet dans la recherche – action. En Mesnier, P.-M. et Missotte, P. (dir.) *La recherche – action. Une autre manière de chercher, se former, transformer.* Paris, L’Harmattan, pp. 49 – 67.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Frenández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.
- Jurado Jiménez, M. D. (2006). Autobiografía y educación existencial. Algunas dificultades. Algunos riesgos. En

II CIPA, *Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I.Salvador. Bahía. 10-14 septiembre.

- López Górriz, I. (2005). La autobiografía: una metodología de investigación desarrollada en el aula universitaria. Su complejidad epistemológica, ontológica y metodológica. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación en innovación educativa.* Universidad de la Laguna. Servicio de publicaciones Universidad de la Laguna. AIDIPE.
- López Górriz, I. (1997). Las Historias de Vida como metodología de Investigación – Acción Existencial. En AIDIPE (comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativos* (pp. 477 – 482). Sevilla: AIDIPE/ ICE. Universidad de Sevilla.
- Lopez Gorriz, I. (1986). *Analyse multidimensionnelle d’une expérience pédagogique avec des adultes immigrés espagnols á Paris (1977-81).* Mémoire de Maîtrise. Documento inédito. Université de Paris VIII.
- López Górriz, I., Aparcero Martínez, L. Y Jurado Jiménez, M. D. (2006). Enseñanza universitaria desde la complejidad: nuevos retos investigadores e innovadores en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo profesional de la profesora – investigadora. En MESA LÓPEZ-COLMENAR, J. M. Y OTROS: *La innovación en la Enseñanza Superior II. Enseñanza Universitaria*, nº 11: 371-406.
- López Górriz, I., Jurado Jiménez, M. D. Y Aparcero Martínez, L. (2004). Estrategias de innovación y evaluación psicopedagógica para la calidad de la docencia universitaria. En Mesa López-Colmenar, J. M. y Otros (Ed.): *La Universidad de Sevilla y la Innovación Docente. Curso 2002-2003. Enseñanza Universitaria* nº 7: 245 – 265.
- Melyani, M. (2004). L’expérience de la thèse: entre initiation et décantation. Disponible en: <http://membres.lycos.fr/autograf/DOCTOR.htm> [Fecha de acceso: 2005, octubre, 18].
- Morin, E. (2003). *Éduquer pour l’ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d’apprentissage dans l’erreur et l’incertitude humaines.* Éditions Balland. París.
- Pineau, G. y Le GraND (1993). *Les Histoires de vie. Que sais-je ?* Paris: PUF.
- Pineau G. y Marie - Michele (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie.* Paris: Edilig.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS Y DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA Y POST-OBLIGATORIA¹

Luis Joaristi Olariaga
Luis Lizasoain Hernandez
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

Los autores de la presente comunicación están centrados desde el año 1999, en que se inició un proceso de *Evaluación de Centros Educativos del País Vasco* en la Comunidad Autónoma Vasca, en la evaluación de la educación secundaria y más específicamente en el estudio de las variables contextuales, procesuales y de resultados. Dentro de estas últimas, junto con lo relativo al rendimiento académico, destacamos las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Es en éstas donde se centra esta comunicación.

Las habilidades metacognitivas resultan ser el segundo predictor más importante después de los conocimientos iniciales en todas las áreas (cfr. Marchesi y Martínez Arias, en Marchesi y Martín, 2002). Resultados similares hemos encontrado en las áreas de lengua (Lizasoain y otros, 2003). Además, parece existir evidencia empírica suficiente (Annevirta, T. y Vauras, M. 2001; Kuyper, H. y otros, 2000; Schneider, W. y Sodian, B. 1997) de que los procesos metacognitivos varían con la edad.

Willet, Singer y Martin (1998), en recomendaciones para el diseño de estudios longitudinales, se apunta que, en función de los medios, es preferible aumentar el número de ocasiones de medición que el de casos, pues un objeti-

vo fundamental es el estudio de la forma de desarrollo o crecimiento. La relación entre la fiabilidad con que se mide el cambio o desarrollo y el número de mediciones es monotónica creciente y sugiere añadir ocasiones de medición a datos ya existentes, produciéndose el mayor impacto en el incremento de tres a seis ocasiones (Willet, 1989; Curran y Muthén, 1999; Willet, Singer, Martin, 1998).

Por lo tanto parece imprescindible para un estudio longitudinal en profundidad utilizar entre 4 y 6 medidas por las razones ya mencionadas. Ello permitirá, además de la relevancia intrínseca de poder contar con una 4ª medida para el estudio longitudinal, debido a que se produce en Bachillerato, la comparación con esta medida adicional, con lo que se posibilita la detección de posibles cambios en la transición de ciclo, de secundaria obligatoria a post-obligatoria.

MÉTODO

Las pruebas a los estudiantes se aplican en cuatro momentos. La primera aplicación tiene lugar al comienzo de 1º de la ESO, por lo que equivale a hacer una evaluación final de la Educación Primaria o, si se quiere, una evaluación inicial de comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria. La segunda aplicación tiene lugar al terminar el 2º curso de la ESO, de forma que este segundo momen-

¹ Esta investigación ha sido subvencionada por la Universidad del País Vasco -Euskal Herriko Unibertsitatea (1/UPV 00218.230-H-15886/2004)

to coincide con el final del primer ciclo de la ESO. La tercera aplicación se lleva a cabo al terminar 4º, lo que se corresponde con el final del segundo ciclo de la ESO y de la propia ESO en su conjunto. A éstas se añade una cuarta medición en 2º de Bachillerato realizada en el curso 2004-05.

En lo que se refiere a esta última, de la lista inicial de 55 centros educativos de la CAV, se efectúa un seguimiento para ver en qué centro cursaban 2º de Bachillerato los alumnos que en el 2002-2003 cursaron 4º de la ESO. De resultas de este seguimiento, la lista definitiva de centros quedó reducida a 34, pues decidimos no incluir en el diseño aquellos en los que hubiese un número excesivamente reducido de alumnos de nuestra cohorte o que los mismos estuviesen dispersos en muchos grupos. Esto ha supuesto una considerable

disminución en el número de estudiantes y de centros, quedando al final 434 estudiantes de 21 centros. Esta reducción obedece a las restricciones muestrales antes expuestas y, fundamentalmente, a la pérdida de efectivos por valores ausentes en algunas variables relevantes en estos modelos donde la imputación es compleja. (Téngase en cuenta, por ejemplo, que si un estudiante cambia de centro al pasar de la ESO al Bachillerato, en el nivel 3 del modelo nos encontramos con que pertenece a dos centros.) Así pues, aún a costa de la representatividad de la muestra, se ha optado por analizar sólo los datos completos.

El número de estudiantes y de centros en cada ocasión de medida se muestra en la tabla A. En ella se puede observar la considerable disminución que se produce a través de los cursos.

Tabla A
Distribución de estudiantes y centros.

CURSOS	Nº estudiantes	Nº centros
Comienzo ESO – 2º ESO	2319	55
Comienzo ESO – 2º ESO – 4º ESO	1533	53
Comienzo ESO – 2º ESO – 4º ESO – 2º Bachillerato	578	33
Comienzo ESO – 2º ESO – 4º ESO – 2º Bachillerato	496	21

Sobre el instrumento de medida, éste es básicamente el mismo en todos los cursos, lo que permite la directa comparabilidad de las puntuaciones obtenidas sin necesidad de ítems de anclaje.

En el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje² se ha pretendido recoger diferentes capacidades de los alumnos y alumnas que están relacionadas con el tratamiento de la información escrita, la reflexión y formas de abordar el estudio. En este cuestionario se distinguen cinco dimensiones que han sido analizadas:

DOMINIO ESTRATÉGICO: Se refiere a la capacidad del alumnado de tratar la información obteniendo las ideas principales y discriminando lo fundamental de lo accesorio. Este factor incluye así mismo las estrategias relacionadas con la planificación de la tarea que vaya a llevarse a cabo.

ESQUEMAS: Se refiere al uso de técnicas propias de la elaboración y organización de la información, tales como resúmenes, esquemas o guiones.

REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO TRABAJO: Se refiere a la capacidad del alumnado de reflexionar sobre su propia actuación para comprobar su grado de corrección y las razones que podrán explicarlo.

ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES: Se refiere a la capacidad del alumnado de establecer conexiones entre lo que ya sabe y los nuevos conocimientos o entre diferentes áreas de estudio.

APRENDIZAJE MEMORÍSTICO: Es una forma de abordar el estudio que se caracteriza por la consideración aislada de los materiales de estudio, la memorización y la pasividad.

En la prueba de habilidades metacognitivas se ha tratado de averiguar el grado en que los y las estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y solución de problemas. Para ello se les enfrenta a contenidos lo más semejantes posibles a los que se encuentran cotidianamente en las aulas. Los cuatro procesos analizados han sido los siguientes:

CONCIENCIA DEL PROPIO CONOCIMIENTO: Se intenta averiguar hasta qué punto el o la estudiante es consciente o no de lo que sabe.

METACOMPRESIÓN: Se presentan cinco textos en los que el estudiante debe encontrar alguna información contradictoria o falsa. Lo que se trata de saber es si los estudiantes reflexionan sobre la información que se les proporciona y, por tanto, detectan las contradicciones o incoherencias.

² El cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje y la Prueba de Habilidades Metacognitivas han sido construidas por el equipo REDES (1999).

VERIFICACIÓN DE RESULTADOS: Dado que los y las estudiantes deberían comprobar si, una vez alcanzado cierto resultado, éste guarda relación con el enunciado del problema, se le presentan cinco sencillos problemas para comprobar hasta que punto llevan a cabo esta verificación de los resultados.

CONCIENCIA DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS: Para comprobar si el alumno o alumna conoce cómo ha llegado a determinada solución, es decir, si es consciente de la estrategia utilizada, se le pide que elija entre cinco estrategias que ha podido utilizar en la solución que ha dado a problemas presentados con anterioridad.

Éstas han sido tratadas en conjunto a través de su suma como **TOTAL HABILIDADES**.

Tomando en consideración estas variables y dada la estructura longitudinal y anidada de los estudiantes en centros, se analizan los datos por medio de modelos jerárquicos lineales con el programa HLM5. En el Nivel 1 se especifica la ecuación longitudinal en función del curso, su cuadrado y su cubo, pues se dispone de cuatro ocasiones de medición:

$$Y_{ij} = p_{0ij} + p_{1ij} \text{Curso}_{ij} + p_{2ij} \text{Curso}_{ij}^2 + p_{3ij} \text{Curso}_{ij}^3 + r_{ij}$$

En los modelos formulados se ha centrado la variable Curso y sus potencias en el valor 3, y las variables relativas al nivel socioeconómico familiar (SES familiar) y al nivel socioeconómico medio del centro (SES del centro) en su media global con el fin de evitar fenómenos de multicolinealidad. Si se obtienen los coeficientes de correlación entre los componentes lineal, cuadrático y cúbico del tiempo (en nuestro caso, del curso), queda claro que entre curso, curso² y curso³ se presenta una considerable multicolinealidad. Sin embargo, sólo se presenta multicolinealidad entre (curso - 3) y (curso - 3)³.

En el segundo nivel se incluyen como variables predictoras el Sexo y el SES familiar del estudiante. Por fin, en el tercer nivel las variables predictoras son el tipo de centro (la titularidad) y el SES del centro.

Metodológicamente el enfoque más correcto es el de un modelo multivariante a través del cual seleccionar el modelo más parsimonioso, sobre todo en lo que a la estructura de la matriz de varianzas-covarianzas del Nivel 1 o intra-estudiantes se refiere. Sin embargo, el ajustar un diseño con cuatro ocasiones de medición por un polinomio de tercer grado da lugar al siguiente problema (no se contempla la presencia de covariables en el Nivel 2 ni en

el 3). El número de parámetros a estimar bajo una estructura irrestricta es de 24 y si es homogénea, 25. El resto de modelos (heterogéneo, log-lineal, etc.) dan lugar a un n° mayor de parámetros a estimar. Así pues, lo que tendrían que ser estructuras más parsimoniosas resultan serlo menos; esto sin pasar por alto las dificultades que se presentan al resolver el modelo utilizando HMLM2, es decir, bajo una estructura homogénea de la matriz de varianzas-covarianzas mencionada. Por ello se ha optado por obtener los modelos utilizando el módulo HLM3 y después comparar su ajuste con el obtenido por medio de HMLM2. Se puede anticipar que la diferencia entre ambos ajustes no ha sido significativa en ningún caso.

Por otra parte, la interpretación de los parámetros resulta sencilla cuando se trata de un modelo jerárquico de dos niveles, estén las covariables centradas o no (con esto se quiere decir que, como es sabido, la interpretación de los parámetros no es la misma si las covariables están o no centradas). Ahora bien, si nos encontramos con un modelo polinomial de tercer grado, la cuestión se vuelve complicada.

Si analizamos el polinomio de tercer grado como $Y = b_0 + b_1 X + b_2 X^2 + b_3 X^3$, la anulación de la derivada primera de Y respecto de X da como solución

$$X = \frac{-b_2 \pm \sqrt{b_2^2 - 6b_1b_3}}{6b_3}$$

Y como $\frac{d^2Y}{dX^2} = 2b_2 + 6b_3X$ los resultados dependen de la relación entre b_1 , b_2 y b_3 :

– si $b_2^2 > 3b_1b_3$ hay un máximo y mínimo relativos, así como un punto de inflexión.

– si $b_2^2 = 3b_1b_3$ hay sólo un punto de inflexión en $X = -\frac{b_2}{3b_3}$

Nota.

El componente lineal (b_1) representa un incremento constante, es decir, independiente del valor de X.

El componente cuadrático representa un tipo de incremento variable, es decir, depende del valor de X:

- si el coeficiente b_2 de X^2 es positivo, a mayor valor de X, mayor ΔY , es decir, hay una aceleración constante del crecimiento en ΔY ;
- si el coeficiente b_2 de X^2 es negativo, a mayor valor de X, menor ΔY , es decir, hay una deceleración constante del crecimiento en ΔY .

Además, siempre habrá un máximo ($b_2 > 0$) o un mínimo ($b_2 < 0$).

El componente cúbico introduce un punto de inflexión, es decir, una transición de crecimiento acelerado a decelerado o viceversa.

RESULTADOS

Los resultados correspondientes a las variables de Estrategias y el Total de Habilidades se reproducen esquemáticamente en la Tabla H.

Tabla H.

Parámetro	Intersección	Componente lineal	Componente cuadrático	Componente cúbico
Descripción	Es la puntuación de los estudiantes en el punto medio del período analizado.	Es la tasa de crecimiento en el punto medio del período analizado o tasa media de crecimiento en todo el intervalo de tiempo estudiado (velocidad media).	Es la aceleración de la tasa de crecimiento en el punto medio del período analizado.	Observar la transición de concavidad (aceleración) a convexidad (deceleración) o viceversa.
DOMINIO ESTRATÉGICO				
(mínimo = 0 máximo = 70 $\bar{X} = 52,84$ $s = 7,87$)				
Efectos fijos	49,68 Público 54,02 Privado	- 1,48 Chicos - 1,10 Chicas - 1,68 SES familiar mín - 1,31 SES familiar máx		0,119
Efectos aleatorios	Entre estudiantes Entre centros	Entre estudiantes		
ESQUEMAS				
(mínimo = 0 máximo = 45 $\bar{X} = 30,56$ $s = 6,66$)				
Efectos fijos	29,65 Chicos 32,00 Chicas	- 0,98 Chicos - 0,39 Chicas		0,066
Efectos aleatorios	Entre estudiantes Entre centros	Entre estudiantes Entre centros		Entre centros
REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO TRABAJO				
(mínimo = 0 máximo = 50 $\bar{X} = 35,82$ $s = 6,03$)				
Efectos fijos	34,11 Público 36,44 Privado	- 0,68		0,045
Efectos aleatorios	Entre estudiantes	Entre estudiantes		
ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES				
(mínimo = 0 máximo = 30 $\bar{X} = 18,83$ $s = 3,86$)				
Efectos fijos	18,58	- 0,30 Chicos - 0,12 Chicas	0,051	
Efectos aleatorios	Entre estudiantes	Entre estudiantes		
APRENDIZAJE MEMORÍSTICO				
(mínimo = 0 máximo = 50 $\bar{X} = 26,09$ $s = 5,19$)				
Efectos fijos	27,72 Chicos 26,86 Chicas 28,44 SES familiar mín 27,10 SES familiar máx 27,72 Público 26,00 privado	0,64		- 0,049
Efectos aleatorios	Entre estudiantes Entre centros	Entre estudiantes Entre centros		Entre centros
TOTAL HABILIDADES				
(mínimo = 0 máximo = 50 $\bar{X} = 31,84$ $s = 10,14$)				
Efectos fijos	32,18 Chicos 31,23 Chicas	7,17		- 0,464
Efectos aleatorios	Entre estudiantes Entre centros	Entre estudiantes Entre centros		Entre estudiantes Entre centros

En ninguno de los modelos se aprecia la presencia del SES del centro. La cuestión es que, debido a la correlación entre los dos SES, la presencia del SES familiar en el nivel de los estudiantes impide que el parámetro del SES del centro sea significativo en el tercer nivel o nivel de los centros.

Lo que reflejan los resultados de esta tabla se puede resumir como sigue:

En Dominio estratégico los estudiantes de los centros públicos llegan a la mitad del período de tiempo analizado con una puntuación inferior a los privados. La tasa media de decrecimiento (componente lineal) es mayor en los chicos que en las chicas; en cuanto a la influencia del SES familiar, cuanto mayor es éste, menor es el decrecimiento. Al no existir componente cuadrático, el punto de inflexión se encuentra en un hipotético tercer curso de la ESO (lo denominamos hipotético ya que no se ha realizado medición alguna en ese curso). Que el componente cúbico sea positivo no implica más que se pasa de un crecimiento decelerado a uno acelerado.

En Esquemas las chicas llegan al momento central con una puntuación superior a los chicos; la tasa media negativa implica decrecimiento y es mayor en los chicos y también aquí se evoluciona de crecimiento decelerado a acelerado.

En Reflexión sobre el propio trabajo en los centros privados llegan al momento central con una puntuación superior. Por su parte la tasa media corresponde a decrecimiento, pues es negativo. Nuevamente el componente cúbico positivo indica evolución de crecimiento decelerado a acelerado.

Respecto al Establecimiento de relaciones, la tasa media de decrecimiento es mayor en los chicos y la presencia del componente cuadrático positivo a la vez que la ausencia de componente cúbico implican un decrecimiento sólo acelerado.

En cuanto al Aprendizaje memorístico, las chicas llegan al momento central con una puntuación superior a los chicos, así como los centros públicos mayor que los privados; en este mismo aspecto el SES familiar incide inversamente. El componente lineal positivo indica crecimiento y el componente cúbico, negativo, indica evolución de crecimiento acelerado a decelerado.

Por fin, en lo referente al Total de habilidades, son los chicos los que llegan al momento central con mayor puntuación. El componente lineal, elevado y positivo, indica una elevada tasa media de crecimiento. El componente cúbico, que es negativo y elevado representa una evolución de crecimiento acelerado a decelerado.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se ha llegado en la realización de este trabajo se centran sobre todo en dos aspectos.

El primero se centra en las dificultades metodológicas inherentes a la obtención de modelos que pueden contener un elevado número de efectos, tanto fijos como aleatorios. Piénsese que el modelo completo, es decir, el que incluye

todos los efectos, estaría constituido por 36 efectos fijos y 78 aleatorios. Si una de las estrategias para obtener el modelo definitivo consiste en analizar el modelo base y después ir eliminando efectos no significativos del modelo completo, en nuestro caso es imposible crear el modelo completo o algo parecido.

A la vez que esto, la presencia de covariables relacionadas entre sí (curso, curso² y curso³ por un lado y SES familiar y SES del centro por otro) provoca que la inclusión de una de ellas pueda impedir el que la otra u otras queden fuera. La consecuencia es que hay un cúmulo de modelos igualmente parsimoniosos y cuyos ajustes no difieren significativamente. Además en un modelo de tres niveles es complicado controlar las consecuencias de la eliminación de un efecto, pues suele resultar difícil explicar por qué cambia de estatus (de significativo a no significativo, pero también al revés) un determinado efecto por la eliminación de otro.

Además la interpretación de los parámetros correspondientes a los componentes no lineales resultan difícilmente inteligibles, pues escapan de la intuición constructos como el cuadrado o el cubo del curso o del año.

El segundo aspecto se dirige a los resultados en sí. Si con tres mediciones se puede concluir si el crecimiento es lineal o no, la inclusión de una cuarta medición ha sido eficaz en este mismo sentido. De hecho, ninguna de las variables referentes a las estrategias de aprendizaje y al total de habilidades presenta un crecimiento (o decrecimiento) lineal.

Pero da más de sí. Con tres mediciones, si el crecimiento no es lineal, se han visualizado trayectorias parabólicas, siendo algunas de éstas convexas o de crecimiento decelerado y otras cóncavas, de crecimiento acelerado. La cuarta medición nos ha permitido superar la simplificación inherente a que ambos tipos de crecimiento sean mutuamente excluyentes; es decir, hemos podido observar que parte de la trayectoria presenta aceleración y otra una deceleración en su crecimiento. Esto implica la existencia de un punto de inflexión, que, en sí, no tiene mayor significado que el apuntado: la existencia de las dos tendencias de crecimiento, el acelerado y el decelerado.

Centrándonos más en la evolución de las variables analizadas, excepto en el Establecimiento de relaciones, en que la evolución es de decrecimiento acelerado, en el resto se dan los dos tipos. Las posibles diferencias o patrones diferenciales de cambio asociadas a variables como el género y el SES de los estudiantes o la titularidad de los centros no ofrecen resultados concluyentes, si bien en la evolución del cambio las tasas medias de decrecimiento son menores en las chicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Annevirta, T. y Vauras, M. (2001): "Metacognitive Knowledge in Primary Grades: A Longitudinal Study". *European Journal of Psychology of Education*; vol. 16 n° 2. Pág. 257-282.
- Curran, P. J.; Muthén B. O. (1999): "The application of Latent Curve Analysis to Testing Developmental Theories in Intervention Research". *American Journal of Community Psychology*, Vol.27, n° 4, pp.567-595.
- Kuyper, H. y otros (2000): "Motivation, Meta-Cognition and Self-Regulation as Predictors of Long Term Educational Attainment". *Educational Research and Evaluation*. Vol. 6, N° 3 pág. 181-205.
- Lizasoain, L.; Joaristi, L.; Santiago, C.; Lukas, J.F.; Moyano, N.; Sedano, M.; y Munárriz, B. (2003): "El uso de las técnicas de segmentación en la evaluación del rendimiento en lenguas. Un estudio en la Comunidad Autónoma Vasca". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 21, n° 1, pp. 93-111.
- Marchesi, A. & Martín, E. (comp.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid. SM.
- Schneider, W. y Sodian, B. (1997): "Memory Strategy Development: Lessons from Longitudinal Research". *Developmental Review*; Vol. 17, N° 4, pág. 442-461.
- Willett, J. B. (1988): "Questions and answers in the measurement of change". En E. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education 1988-1989*, pp. 345-422. Washington DC: American Educational Research Association.
- Willett, J. B.; Singer, J. D.; Martin, N. C. (1998): "The design and analysis of longitudinal studies of development and psychopathology in context: Statistical models and methodological recommendations". *Development and Psychopathology*, 10, pp. 395-426.

EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA Y DE LA SALUD EN LOS NIÑOS HOSPITALIZADOS

Francisca González-Gil

Cristina Jenaro

María Gómez-Vela

Noelia Flores

Universidad de Salamanca

INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad)

Desde hace años, numerosas investigaciones (Fosson, Martín y Haley, 1990) han evaluado las consecuencias que se derivan de la situación de enfermedad y de hospitalización en niños, sobre todo en lo que se refiere a su bienestar emocional (Flórez, 1985), así como los síntomas y trastornos más habituales que presentan; de entre los problemas más frecuentemente encontrados destacan la ansiedad (Pasacreta, 1990) y la baja autoestima, especialmente cuando se trata de enfermedades de larga duración o de alteraciones físicas visibles (Kashani y Orvaschel, 1990; Lizasoain y Polaino, 1992 y 1995). Así pues es posible decir que la hospitalización de los niños afecta a su calidad de vida (Ortigosa y Méndez, 2000; Schipper, Clinch y Powell, 1990; Walker, 1992). En este sentido, los profesionales de la salud se van concienciando cada vez más de que la mejora de la calidad de vida debería ser una de las grandes metas del cuidado médico y de la tecnología.

El interés por la valoración de la calidad de vida en el ámbito de la salud surgió, según ponen de manifiesto Schalock y Verdugo (2002), por diversos motivos: el incremento de enfermedades crónicas, la imposibilidad de encontrar una asociación inmediata entre morbilidad objetiva y consumo médico, la necesidad de tomar decisiones presupuestarias adecuadas y justificadas en la distribución de recursos sanitarios limitados, y el reconocimiento social cada vez mayor de los derechos del enfermo. También han influido los roles y la responsabilidad de quienes toman decisiones clave para el cuidado de la salud, que parecen haber cambiado, y los movi-

mientos de consumidores que dan a los pacientes la palabra en lo que se refiere a decisiones sobre su propio cuidado (Grégoire, 1995).

De acuerdo con Schalock (1996) la revolución de la calidad, y la tendencia hacia la calidad total ha permitido el avance hacia la calidad de los servicios humanos. Ello requiere contar con los instrumentos de evaluación que permitan detectar las necesidades existentes en este ámbito y valorar la calidad de vida del niño una vez dentro del mismo, desde un punto de vista amplio, que englobe algo más que la salud o ausencia de enfermedad en un sentido estricto, e incida en el estado de bienestar. Se están llevando a cabo algunos esfuerzos para evaluar la calidad de vida de niños desde una perspectiva multidimensionales instrumentos que superan la tradicional visión de la calidad de vida centrada en la salud o incluso en el impacto específico de una enfermedad determinada. Son sin embargo escasos los instrumentos de evaluación destinados a que los niños evalúen su percepción de la hospitalización y de su salud, en el sentido de bienestar o percepción de su calidad de vida (Bullinger y Ravens-Sieberer, 1995; Casas, 1992; Cummins, 1997; Gill y Feinstein, 1994; Moreno y Ximenez, 1996; Schalock y Verdugo, 2002). Tampoco existen en los hospitales suficientes programas de intervención que ayuden a paliar las deficiencias en la respuesta a las necesidades educativas, afectivas y de otros tipos, que el niño presenta (Grau, 1998; Grau y Ortiz, 2001; Polaino-Lorente y Lizasoain, 1992). Asimismo, generalmente todas las decisiones que afectan al niño y a su entorno, se toman sin valorar sus demandas previas,

sin preguntarle y sin hacerle partícipe de ellas (Woodgate y Kristjanson, 1996).

Así pues el presente estudio pretende contribuir a conocer la percepción que el niño hospitalizado tiene de su salud, y a determinar el impacto de ello en su calidad de vida. Para ello nos planteamos una serie de hipótesis: 1) Los niños hospitalizados experimentarán una baja calidad de vida, 2) el número de hospitalizaciones y el tiempo de hospitalización afectarán a la calidad de vida, existiendo una correlación inversa y significativa entre ambos aspectos, 3) el sexo y la edad no afectarán a la percepción de la calidad de vida; 4) las condiciones de salud objetivas y subjetivas percibidas por el niño afectarán a su calidad de vida, existiendo una relación inversa entre ambos aspectos, 5) la percepción de estas condiciones de salud objetivas y subjetivas se verán afectadas por la edad, el número de hospitalizaciones previas y el número de días hospitalizados.

MÉTODO

Participantes

La muestra estaba compuesta por 104 niños hospitalizados de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años, distribuidos en ocho hospitales de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Dicha muestra equivale a un 79% de la población posible a entrevistar. El resto estaba formada por niños menores de 6 años, por niños cuyos problemas de salud se lo impedían, por niños que se encontraban sin un representante legal en el momento de la visita o por niños que ellos mismos o sus padres se negaron a participar. El porcentaje medio de días hospitalizados es de 8,3 días, aunque existe una importante dispersión en el número de días hospitalizados: un 45,7% de la muestra ha experimentado una hospitalización media de 2 o 3 días y un 19,2% de los participantes ha experimentado largos periodos de hospitalización, desde 10 hasta 73 días. En los diagnósticos que han causado el ingreso del niño en el hospital en el momento de realización del estudio, predominan trastornos del aparato digestivo (20%) y problemas traumatológicos (20%). Por lo que se refiere a la comorbilidad, la mayoría de los niños hospitalizados (72,4%) no presenta problemas de salud adicionales.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo a través de entrevistas personales a cada uno de los niños hospitalizados, previo consentimiento informado de sus padres. Para ello se emplearon dos instrumentos integrados en una única entrevista, uno sobre calidad de vida y otro sobre salud. Estos cuestionarios fueron sometidos a varios análisis para verificar sus propiedades psicométricas.

Para proceder a la recogida de estos datos, se estableció contacto con los 10 hospitales públicos en todas las capitales de provincia de Castilla y León, con objeto de obtener una muestra representativa de toda la Comunidad Autónoma, y se consiguió la participación de 8 de ellos, donde se realizaron 104 entrevistas individuales a niños de 6 a 15 años. En la fase previa a la aplicación de los

cuestionarios se efectuó un estudio piloto con niños menores de esta edad, para determinar el límite inferior de la misma, y se comprobó que su nivel de comprensión de los ítems que componían la entrevista no alcanzaba el requerido para nuestra investigación. Las entrevistas tenían una duración aproximada de media hora, ya que estaban compuestas por dos instrumentos que, si bien ambos podrían haber sido autoadministrados, se optó por integrarlos en una entrevista conjunta, dada la dispersión de las edades, y con el fin de asegurarnos de la adecuada comprensión de las preguntas que la componían. Cada entrevista se completaba con datos procedentes de las historias clínicas de los niños referentes a los diagnósticos actuales o previos, el número de días hospitalizado a lo largo del año, etc.

Instrumentos

Para la recogida de datos se han utilizado dos instrumentos.

En primer lugar, se empleó el Cuestionario *KINDL* (traducido y adaptado por González, Jenaro y Ortiz, 2002, a partir del Bullinger y Ravens-Sieberer, 1997) de valoración de la calidad de vida del niño hospitalizado. Se trata de un instrumento compuesto por 40 ítems, valorados en un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, a través de los cuales se indaga sobre cuatro factores: 1) Bienestar físico; 2) Bienestar emocional; 3) Actividades de vida diaria y 4) Relaciones sociales.

Para la presente investigación se realizaron algunos cambios, por lo que se procedió a un estudio de jueces expertos que valoraron que dichos cambios no afectaban a la composición del cuestionario. Todos los ítems fueron considerados suficientemente adecuados en cuanto a la intensidad con que medían los diversos aspectos de la calidad de vida, puesto que las puntuaciones promedio obtenidas para cada uno de ellos en este aspecto superaron los 4,5 puntos sobre 5. Se calculó además la fiabilidad interjueces respecto a la valencia ($\alpha=.99$) y categoría ($\alpha=.98$) de los mismos, confirmándose su adecuación. Igualmente, se llevaron a cabo análisis de la consistencia interna de la escala y de cada uno de los factores: los coeficientes obtenidos fueron superiores a 0,70 y por tanto elevados en todos los casos, con la excepción del nivel obtenido en el factor 4 ($\alpha=0,40$).

En segundo lugar, el SF-36 (Ware, 1992, traducido y adaptado por González, Jenaro y Ortiz, 2002) de valoración del estado de salud. Puesto que no se trata de un cuestionario elaborado específicamente para niños, se procedió a su traducción y adaptación. Además se incorporó a la entrevista global y se administró por parte de la entrevistadora. Este cuestionario consta de 36 cuestiones agrupadas en 14 tipos de preguntas sobre la salud, agrupadas a su vez en torno a dos momentos, el primero correspondiente a las valoraciones sobre la salud general (en nuestro caso antes de la hospitalización), y el segundo correspondiente a valoraciones sobre la salud en las cuatro últimas semanas. Contiene además cuatro preguntas finales que tratan de determinar las vivencias del niño sobre su

salud y sus expectativas de mejora. Este cuestionario presenta un formato cerrado de respuestas.

Con objeto de simplificar los análisis y de agrupar ítems con características comunes, el cuestionario de Salud fue sometido a análisis factorial por el método de componentes principales y rotación varimax. Dicho análisis resultó en 8 factores que explican conjuntamente el 62% de la varianza.

Tras este análisis, y en un intento de determinar agrupaciones significativas entre factores, procedimos a realizar las correlaciones entre ellos. Dada la existencia de correlaciones elevadas, y con objeto de simplificar aún más los resultados realizamos un análisis factorial de segundo orden, empleando el mismo procedimiento previamente utilizado. Tras este segundo análisis, los factores de primer orden se agruparon en dos factores de segundo orden que explican conjuntamente el 55.9% de la varianza total. El primero de ellos "*Interpretación subjetiva de la salud y sus repercusiones*", incluye los factores de primer orden números 2, 3, 4, 5, 6 y 8, que hacen referencia a valoraciones personales sobre la salud. El segundo factor "*Valoración objetiva de la salud y sus repercusiones*", agrupa los factores 1 y 7, que aluden a valoraciones más objetivas de la salud. En definitiva, puede concluirse que el cuestionario mide claramente dos importantes aspectos de la salud, uno objetivo y otro subjetivo.

RESULTADOS

Para obtener los resultados se realizaron análisis descriptivos y correlaciones de Pearson, así como análisis de varianza

En relación con la primera hipótesis planteada pudimos observar cómo en todos los factores del cuestionario de calidad de vida las puntuaciones promedio se encuentran en torno al 2, lo que indica que "casi nunca" experimentan bienestar en los factores de calidad de vida evaluados. Especialmente bajas son las puntuaciones relativas a las relaciones sociales. Estos datos apoyan esta primera hipótesis.

La segunda hipótesis planteaba que el número de hospitalizaciones previas y el tiempo de hospitalización afectarían a la calidad de vida, existiendo una correlación inversa y significativa entre ambos aspectos. Para el contraste de la misma se emplearon correlaciones de Pearson entre dichas variables y los factores de calidad de vida. Los datos obtenidos evidenciaron una ausencia de correlaciones significativas entre los factores de calidad de vida y las anteriormente mencionadas variables: días hospitalizados y número de hospitalizaciones previas, con correlaciones que en ningún caso superaron la puntuación de 0,20 ($p > 0,05$), por lo que la hipótesis 2 no ha podido ser apoyada.

La tercera hipótesis planteaba que el sexo y la edad no afectarían a la calidad de vida de estos niños. Respecto al sexo, los análisis de varianza indicaron ausencia de diferencias significativas. Respecto a la edad, los datos evidenciaron correlaciones significativas y negativas entre

los factores Actividades de la vida diaria (f3) y edad ($r = -0,23$, $p < 0,05$), y entre ésta y el factor 4, relaciones sociales ($r = -0,18$, $p < 0,05$). Así pues, si bien las correlaciones indican unos pequeños efectos, la hipótesis 3 tan sólo ha podido ser parcialmente confirmada.

La cuarta hipótesis planteaba que las condiciones de salud, tanto objetivas como subjetivas, impactarían en la calidad de vida del niño hospitalizado. En este caso las correlaciones entre los factores de primer y segundo orden del cuestionario de salud SF-36 y los factores y total de calidad de vida evidenciaron una ausencia de correlaciones significativas, con tan solo dos excepciones, relativas a correlaciones bajas pero significativas entre el factor 6 del cuestionario de salud, Sentimientos depresivos, y el factor 1 del cuestionario de calidad de vida, bienestar físico ($r = -0,211$, $p < 0,05$), y entre el factor de segundo orden, Salud objetiva, y el factor 2 del cuestionario de calidad de vida, bienestar emocional ($r = 0,209$, $p < 0,05$). Puede decirse por tanto que la hipótesis 4 ha recibido tan solo cierto apoyo.

Para finalizar, la hipótesis quinta planteaba que la percepción de las condiciones de salud objetivas y subjetivas se verían afectadas por la edad, el número de hospitalizaciones previas y el número de días hospitalizados. Para contrastar esta hipótesis se emplearon correlaciones de Pearson entre las distintas variables continuas. En ellas pudimos observar la existencia de correlaciones significativas y negativas entre la edad y varios de los factores, especialmente todos los relacionados con aspectos objetivos de la valoración de la salud, lo que parecería indicar que a mayor edad, mayor percepción y más realista, de la influencia de la salud en sus vidas y de los cambios que genera en la misma; por otro lado, existen correlaciones positivas y en general más elevadas entre la mayor parte de los factores relativos a la salud y el número de hospitalizaciones previas así como el número de días hospitalizados. Ello parecería indicar que, con independencia de las repercusiones sobre la percepción del niño acerca de su calidad de vida, la percepción que tenga sobre su salud se verá afectada si repetidamente tiene que ir al hospital o si permanece en él durante un tiempo prolongado. Estos datos confirman la hipótesis 5.

DISCUSIÓN

En este estudio empírico hemos tratado de determinar las necesidades relacionadas con el bienestar o calidad de vida del niño hospitalizado, para responder más adecuadamente a las mismas, a través de una planificación de los servicios centrada en la persona. Los datos del presente estudio coinciden con los obtenidos en investigaciones previas (Casanova et al., 1998), poniendo de manifiesto las necesidades relativas al bienestar físico de los niños, a las actividades de la vida diaria y a su bienestar emocional (Kain et al., 1996; Méndez y Ortigosa, 2000; Moix, 1996; Ortigosa y Méndez, 1998).

De acuerdo con la hipótesis 1, los niños experimentan bajas puntuaciones en calidad de vida globalmente hablando y no sólo relacionada con la salud, en la misma

línea de trabajos de González-Simancas y Polaino (1990) y Lizasoain and Polaino (1992).

En contra de nuestras predicciones planteadas en la segunda hipótesis, la valoración de la calidad de vida no parece sin embargo estar relacionada con el número de hospitalizaciones ni con el tiempo de duración de la hospitalización. Ello pone de manifiesto que la calidad de vida de este modo considerada, no depende de tales variables, sino del hecho de la hospitalización en sí, por lo que se hace necesaria la puesta en marcha de programas de preparación para la hospitalización en niños en edad escolar, de manera que con ello se reduzcan los efectos que sobre su calidad de vida tiene la hospitalización, contribuyendo a una mejora de la misma si, llegado el momento, necesita ser ingresado en un hospital. Así, las circunstancias en que se encuentran los niños hospitalizados y la necesidad de mejorar su bienestar aconseja, por tanto, la elaboración y aplicación tanto de programas educativos como de otros programas enfocados a la hospitalización infantil (preparación para la hospitalización, atención domiciliaria, ...) para así reducir los efectos negativos de la misma (Polaino y Lizasoain, 1992).

En cuanto a los resultados obtenidos en la tercera hipótesis, es interesante destacar la existencia de una relación inversa entre edad y valoración de la calidad de vida, especialmente en lo que se refiere a interferencias con la vida cotidiana: actividades de la vida diaria y relaciones sociales. Estos datos indicarían la necesidad de mejorar estas condiciones en todos los niños, especialmente en los más pequeños, por ser éstos más sensibles a alteraciones en sus rutinas.

Los datos igualmente contrarios a nuestras previsiones, relativos a la cuarta hipótesis, indican de nuevo que la valoración de la calidad de vida que hacen los niños hospitalizados, pese a ser baja, no está especialmente relacionada con aspectos objetivos ni subjetivos de la salud. Si bien estos datos parecerían ir en contra de parte de las investigaciones en este campo (Cella y cols., 1999; Cleary, Wilson y Fowler, 1995), referidas al concepto de *Calidad de Vida relativa a la salud* (Health related Quality of Life-HRQoL), hemos de recordar de nuevo que en el presente estudio no se ha evaluado dicho constructo (HRQoL), sino el concepto *Calidad de Vida* (QoL), más amplio y no centrado específicamente en la salud. Con ello se ha puesto de manifiesto que una persona enferma puede percibir que tiene una vida de calidad, independientemente de su estado de salud. Estos resultados abren una puerta a la posibilidad de llevar a cabo intervenciones no sólo médicas sino también pedagógicas y psicológicas, para evaluar y entonces mejorar el bienestar de los niños hospitalizados. Por otro lado, no hay que perder de vista la existencia de una asociación negativa y significativa entre la existencia de sentimientos depresivos y el bienestar físico, así como de una asociación positiva y significativa entre la salud objetiva y el bienestar emocional. Ello que pone de manifiesto la influencia de los sentimientos en la percepción personal del estado físico y del bienestar emocional. Esta conexión entre ambos aspectos es congruente con investigaciones

previas en las que se pone de manifiesto las repercusiones emocionales negativas de los problemas de salud (De Paz, 1997; Dougherty y Brown, 1990; Fosson, Martin y Haley, 1990; Mendez y Ortigosa, 2000).

Los resultados obtenidos en el contraste de la quinta hipótesis confirman el impacto de la enfermedad en la percepción que tiene el niño de su salud. Además, esta percepción está significativa y negativamente asociada a la edad, lo que parecería indicar que cuanto más pequeño es el niño, mayor es el impacto que parece percibir en cuanto a su enfermedad. Estos datos junto con los obtenidos en la tercera hipótesis permitirían hablar de los niños más pequeños como grupo especialmente en riesgo de experimentar emociones y percepciones negativas asociadas a la hospitalización. Por ello, debemos centrar la atención en buscar estrategias que disminuyan en los niños la angustia que les supone la enfermedad y la hospitalización de manera que, como recogen Kain y cols. (1996) o Méndez y Ortigosa (2000) se logre una reducción de la misma, una recuperación postoperatoria más rápida y una mejor adaptación posthospitalaria.

Por todo ello, serán necesarios esfuerzos futuros con objeto de seguir avanzando en proporcionar alternativas y medidas para mejorar la calidad de vida del niño hospitalizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bullinger, M. y Ravens-Sieberer, U. (1997). *KINDL Children Cuestionnaire*. Unpublished manuscript. University of Hamburg, Germany.
- Bullinger, M. y Ravens-Sieberer, U. (1995). Health related quality of life assessment in children: A review of the literature. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 45(4), 245-254.
- Casanova, C.; Fraga, P.; Manzano, A.; Ortín, C.; López, E.; Sancho, N.; López, H.; Navarré, R. y Blasco, L. (1998). El cuidado de los niños en los hospitales de la comunidad valenciana. *Revista Española de Pediatría*, 54 (4), 328-335
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 52, 27-45.
- Cella, D.F., Diennen, K., Arnason, B., Reder, A., Webster, M., Karabastos, B., Chang, C., Lloyd, S., Mo, F., Stewart, J. y Stefoski, D. (1999). Validation of the functional assessment of multiple sclerosis quality of life instrument. *American Academy of Neurology*, 47, 129-139.
- Cleary, P. D., Wilson I. B. y Fowler F. J. Jr. (1995). Health-related quality of life in HIV-infected persons: A conceptual model. En J.E. Dimsdale y A. Bowm (Ed.). *Quality of life in behavioral medicine research* (pp.191-204). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cummins, R.A. (1997). Assessing quality of life. En R.I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities* (2ª ed., pp.116-150). Chentelham: Stanley Thornes.

- De Paz, J. A. (1997). Salud y enfermedad. En J. A. De Paz (Dir.). *Pediatría preventiva y social* (3ª ed.), vol. 1, cap. 3, (pp. 21-24). Madrid: Abbot Laboratorios.
- Dougherty, M. y Brown, R. (1990). The stress of childhood illness. En E. Arnold (ed.). *Childhood stress*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Flórez, J.A. (1985): *El niño ante el hospital. Programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Fosson, A.; Martin, J. y Halley, J. (1990): Anxiety among hospitalized latency-age children. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 11, 324-327.
- Gill, T. M., y Feinstein, A. R. (1994). A critical appraisal of the quality of life measurements. *Journal of the American Medical Association*, 272(8), 619-626.
- González-Simancas, J. L. y Polaino-Lorente, A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria: Actividad Educativa en Ambientes Clínicos*. Madrid: Narcea.
- Grau, C. (1998). La educación integral del niño enfermo de cáncer como factor importante en los programas de tratamiento. En *Educación y Diversidad*. Universidad de Oviedo.
- Grau, C. y Ortiz, C. (2001). *La Pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Grégoire, J. (1995). L'évaluation de la qualité de vie. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 45(4), 243-244.
- Kain, Z. N; Mayes, L. C; O'Connor, T. Z. y Cicchetti, D. V. (1996). Preoperative anxiety in children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 150, 1238-1245.
- Kashani, J. y Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147, 313-318.
- Lizasoain, O. y Polaino-Lorente, A. (1992). Efectos y manifestaciones psicopatológicas de la hospitalización infantil. *Revista Española de Pediatría*, 48 (1), 52-60.
- Lizasoain, O. y Polaino-Lorente, A. (1995). Reduction of anxiety in pediatric patients. Effects of a psychopedagogical intervention programme. *Patient Education and Counseling*, 25(1), 17-22.
- McHorney, C.A., Ware, J.E., y Raczek, A.E. (1993). The MOS 36-item shortform health survey (SF- 36): II. Psychometric and clinical tests of validity in measuring physical and mental health constructs. *Medical Care* 31(3), 247-263.
- Méndez, F. X. y Ortigosa J. M. (2000). Estrés por hospitalización. En J. M. Ortigosa and F. X. Méndez FX (eds.). *Preparación psicológica a la hospitalización infantil*. (pp. 31-50) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moix J. (1996). Preparación para la cirugía en pediatría. *Archivos de Pediatría*, 47, 211-217.
- Moreno, B. y Ximénez, C. (1996). Evaluación de la calidad de vida. En G. Buela-Casal, V. E. Caballo y J.C. Sierra (Dir.), *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud* (pp.1045-1070). Madrid: Siglo XXI.
- Ortigosa, J. M. y Méndez, F. (2000). *Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortigosa, J.M. y Méndez F. X. (1998). Procedimientos de preparación psicológica a la cirugía en hospitales infantiles: un estudio de ámbito nacional. *Revista de Psicología de la Salud*, 10, 79-96.
- Pasacreta, J.V. y Massie, M.J. (1990): Nurses' reports of psychiatric complications in patients with cancer. *Oncology Nurses Forum*, 17, 347-353
- Polaino-Lorente, A. y Lizasoain, O. (1992). Efectos de un programa de intervención psicopedagógica sobre la modificación de las habilidades sociales en niños hospitalizados. *Archivos de Pediatría*, 43 (5), 241-247.
- Ravens-Sieberer U., y Bullinger M. (1997). The German KINDL - Psychometric Results in Healthy and chronically ill Children. 4. Jahrestagung der International Society for Quality of Life Research (ISOQOL). *Quality of Life Research*, 6, 437.
- Ravens-Sieberer, U. y Bullinger, M. (1998). Assessing the health related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content-analytical results. *Quality of Life Research*, 4 (7) 339-407.
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (ed). *Quality of life, vol. 1: conceptualization and measurement* (pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schipper, H., Clinch, J. y Powell, V. (1990). Definitions and conceptual issues. En B. Spilker (ed.). *Quality of life assessments in clinical trials*. Nueva York: Raven.
- Walker, S. R. (1992). Quality of life measurement: An overview. *Journal of the Royal Society of Health*, 112, 265.
- Ware, J.E. y Sherbourne, C.D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF- 36). 1: Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473-481.
- Ware, J.E., K.K. Snow, M. Kosinski, B. y Gandek (1993, 2000) *SF-36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide*. Lincoln, RI: QualityMetric Inc.
- Woodgate, R. y Kristjanson, L.J. (1996). "My hurts": Hospitalized Young Children's Perceptions of Acute Pain. *Qualitative Health Research*, 6 (2), 184-201.

EXPECTATIVAS, INTERESES Y METAS DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN EL ÁREA ESTADÍSTICO-CUANTITATIVA. UN ANÁLISIS CAUSAL

Ángeles Blanco Blanco
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Es bien conocida la presencia de asignaturas de Estadística en los *curricula* de la mayoría de los estudios universitarios, fruto del importante papel concedido a la misma en la formación científica y técnica de profesionales de muy variado perfil. En consecuencia, miles de estudiantes en titulaciones y especialidades no orientadas matemáticamente siguen cursos de Estadística en todo el mundo, tanto en el nivel de grado como en la formación de posgrado. Sin embargo, la falta de un logro adecuado en esta área por parte de los estudiantes de Ciencias Sociales, de Ciencias del Comportamiento o de la Educación, entre otros, es un tópico recurrente que docentes e investigadores vienen poniendo de manifiesto en los contextos culturales más diversos desde hace al menos tres décadas (véase, por ejemplo, Blanco, 2004).

Las dificultades parecen extenderse, además, a los factores no estrictamente cognitivos implicados en el aprendizaje de la Estadística. Así, se ha venido informando de modo reiterado de las reacciones emocionales, actitudes y creencias negativas hacia la Estadística de unos alumnos con escaso interés hacia el área y una formación cuantitativa previa limitada. La acuñación de términos como “estadísticofobia” para referirse a este hecho (Dillon, 1988) o “sadística” (apelativo coloquial usado por los alumnos universitarios norteamericanos para referirse a la materia) son indicadores elocuentes. Los estudiantes tienden a ver los cursos de Estadística como estresantes obstáculos a franquear para seguir adelante con las materias de sus disciplinas principales, olvidando si es posible cuanto antes la ingrata experiencia (Perney y Ravid, 1990).

La constatación de la problemática anterior ha alentado la creación de un área de investigación bien definida, aunque relativamente reciente, ocupada del dominio afectivo-actitudinal en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Estadística (Gal, Ginsburg y Schau, 1997; Carmona, 2004). Y los trabajos generados han contribuido a ampliar el foco de los análisis relativos a la formación estadística de los estudiantes de orientación no matemática, proporcionando claves de interés para un estudio más comprensivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el área presenta, en nuestra opinión, algunas limitaciones de enfoque y, debido a su corto recorrido, también áreas pendientes de estudio:

1. La definición del constructo *actitudes hacia la Estadística* rara vez se ha sustentado sobre una concepción teórica explícita, por lo que tampoco se ha avanzado sustancialmente en la definición de una red nomológica de relaciones que permita vincular las actitudes con otras variables educativamente relevantes.
2. Las actitudes han sido frecuentemente consideradas como variables de entrada y de proceso, pero rara vez han sido vistas como un componente esencial de la competencia final en el área de desempeño. Sin embargo, sin una disposición positiva hacia la aplicación del conocimiento estadístico en los escenarios académicos y profesionales donde sea relevante, parece difícil que la competencia estrictamente técnica alcanzada se traduzca en conductas efectivas, puesto que en definitiva el desempeño competente requiere *saber y saber hacer*, pero también *querer hacer*.

Con el afán de contribuir al campo, esta investigación propone un *marco de análisis alternativo* a partir del cual *ordenar teóricamente* la dimensión actitudinal y volitiva de la formación estadística: la teoría cognitiva social, formalizada por Bandura (1987, 1997). Esta aproximación teórica ha generado un volumen importante de investigación en el contexto educativo (Pajares, 1996) y, actualmente, cuenta con un apoyo empírico notable. Particularmente algunos ámbitos afines al de nuestro interés, tales como la formación científico-matemática (Pajares y Miller, 1994, 1995) o en metodología de investigación (Bishop y Bieschke, 1998; Khan y Scott, 1997; Khan y Miller, 2000) han sido analizados desde parámetros cognitivo sociales. Sin embargo, los trabajos en el área estrictamente estadística son escasos, no parecen desarrollarse en torno a una línea de investigación clara o reconocible y presentan problemas en el dispositivo de medida (Finney y Schraw (2003).

En este estudio se propone que la dimensión actitudinal de la formación estadística puede ser sistematizada, concretamente, en el contexto de la teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera, ocupada de la explicación del desarrollo de intereses y elecciones académico-profesionales (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2000). Y el objetivo del trabajo es, entonces, *validar empíricamente un modelo derivado de la teoría cognitiva social específicamente referido al desarrollo de intereses e intenciones conductuales en el área estadística de los estudiantes universitarios de Psicología* (y de otras especialidades *no matemáticas*)

En el modelo que muestra la figura 1 las relaciones representadas con línea continua (las correspondientes a las seis primeras hipótesis) se han tomado directamente del sistema teórico de referencia.

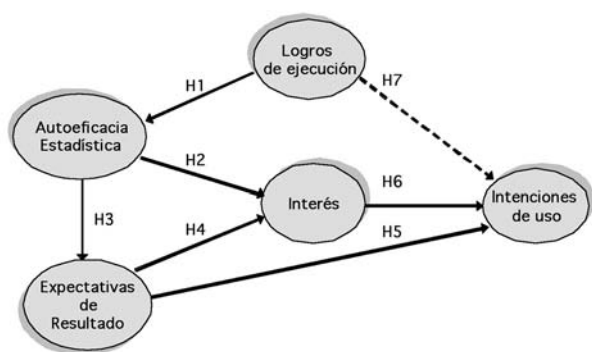


Figura 1. Modelo conceptual e hipótesis

Además se añade un vínculo representado con línea discontinua que expresa el efecto directo de la historia del sujeto en el área sobre sus intenciones de conducta. En esta investigación se evalúan los dos modelos alternativos que genera la inclusión de ese vínculo (efectos de los logros de ejecución sobre las intenciones completa o parcialmente mediados por la autoeficacia). Y sobre la base de una estrategia de evaluación de modelos rivales, se trata de aportar evidencia sobre un segmento del modelo escasamente

estudiado, el de las experiencias de aprendizaje, y proponer una alternativa al vínculo directo autoeficacia-intenciones, con un apoyo empírico desigual en la investigación revisada y no incluido, por lo mismo, en nuestro estudio.

Además, la capacidad explicativa del modelo se entiende independiente del centro universitario donde los estudiantes siguen sus estudios (H8) y del punto concreto del itinerario formativo en el que se encuentran, es decir, del hecho de que estén cursando todavía alguna materia del área estadístico-cuantitativa o las hayan superado uno, dos o tres cursos atrás (H9).

Para poner a prueba el sistema de hipótesis formulado se empleó el enfoque analítico propio del modelado de ecuaciones estructurales con variables latentes (SEM), incluyendo los análisis multigrupo que permitieron estimar y evaluar el modelo en las distintas submuestras implicadas en las hipótesis 8 y 9.

MÉTODO

1. Participantes. La muestra empleada para la evaluación del modelo está constituida por 1036 estudiantes de Psicología de los cursos de tercero, cuarto y quinto de las siguientes universidades españolas: Complutense de Madrid (42,7%), Autónoma de Madrid (24,3%), Comillas de Madrid (17,3%), Deusto (9,3%) y Oviedo (6,5%). El 84,4% de la muestra total son mujeres y el 41,7% ha repetido al menos en una ocasión alguna asignatura del área estadístico-cuantitativa. El 94,7% de los estudiantes han cursado todas las asignaturas obligatorias del área, estando superadas además en el 83,6% de los casos.

2. Instrumentos. Se diseñaron *ad hoc* y se validaron para este estudio escalas de medida de autoeficacia estadístico-cuantitativa (versión *consumidor* y versión *productor*), de expectativas de resultados en el área, del interés y de las intenciones de conducta de los estudiantes. Igualmente se definieron indicadores de ejecuciones de logro (nota media en las asignaturas del área y experiencia de éxito percibida en el área matemática).

3. Procedimiento. El trabajo de campo se realizó entre el 15 de noviembre de 2004 y el 15 de enero de 2005. La participación de los alumnos en el estudio fue voluntaria y la recogida de datos se realizó colectivamente en aquellos grupos en los que fue posible contactar con un profesor que cedió a la autora de este estudio tiempo de clase. Tras una breve presentación en la que se comunicaban los objetivos del estudio, los estudiantes eran invitados a participar en el mismo cumplimentando un cuestionario

RESULTADOS

Como era de esperar, para todos los modelos estimados el valor de *Chi cuadrado* obtenido nos conduce a rechazar la hipótesis de ajuste estadístico adecuado del modelo. Inspeccionados los residuales y considerando la sensibilidad del test al tamaño muestral, los resultados sin embargo sugieren que tanto para el *Modelo Consumidor* como para el *Modelo Productor* las dos variantes rivales hipotetizadas en este trabajo ajustan razonablemente bien a los datos si atendemos a las medidas descriptivas de ajuste.

Así, todos los índices basados en la comparación de modelos e incrementales que se consideraron (NFI, TLI, CFI, GFI, AGFI) toman valores por encima de 0.95, manteniéndose por debajo de 0.05 los correspondientes a RMSEA y SRMR.

Los índices en todo caso son sensiblemente mejores cuando consideramos los modelos parcialmente mediados, tanto en la forma *Consumidor* como *Productor*.

Este mejor ajuste descriptivo de los modelos parcialmente mediados se ha verificado estadísticamente haciendo uso de la prueba de diferencia del estadístico $c^2_{S.B.}$. Los resultados obtenidos en este sentido permiten concluir que los modelos parcialmente mediados presentan un ajuste significativamente mejor que sus homólogos, en términos relativos, y muy bueno en términos absolutos, si consideramos las medidas descriptivas de ajuste.

Por otra parte el *test de Wald* informa de que no era posible eliminar *paths* del modelo, en ninguna de las dos versiones, sin afectar significativamente a su ajuste. Y el *test de modificadores de Lagrange* señala, también en ambos casos, vínculos a los que no cabe atribuir una relevancia sustantiva que justifique comprometer la parsimonia del modelo.

A la vista de los resultados obtenidos, seleccionamos para la evaluación en detalle el modelo parcialmente mediado en sus dos formas, *Consumidor* y *Productor*, y valoramos positivamente su plausibilidad frente al modelo rival.

La significación y la magnitud de los coeficientes estructurales estimados para este modelo, los efectos directos e indirectos y la proporción de varianza de las variables endógenas que puede ser explicada a partir del sistema de relaciones hipotetizado también apoya la evaluación positiva del modelo propuesto.

Efectivamente todos los *path* hipotetizados entre factores son estadísticamente significativos y mayoritariamente de una magnitud media-alta.

Así, el coeficiente de senda de magnitud más modesta es el que expresa el efecto directo del *Interés* por actividades de corte estadístico sobre las *Intenciones* de uso/aplicación de competencias estadísticas (con valores entorno a .20 en los dos modelos). Y en todo caso está lejos de ser despreciable en el contexto de la investigación educativa y en Ciencias del Comportamiento, en general, y sin duda de esta área de estudio en particular.

Los efectos tanto de la *Autoeficacia* estadística como de las *Expectativas de resultado* sobre el *Interés*, son de magnitud más elevada (entre .36 y .45), y también en esa franja, se sitúan los efectos registrados sobre las *Expectativas de resultado* a partir de la *Autoeficacia* (.32 -.34), y sobre las *Intenciones* a partir de las *Ejecuciones de logro* (.30 en ambos modelos).

Los coeficientes estructurales de magnitud más importante en ambos modelos son los de las *Ejecuciones de logro* sobre la *Autoeficacia* y los de las *Expectativas de*

resultado sobre las *Intenciones* de uso/aplicación de las competencias del área en el futuro académico-profesional, próximos a .60 en los dos casos.

Como resultado del conjunto de relaciones hipotetizadas, la varianza de la variable criterio final, *Intenciones* de conducta de uso/aplicación de competencias estadísticas, queda explicada en una elevada proporción: superior al 75% en ambos modelos.

Por su parte, la *Autoeficacia* estadística es explicada en un grado más modesto, pero sustancial, por las *Ejecuciones de logro* (34-40%). Y del *Interés* se explica una proporción notable (43-50%). Las *Expectativas de resultado* relativas al área estadística, aunque predichas significativamente por la *Autoeficacia* estadística, quedan sin embargo muy modestamente explicadas en ambos modelos. Concretamente se da cuenta de un 10% y un 12% de la varianza de este constructo en los modelos *Consumidor* y *Productor*, respectivamente.

Con las cautelas precisas, podemos decir que el conjunto de datos mostrado invita a considerar el modelo parcialmente mediado (en sus dos variantes) como una explicación plausible de las relaciones observadas entre los constructos. Efectivamente parece contarse con suficiente evidencia empírica preliminar a favor de las 7 hipótesis que se formularon al inicio del trabajo, derivadas del segmento central del modelo cognitivo-social del desarrollo de intereses e intenciones académico profesionales.

Por lo tanto, se pasó a conducir los análisis multigrupo precisos para verificar si el modelo es idéntico para las submuestras generadas por las variables centro universitario y momento del itinerario formativo en que se encuentran los estudiantes, y verificar así las hipótesis complementarias e identificadas previamente como 8 y 9.

Atendiendo a nuestros objetivos, el análisis contrasta específicamente la igualdad en los coeficientes de regresión, en el entendido de que si los *paths* entre las variables latentes son los mismos para todos los grupos, el proceso causal definido por el modelo es similar para todos ellos.

En todos los casos se realizan análisis multigrupo de estructuras de covarianza con el Método Robusto de estimación Máximo Verosímil. Para la evaluación de los modelos obtenidos se hizo uso de dos procedimientos equivalentes, la prueba de la diferencia de c^2 escalados (D) y el test de los Multiplicadores de Lagrange (ML).

Los resultados obtenidos permiten verificar la invarianza de los coeficientes de regresión entre los factores del modelo en las submuestras de estudiantes de Psicología de las distintas universidades madrileñas consideradas: Complutense, Autónoma y Pontificia Comillas. Resultados ligeramente distintos hallamos en los análisis multigrupo referidos al momento del itinerario formativo.

Los modelos base presentan un buen ajuste. Y en términos absolutos también los restringidos. Sin embargo, cuando se impusieron las restricciones, el ajuste del modelo en ambos casos fue significativamente peor.

Concretamente la restricción problemática tanto en el modelo Consumidor como Productor es la correspondiente a la igualdad del parámetro de regresión *Autoeficacia Estadística*: *Expectativas de Resultado* en el área, distinta para los estudiantes que *están aún cursando* asignaturas de Estadística y aquellos otros que cursaron el *año anterior* por última vez alguna asignatura del área. El vínculo citado aparece potenciado para aquellos estudiantes que han completado la formación en el área recientemente (siguieron la última asignatura en el curso inmediatamente anterior) frente a aquéllos que aún están en el periodo de formación (cursando asignaturas de Estadística en el momento de la recogida de datos).

A la vista de los resultados obtenidos se verifica la segunda de las hipótesis formuladas con algún matiz. Es decir, el modelo presenta para los cuatro grupos similares coeficientes de regresión entre los constructos especificados salvo en lo que se refiere al efecto de la *Autoeficacia Estadística* sobre las *Expectativas de Resultado*.

CONCLUSIONES

Los resultados que hemos obtenido permiten valorar positivamente la validez del modelo teórico hipotetizado en el contexto de la formación estadística de los estudiantes de Psicología, y establecer como plausible la estructura explicativa propuesta y evaluada sobre una muestra de 1036 alumnos de cinco universidades distintas. A partir de nuestra investigación se puede concluir, entonces, que la disposición de los estudiantes a hacer uso y a aplicar los conocimientos y destrezas estadístico-cuantitativos adquiridos durante la licenciatura en su futura carrera académico-profesional (*intenciones de conducta*) puede ser satisfactoriamente explicada por las interrelaciones definidas entre los factores cognitivo sociales considerados: *ejecuciones de logro* o experiencias de dominio anteriores en el área, creencias de *autoeficacia estadística* en el momento presente, *expectativas de resultado* e *interés* por las actividades que típicamente requieren del uso de competencias estadísticas. El modelo explicativo, además, globalmente no varía en función del centro universitario donde los alumnos cursan sus estudios ni tampoco en función del punto del itinerario formativo en el que se encuentren.

La implicación teórica más clara que cabe derivar de nuestra investigación es la generalidad de los mecanismos establecidos por la teoría cognitiva social, lo que en términos aplicados permite disponer de un modelo sólido, desde un punto de vista tanto teórico como empírico, a partir del que diseñar intervenciones educativas orientadas a la promoción entre el alumnado de percepciones, valoraciones y conductas positivas en el área estadístico-cuantitativa.

De especial relevancia es aquí considerar que las expectativas de autoeficacia (y también de resultado) se definen en el contexto de la teoría cognitiva social como constructos maleables susceptibles de promoción mediante la intervención educativa. Creemos que se abre así, a nuestro juicio, una prometedora línea de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca [ed. Original: Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall]
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bishop, R. M. y Bieschke, K.J. (1998). Applying Social Cognitive Theory to Interest in Research Among Counseling Psychology Doctoral Student: a Path Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (2), 182-188.
- Blanco, A. (2004). Enseñar y aprender Estadística en las titulaciones universitarias de Ciencias Sociales: apuntes sobre el problema desde una perspectiva pedagógica. En Torre, J.C. y Gil, E. (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 143-190). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Carmona, J. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la Estadística. *Statistics Education Research Journal*, 3(1), 5-28. Consultado el 14/01/2005 en: <http://www.stat.auckland.ac.nz.serj>.
- Dillon, K.M. (1988). Statisticophobia. En Ware, M.E. and Brewer, C.L.(Eds.). *Handbook for Teaching Statistics and Research Methods* (pp. 72-73). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Finney, S. y Schraw, G. (2003). Self-Efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Gal, I., Ginsburg, L. y Schau, C. (1997). Monitoring Attitudes and Beliefs in Statistics Education. En Gal, I. y Garfield, J. (Eds.)(1997). *The Assessment Challenge in Statistics Education*. Amsterdam, IOS Press and International Statistical Institute.
- Kahn, J.H. y Scott, N.A. (1997). Predictors of Research Productivity and Science-Related Career Goals Among Counseling Psychology Doctoral Students. *The Counseling Psychologist*, 25(1), 38-67.
- Kahn, J.H. y Miller, S.A. (2000). Measuring Global Perceptions of the Research Training Environment Using a Short Form of the RTES-R. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 103-119.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. y Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. y Miller, M.D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 190-198.
- Perney, J. y Ravid, R. (1990). *The relationship between attitudes toward statistics, math self-concept, test anxiety and graduate students' achievement in an introductory statistics course*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

LAS HISTORIAS DE VIDA COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Almudena Ocaña Fernández,
M^a Teresa Pozo Llorente
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El propósito del trabajo que presentamos a continuación es mostrar la utilidad del enfoque biográfico-narrativo y, en concreto, la reconstrucción de historias de vida en el estudio de la identidad profesional tras haber empleado dicha estrategia en una investigación realizada en este sentido en relación a los maestros y maestras de Educación Musical.

En el momento en el que nos planteamos iniciar dicha investigación estábamos inmersos en dos procesos de reforma en el contexto educativo español, uno referido al ámbito de la Educación General y otro a la Educación Superior. De nuevo, y como era de esperar, la figura del maestro especialista en Educación Musical se ponía en entredicho, y se caía en el error de diseñar los cambios sin contar con aquéllos que tendrán que asumir y poner en práctica las reformas. Esta realidad genera la necesidad de otorgar mayor protagonismo a los propios docentes y no hablar en lugar de ellos, en el convencimiento de que una reforma educativa gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesorado. Sin duda, el motor de dicho cambio debe producirse desde el conocimiento del propio docente, desde la comprensión de su realidad profesional, en definitiva, de su identidad.

En nuestra investigación asumimos el hecho de que la identidad profesional conjuga diferentes perspectivas que operan de forma complementaria. Así, tal y como afirma Knowles (2004:149) la identidad docente haría referencia a la *forma en la que los individuos piensan en sí mismos como profesores, a la imagen que tiene de sí mismos como docentes*. Sin embargo, este concepto estaría relacionado

con una visión cerrada del propio sujeto en la que se integran el conjunto de características que construyen a la persona y no se alteran en el tiempo. Por lo tanto, para definir la identidad habría que profundizar en las creencias, actitudes, expectativas, habilidades, etc. que tiene el docente en un momento determinado de su carrera y que condicionan su práctica en el aula. Pero según Dubar (2000) no sólo se debe prestar atención a la identidad para sí, sino también la identidad para los otros, por lo que en nuestro estudio hemos tenido en cuenta la percepción que sobre la identidad atribuida por la sociedad tienen estos docentes. Esta visión sigue siendo reduccionista, ya que deja fuera otro de los aspectos esenciales que señalan Devís y Sparkes (2004), pues la identidad será construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización. Este proceso se desarrolla en tres ámbitos principalmente: a) el ámbito primario que se identifica con la familia, que es la responsable de la educación desde una perspectiva general y la escuela, que supone la primera incursión en el contexto laboral para los futuros docentes; b) un segundo ámbito lo constituye la formación profesional inicial en la que se adquiere el saber técnico relacionado con aspectos epistemológicos y didácticos acerca de la profesión; y c) un tercer ámbito que corresponde al entorno laboral donde la práctica diaria supone una fuente constante de conocimientos y vivencias que inciden en la configuración de la identidad.

Por lo tanto, una vez asumido este concepto, la aproximación al problema de estudio debía realizarse, tal y como apunta Fernández Cruz (1998), desde una *perspectiva dinámica* ya que este constructo no puede considerarse como una dimensión acabada sino como un proceso en

continua construcción. Además, el hecho de que el proceso de socialización docente se lleve a cabo dentro de un contexto determinado nos obligaba a tener en cuenta que la aproximación al problema de estudio debía ser *contextual*. Era importante no olvidar que estas relaciones contextuales no se limitaban al entorno laboral por lo que la aproximación debía ser *integral*, atendiendo no sólo a la trayectoria formativa y profesional del propio docente sino también a los acontecimientos de la vida privada, el desarrollo de la propia institución escolar y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve. En último lugar, y atendiendo a las palabras de Ricoeur (1996) que señala que la identidad puede ser entendida como un relato, la aproximación debía realizarse desde una *perspectiva narrativa*. Así, la necesidad de abordar la identidad profesional no sólo desde un punto de vista sincrónico sino también diacrónico, atendiendo a las características del contexto y de la vida personal y no sólo profesional del docente justificaba la utilización del enfoque biográfico-narrativo en nuestra investigación, ya que éste nos ha permitido captar la globalidad de una experiencia biográfica, identificar cambios y conocer la visión subjetiva con la que cada cual se ve a sí mismo y al mundo que le rodea (Ruiz Olabuena, 1996).

MÉTODO

Entre las modalidades de investigación biográfico-narrativa existentes hemos elegido las historias de vida y el biograma porque nos han permitido: a) acercarnos a la naturaleza, origen y evolución de las creencias de estos docentes en torno a su profesión (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004); b) conocer y analizar las experiencias del pasado y las expectativas acerca del futuro que influyen en la percepción del presente (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994) y c) valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en los roles y actitudes como enseñantes (Colás, 1994). A continuación describimos el proceso metodológico llevado a cabo en la elaboración de las historias de vida teniendo en cuentas las fases que apuntan diversos autores (Pujadas, 1992; Smith, 1994; Del Río, 1996).

En la *fase inicial o de preparación* y una vez realizado el planteamiento de la investigación y la elección del enfoque metodológico el siguiente paso fue determinar quiénes iban a ser los participantes en el estudio. Proceso que hemos llevado a cabo a través de una selección sistemática e intencionada en la que establecimos los siguientes criterios: 1) años de experiencia docente como especialistas (menos o más de seis); 2) edad cronológica (menos o más de 35); 3) itinerario a través del cual habían accedido a la especialización (cursos de especialización; habilitación directa para maestros con unos conocimientos musicales determinados; pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros; y titulación universitaria correspondiente); 4) género; 5) situación laboral (funcionarios, interinos y contratados); 6) contexto de trabajo (urbano o rural) y 7) tipo de formación musical (estudios musicales reglados, no reglados o formación autodidacta). Tras la aproximación a las biografías de quince maestros

y maestras de Educación Musical seleccionamos por su relevancia e interés para nuestra investigación doce de ellas, conformando así dos grupos de informantes, el de los veteranos y noveles integrados por seis docentes cada uno de ellos (tres mujeres y tres hombres). Las tres historias restantes han sido utilizadas como casos de contraste dentro del proceso de triangulación de fuentes del estudio.

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido la entrevista biográfica y tres instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) que se han utilizado para contrastar y completar la información aportada por los informantes a lo largo de dicha entrevista. Partiendo de una revisión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional (Kelchtermans, 1993; Fernández Cruz, 1994; Pozo, 2001; Gohier et al., 2001; Bolívar, 2004; Knowles, 2004), y sin perder de vista los objetivos de nuestra investigación, construimos una guía de entrevista flexible que nos permitiera estimular el recuerdo del entrevistado (Pujadas, 1992) con un protocolo abierto pues cada uno de ellos tenía unas experiencias únicas que contar, por lo que se incluyeron algunas preguntas o se desecharon otras en función de cada caso (Stake, 1998).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la revisión de la bibliografía especializada, la experiencia en un trabajo de investigación anterior (Ocaña, 2004) y el juicio de expertos elaboramos un protocolo de entrevista biográfica que se articulaba en torno a las diferentes etapas más significativas en el proceso de socialización docente en el que se produce la construcción de la identidad profesional: a) infancia y etapa escolar; b) elección profesional y formación profesional inicial; c) inducción a la profesión docente y recorrido laboral previo a la especialización en Educación Musical; d) acceso a la especialización y recorrido laboral posterior; e) destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Musical.

Con la ayuda de estos instrumentos iniciamos la segunda fase en la elaboración de historias de vida, el momento de *recogida de la información o realización de entrevista biográfica*. Tras ponernos en contacto con cada uno de los maestros y maestras seleccionados les informamos acerca de la naturaleza de la investigación, de su carácter confidencial y anónimo, de los objetivos, del tipo de trabajo que íbamos a desarrollar y del grado de implicación que necesitaríamos por su parte. Después de conocer esta información y aceptar la participación en el estudio comenzamos el ciclo de entrevista biográfica que se desarrolló en tres sesiones con una duración aproximada de una hora cada una de ellas. En todos los casos la primera entrevista ha tenido un carácter exploratorio de la trayectoria profesional de los entrevistados y, gracias a este esbozo, situamos cronológicamente los hechos y personas más significativas que posteriormente pudimos contrastar y completar con la ayuda de los instrumentos complementarios. También en esta entrevista se abordó la etapa de la formación profesional inicial. En la segunda sesión nos aproximamos a la infancia y la etapa escolar,

además de al momento biográfico actual de los informantes. Para en un tercer encuentro abordar aquellos aspectos que no había sido tratados hasta ese momento y profundizar acerca de la información que considerábamos más relevante en función de los objetivos de nuestra investigación. Al finalizar cada entrevista y antes de iniciar la siguiente facilitamos la transcripción de la misma a los distintos informantes para que tras su lectura realizaran las correcciones que creyeran oportunas, proceso que ha constituido uno de los criterios regulativos de la calidad de la investigación. Además, esta revisión constante nos ha permitido optimizar el proceso de recogida de la información.

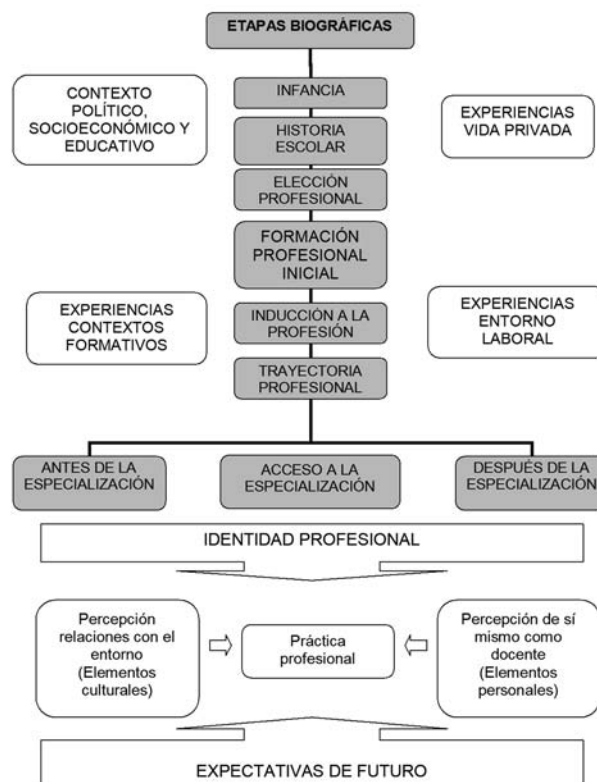
La fase de *análisis e interpretación* de la información no se ha localizado en un momento determinado de la investigación sino que se ha llevado a cabo a lo largo de todo el proceso a través de una comparación y revisión constante de la información. El proceso de análisis se inicia ya en la lectura de la bibliografía especializada lo que nos ha permitido conocer mejor las dimensiones a tener en cuenta a la hora de aproximarnos al problema de estudio, elaborar el protocolo de entrevista y diseñar un sistema de categorías de análisis inicial. Después, y tal y como hemos señalado anteriormente, la revisión de la transcripción de cada una de las sesiones de entrevista ha optimizado el proceso de recogida de la información. No obstante, en este punto describiremos brevemente cuál ha sido el proceso de análisis sobre el material recogido siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984).

En primer lugar realizamos la reducción de la información a través de la separación de los segmentos o unidades que constituían el conjunto de la misma a través de un criterio espacial y conversacional, para después codificar el texto a partir de un sistema de categorías mixto, en cuyo proceso de construcción se conjugan una fase deductiva y otra inductiva. A través de un proceso deductivo configuramos un sistema de categorías inicial teniendo en cuenta, tal y como apunta McMillian y Schumacher (2005), la revisión de la bibliografía especializada, las preguntas de la investigación, los temas guía de la entrevista y nuestra experiencia en un trabajo anterior (Ocaña, 2004). Tomando como punto de partida este sistema comenzamos el análisis de la información y fuimos identificando nuevos temas que dieron lugar a categorías emergentes. Así, utilizando la técnica analítica denominada comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) fuimos comparando y contrastando cada tema y categoría para determinar las características distintivas y poder ir identificando aquellas que finalmente pasarían a formar parte del sistema con el que realizamos el análisis definitivo. Para este proceso y debido a la cantidad ingente de información con la que contamos nos ayudamos del programa de análisis de datos cualitativos Nudist Vivo, versión 2.0.

Tras el análisis vertical de cada una de las trayectorias reconstruimos las historias de vida que hemos acompañado de otros documentos que han facilitado la comprensión de cada una de las trayectorias biográficas: a) relato de vida o resumen biográfico; b) ficha de identificación per-

sonal, currículum académico-formativo y currículum profesional; c) cuadro-resumen de las trayectorias formativas y profesionales, donde aparecen cada una de las etapas y los aspectos más significativos de cada informante; d) biograma, que supone el instrumento último que nos proporciona la información acerca de qué experiencias vividas por cada uno de los informantes han influido en la configuración de su identidad actual.

Nos centraremos aquí en la reconstrucción de la historia de vida que se organizan en torno al esquema que presentamos a continuación y que constituye la propuesta modélica para la aproximación biográfico-narrativa al proceso de construcción de la identidad profesional de los maestros y maestras de Educación Musical que constituye una de las aportaciones originales de nuestro estudio.



Partiendo de esta propuesta modélica hemos reconstruido las diferentes historias siguiendo un criterio cronológico con el propósito de hacer más inteligible el proceso de construcción de la identidad profesional y organizando la información en torno a las diferentes etapas del proceso de socialización. A lo largo de estas etapas se hace referencia las influencias más significativas que han ejercido las experiencias vividas por cada uno de los docentes en los diferentes contextos que son significativo en el proceso de construcción de la identidad profesional: a) contexto político, socioeconómico y educativo; b) vida personal; c) contexto formativo y d) entorno laboral. A continuación nos centramos en el momento actual de su desarrollo profesional abordando la descripción de los componentes que conforman la identidad en función de los elementos culturales y personales de la misma y las características de la práctica en el aula. Finalmente, hemos

hecho referencia a las demandas, necesidades y expectativas que estos docentes tienen en relación a su desarrollo profesional con el propósito de detectar posibles propuestas de mejora en relación a la situación que viven día a día.

Tras haber realizado una aproximación a todas y cada una de las trayectorias de los maestros y maestras de Educación Musical realizamos un trabajo de comparación de las diferentes historias para identificar patrones y regularidades en los procesos de socialización y construcción de la identidad profesional. A través de un análisis transversal de la información contenida en cada una de las historias hemos construido dos informes independientes para cada grupo de maestros y maestras, por un lado los experimentados y por otro los noveles. La redacción de estos informes parciales ha sido el paso intermedio entre los estudios de caso y la elaboración de un informe final en el que se establecen las conclusiones o reflexiones generales que pasamos a exponer brevemente a continuación.

CONCLUSIONES

Entre las *influencias más significativas procedentes del contexto político, social y educativo* podemos destacar como el período histórico en el que crecen estos docentes y especialmente para las mujeres, influye de forma determinante en un momento crítico de su trayectoria, la de la elección profesional. La situación que viven en la década de los 60 limita sus posibilidades de elección mientras que ya en los años 90 la elección está determinada exclusivamente por las motivaciones personales y no por imposiciones sociales. La *influencia de la vida personal* va cambiando en función de la edad de los entrevistados. Así, las características y situación de la familia va incidir de forma significativa en la elección profesional y la necesidad de acceder al puesto de trabajo de una manera rápida. También supone la primera fuente, para algunos de estos maestros, de experiencias musicales y por último, y lo más importante, constituye el escenario donde los docentes aprenden los comportamientos y valores que van a poner en juego en su práctica educativa. Los amigos y compañeros de estudios adquirirán más relevancia a partir de la adolescencia y sin lugar a duda, para muchos, las experiencias musicales vividas junto a sus compañeros son unas de las más importantes a lo largo de la trayectoria. Finalmente, la familia que forman estos docentes va a determinar las diferentes elecciones a lo largo de su carrera y la experiencia como padres y madres será significativa en la relación con sus propios alumnos. En cuanto a la *influencia de los procesos formativos* podemos destacar cómo las experiencias más o menos positivas en el ámbito escolar van a determinar su motivación hacia la enseñanza e incluso la utilización o no de las pautas metodológicas usadas por los maestros de su infancia. La formación profesional inicial resulta más significativa en el caso de los docentes noveles que cursaron la especialidad de Maestro en Educación Musical, pues el paso por esta formación determinó sus actitudes y creencias hacia la enseñanza de la música. La formación permanente y concretamente la relacionada con la Educación Musical ha sido, sin duda, para los docentes veteranos una de las fuentes de saber más importante en la configuración de su identidad

como especialistas. A esta formación se une la *influencia, también relevante, de las experiencias en el entorno laboral*. El aprendizaje por ensayo – error, el intercambio con otros compañeros, el contacto directo con el alumnado, etc. ponen de manifiesto la importancia atribuida al conocimiento experiencial por parte de este grupo de docentes.

Entre los *aspectos que caracterizan la identidad profesional* quisiéramos señalar la contradicción que aparece en relación al sentimiento de pertenencia al colectivo. A pesar de que los maestros veteranos se ven a sí mismos primero como maestros generalistas y después como especialistas sorprende cómo siempre han reivindicado su rol de especialistas en todos y cada uno de los centros por los que han pasado. Sin embargo, los docentes noveles que se sienten especialistas desde un principio no “luchan” en ese sentido. De las características de la *práctica profesional* de este grupo de docentes podemos destacar cómo hay un planteamiento desequilibrado de objetivos y contenidos en función de las limitaciones formativas y la carencia de recursos. Además, llama la atención cómo en un intento de imprimir un carácter “serio” a la asignatura para aproximarla a las materias de tipo instrumental echan mano de estrategias metodológicas o procedimientos de evaluación propios de estas materias. Y por último, nos ha sorprendido cómo no son conscientes de la herramienta poderosa que constituye la expresión musical en el tratamiento de la necesidades educativas específicas ya que no llevan a cabo ninguna estrategia especial en este sentido, lo que nos hace plantearnos que quizás son ellos mismos los que no otorgan toda la importancia que se merece su materia. En relación al contexto de trabajo podemos observar cómo los alumnos son su fuente de motivación diaria, cómo las relaciones con el resto agentes educativo es mínima primando una cultura del individualismo. Sin embargo, vemos cómo la escasa valoración del resto de colectivos a su labor en el aula supone una de las mayores dificultades que tienen que superar día a día estos docentes.

Gracias a esta investigación se ha puesto de manifiesto la importancia que en el proceso de configuración de la identidad profesional tienen las experiencias vividas no solamente en el ámbito formativo o profesional sino también en el familiar. Así vemos cómo a lo largo de la vida, la familia, los amigos y la pareja y los hijos constituyen una parte importante junto con los procesos formativos, que se inician en la escuela y las experiencias del entorno laboral. Así que parece necesario tener en cuenta todos estos aspectos a la hora de conocer cuál es la identidad del colectivo y cómo ésta incide en la práctica docente para a partir de ahí poder diseñar actividades formativas que atiendan realmente a las necesidades de estos docentes. Además, quisiéramos señalar que a lo largo de la investigación hemos podido corroborar el papel formativo de este enfoque metodológico pues no solamente el proceso de reconstrucción de historias de vida es un instrumento eficaz para el investigador en la aproximación al problema de estudio, sino que otro aspecto interesante de esta estrategia es su dimensión formativa que revierte en el propio docente y que puede ser un primer paso a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación-acción en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/Bolivar.pdf>, el 10/10/2005.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Del Río, D. (1996). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 137-160). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (83-108). Sevilla: Wanceulen.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Fernández Cruz, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchar, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. Consultado en <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf>, el 10/08/2005
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-152). Barcelona: Octaedro.
- McMillian, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Ocaña, A. (2004). *Desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa*. Investigación tutelada inédita. Universidad de Granada.
- Pozo, M. T. (2001). *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Smith, L.M. (1994). Biographical Method. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-305). California: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN ON-LINE

*Lorea Fernández Olaskoaga, José Miguel Correa Gorospe,
Elia Fernández Díaz, Luis Pedro Gutiérrez Cuenca,
Alex Ibañez Etxeberria, Estíbaliz Jiménez de Aberasturi Apraiz
Margari León Guereño
Universidad del País Vasco*

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad donde todo lo que nos rodea tiene relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Desde que las TIC se consideran un elemento necesario para que la sociedad en general avance, todos los sectores se han visto modificados, y la tecnología educativa, está haciendo posible aplicar nuevos procedimientos y llevar a cabo prácticas que enriquecen tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el perfil de los usuarios.

Los ritmos de cambio de la sociedad han ido en aumento y con ello también las necesidades de formación. Las formas de transferir el conocimiento están sufriendo un cambio continuo, y gracias a las TIC, esos cambios se pueden llevar a cabo favoreciendo de la misma manera los procesos de formación permanente. La tecnología y la educación no avanzan al mismo tiempo, y por querer alcanzarla, las aplicaciones e integraciones que se hacen de ella, dejan al descubierto algunos problemas que no se han resuelto todavía con la ayuda de las TIC: abandono, desmotivación, falta de aplicabilidad, etc. La tecnología siempre está en el punto de mira de las instituciones que imparten formación, y todas deben aprovechar sus oportunidades para mejorar, renovar o cambiar la calidad y las ofertas educativas; pero antes, deben examinar y revisar sus políticas tradicionales, procedimientos y prácticas para conocer las necesidades de los alumnos (Furst-Bowe, 2002).

Hoy en día, la necesidad de formarse está estrechamente ligada con la demanda, por parte de la sociedad, de una nueva generación especializada en ciertas competencias; y la Educación a Distancia está siendo la respuesta a estas nuevas necesidades sociales. Cada vez se necesitan personas mejores preparadas y liberadas tanto de los desplazamientos como de las clases presenciales, para recibir

formación. La formación a distancia, desde que se conocen los cursos por correspondencia (años 40-50) y hasta la aparición de los ordenadores personales (años 80), tomando como referencia fundamental la creación de Internet, ha evolucionado mucho. En consecuencia, desde los años 90 y hasta la actualidad se está viviendo un periodo de experimentación tanto de los contextos formativos como de las distintas formas de enseñanza-aprendizaje.

Si analizamos la formación a distancia en términos generales, podemos decir que las ofertas de las organizaciones, tanto en el sector empresarial como el educativo (especialmente en niveles superiores), van aumentando. Pero las dudas surgen cuando se cuestiona la calidad de las mismas. En consecuencia es necesario basarse en fundamentos y teorías que ayuden a entender, principalmente al sujeto y el contexto en que se forma; y después ofrecerle soluciones.

La formación a distancia, como cualquier otro tipo de formación plantea diferentes problemas; y uno de los que más preocupa es el alto porcentaje de abandono que suele ir acompañada. Esta investigación no analiza la tasa de abandono de los alumnos embarcados en este postgrado y tampoco los motivos por los que se haya podido dar esta situación; pero sí que va a tratar uno de los aspectos que está asociado al éxito en los contextos de formación a distancia y que tiene también una estrecha relación con las tasas de abandono: la motivación. Pero la motivación es un concepto demasiado extenso, nos centraremos en la motivación intrínseca que tiene ante todo una orientación educativa y ha sido especialmente importante en el análisis de la motivación humana, la motivación de logro.

La motivación en general es, sin duda alguna, uno de los elementos que intervienen en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Quien aprende configura su aprendizaje mediante el estímulo que recibe de su deseo o

necesidad de formarse, como también mediante el significado que el objeto de aprendizaje tiene para su vida y realidad cotidiana. El estudiante de un proceso de formación aporta la motivación que reside en ese deseo o necesidad de formarse. Los alumnos parten con una motivación inicial, pero mantener y fomentar esta motivación tiene que ser también el objetivo y el deber de quien ha diseñado y de quien conduce el proceso de formación (Duart, 2000)

Uno de los objetivos que esta investigación se plantea es analizar principalmente la motivación de logro que reside en los alumnos que realizan el postgrado "Hizkuntza Plangintza: Hiznet" que ofrece la Fundación Asmoz y ver su evolución a lo largo de todo el curso. La motivación que reside en los materiales formativos y en el profesor también se analiza gracias a las entrevistas realizadas con los sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje (profesores, técnicos, alumnos, coordinadora y director). La importancia de partir del conocimiento in situ de los perfiles de los alumnos reside en que este conocimiento está relacionado con la mejora de las prácticas que se desarrollan en los contextos virtuales.

Pero no solo el conocimiento de la motivación de logro ayuda a mejorar las prácticas on-line ni los diseños. Dentro del diseño instruccional de los cursos hay otros factores que también influyen y que en esta investigación ha considerado importantes tenerlos en cuenta: los estilos de aprendizaje y la satisfacción. Son muchas las investigaciones que se han desarrollado en relación a los estilos de aprendizaje y su influencia y utilidad en los contextos de aprendizaje (Peterson y Sellers, 1992; Felder, 1996; Gilbert y Han, 1999; Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 2000; Clemons, 2004; Del Moral y Villalustre, 2005; Rubio, Delgado y Ocon, 2005). Los estilos de aprendizaje se pueden clasificar de distintas maneras, pero para esta investigación nos hemos decantado por la clasificación de Honey y Alonso (Alonso, Gallego y Honey, 1994), por ser la que mejor se adapta a este contexto formativo.

En relación a la satisfacción, es un aspecto que está directamente relacionado con la motivación. Para Jiménez (2005) la satisfacción adopta muchas variables, y entre todas ellas hemos elegido una; que en relación a la motivación de logro de los alumnos, es lógico pensar que analizaremos la satisfacción en relación a los alumnos. Para poder analizar la satisfacción, nos hemos basado en el modelo de ARCS de Keller (1987), que lejos de ser el único modelo validado, es el que mejor se adapta a los paradigmas utilizados (Psicología Educativa, Paradigma Cognitivo, etc.) en la fundamentación de esta investigación.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por 45 personas que he dividido en seis grupos diferentes. En el primer grupo está la coordinadora del curso; en el segundo grupo están los dos técnicos encargados de mantener la plataforma; en el tercer grupo está el director del curso; en el cuarto grupo está el director de la Fundación Asmoz; en el quinto grupo están los nueve profesores con los que se ha

realizado las entrevistas, y el resto de sujetos (31) pertenecen al grupo de los alumnos.

A la hora de la elección de la muestra en general, existieron algunos problemas en relación sobre todo, a encontrar en primer lugar algún curso lo suficientemente extenso y estable como para realizar un análisis continuado a lo largo del mismo. Por otro lado, no se siguió ningún método de muestreo concreto, ya que la cantidad de personas que realiza este curso se limita a 65. La única condición que la investigadora puso era la de no obligar a los sujetos a participar en la investigación. Todos los que participaron tomaron la decisión libremente. En relación a la muestra es importante comentar que en estos contextos la mortalidad de abandonar el curso es alta, por ello, la mortalidad de la muestra elegida ha sido una limitación añadida para poder tener a una misma muestra en las distintas recogidas de datos.

Instrumentos

Se han utilizado dos tipos de instrumentos. Por un lado los cuestionarios cuantitativos para las variables demográficas:

- Estilos de aprendizaje: cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en su versión en euskera, (Alonso, et al., 1994).
- Motivación de logro: cuestionario de motivación de logro Fernández, Correa Gorospe y Arruza (2006), adaptado de Ruiz, Gutiérrez y Graupera (1997). El cuestionario original es de Nishida (1988).
- Satisfacción: cuestionario de satisfacción Fernández, Correa Gorospe y Arruza (2006), adaptado de Chelladurai, (1998).

Por otro lado, se han utilizado dos tipos de instrumentos cualitativos; por un lado la observación directa y por otro las entrevistas semi-estructuradas. La observación directa se ha realizado mayoritariamente a través de la red, es decir, en la plataforma donde se desarrolla la acción formativa. Pero, hay que añadir que el postgrado de "Hizkuntza Plangintza: Hiznet" también tiene además de una sesión introductoria al curso, 4 sesiones presenciales en su programa, de las cuales se ha hecho una observación en dos sesiones. Además se ha utilizado otra técnica procedente de la investigación naturalista, la validación solicitada, para mantener al máximo la objetividad y saber que las interpretaciones son compartidas y correctas.

Las entrevistas realizadas son de gran ayuda para conocer a través de las percepciones de todos los implicados, algunos pormenores del contexto que no se pueden observar y tampoco conocer mirando durante todo el día lo que pasa en la plataforma. Gracias a las entrevistas se han podido definir mejor y conocer las opiniones de los usuarios sobre: los perfiles de los profesores y la metodología; los criterios de evaluación; las características de los materiales; las relaciones de comunicación; la estructura del curso y la plataforma.

Procedimiento

Cuando se quiere conocer lo que pasa en los contextos de formación on-line, nos encontramos con una gran barrera

que es la falta de contacto físico y visión de la situación. Lo que se denomina un estudio etnográfico aparentemente imposible de realizar, no resulta tan imposible como se puede pensar. Lo mismo que se estudian casos presenciales, también es posible hacerlo a través de las plataformas de formación (Fernández Barrio, 2005; Hine, 2004; Mason, 1999); pero está claro que se tienen que utilizar otros métodos complementarios además del análisis etnográfico virtual realizado en la plataforma. La integración en la plataforma es fundamental para entender la acción formativa, es decir, hay que entender las pautas de acción, las relaciones, las aportaciones, comportamientos, etc. que son únicas en cada contexto. Este curso tiene la característica de que se realiza a través de Internet por lo tanto no tiene la dimensión única on-line; ya que se compone de cuatro sesiones presenciales.

Lo analizado en estas sesiones y las interpretaciones, se hicieron llegar a los profesores que dieron esa clase para que pudiesen corregir algún error que se podía haber cometido en dicha interpretación. Esta situación no se llegó a dar evitando así que se ponga en duda la objetividad y ética profesional que se matuvo a lo largo del análisis de la plataforma como de los cuestionarios y entrevistas. Las entrevistas realizadas a los profesores y alumnos a finales del curso y antes de las vacaciones, fueron una parte fundamental para entender e interpretar lo más objetivamente posible lo pasado en el transcurso de los módulos y a lo largo de las cuatro recogidas de datos.

Una vez que la participación estaba asegurada, se procedió a limitar los días exactos de la recogida de datos, cosa que no resultó sencilla por algunos problemas añadidos como puede ser la modalidad para realizar el curso y el ritmo de los alumnos. El curso de Hiznet se puede hacer de dos formas diferentes. Ante esta situación se optó por la opción de dividir la duración completa del curso con el calendario entre manos ya que la investigación y la primera toma de datos se realizó cuando el curso llevada un mes en funcionamiento. La división se hizo a ojo por dos motivos. Uno de ellos para poder tener en cuenta las épocas festivas como las vacaciones de invierno y las de Semana Santa; y la otra, porque no se podía hacer de for-

ma regular ni controlada, por lo tanto se confió en que de toma a toma pasase por lo menos más de un mes y así asegurar que los alumnos avanzasen en los módulos.

Como la recogida de datos resultaba imposible realizarla de forma presencial, se optó desde el principio colgar los cuestionarios en la red para que el acceso de los alumnos fuese más fácil y también para que pudiesen completar los cuestionarios de forma seguida y así evitar olvidos.

Dos semanas antes de que se acabase el curso oficialmente, a mediados del mes de junio, se les mandó también a los profesores una carta solicitando su colaboración para realizar la entrevista personal. Entre junio y julio se realizaron las entrevistas tanto a profesores como a alumnos. Además de los profesores y alumnos, también fueron entrevistados el director del curso, la coordinadora y también los técnicos encargados del mantenimiento de la plataforma, ya que su perspectiva del curso también resultaba interesante para conocer su opinión y experiencia. Dichas entrevistas se realizaron a finales de mayo

Las entrevistas, en la medida de lo posible quería realizarlas personalmente para no perder ningún detalle de la experiencia tanto de profesores como de alumnos. Estas entrevistas se grabaron para luego poder realizar las transcripciones, pero manteniendo en todo momento el anonimato de las personas, por eso solo se registra la voz del entrevistado y de la investigadora. En algunos casos, por petición propia de los alumnos, la entrevista se realizó por escrito, es decir, se les mandaron las preguntas y se recibió de vuelta la contestación. Por suerte sólo fue una minoría la que realizó la entrevista por escrito. En el caso de los profesores todos accedieron a entrevistarse. En total se realizaron 22 entrevistas, de las cuales 4 se realizaron de forma escrita.

Para agradecer a todos los participantes su colaboración, al finalizar el curso se les mandó un certificado indicando su colaboración es el estudio.

RESULTADOS

Estas son las medias obtenidas en relación a los estilos de aprendizaje del estudio en relación con otros estudios previos.

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Alonso, Gallego y Honey (1992)	10.70	15.37	11.35	12.14
Ibáñez, Correa Gorospe y Arribas (1999-2000)	12.19	15.09	11.82	12.39
Fernández, Correa y Arruza (2005)	11.82	15.72	13.04	12.11
Fernández (2006)	11.30	16.06	12.27	11.70

A continuación se muestran las correlaciones entre las variables de satisfacción y motivación de logro. Como se

puede observar existen correlaciones entre dichas variables pero no son muy numerosas.

SAT \ ML	SCPI	SEP1	SR2	SC2	SC3	SCP3	SEP3
CE1		-.658*					
CE2				.908**		1.000**	
AE2						1.000**	
CE3				.647*	1.000**		
AE3	.786*		.588*			1.000**	1.000**
CP3					1.000**		

CONCLUSIONES

- Las herramientas utilizadas han demostrado tener propiedades psicométricas adecuadas con altos índices de fiabilidad.
- Las variables de motivación de logro y satisfacción han demostrado estar correlacionadas, del mismo modo que están las dimensiones que las componen.
- No se puede corroborar que el estilo reflexivo sea el que mejor se adapte a este contexto de formación on-line. En cambio y teniendo en cuenta las características del contexto y lo que han contado los alumnos y los profesores tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, el estilo teórico parece ser que es el que mejor se adapta a este contexto.
- En relación al género, edad y estilos de aprendizaje, las dimensiones de motivación de logro y satisfacción nos indican que:
 - o Hay diferencias en relación al género.
 - o La motivación de logro no muestra diferencias en relación a la edad pero la satisfacción sí.
 - o No existen diferencias en relación a los estilos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las conclusiones que se han obtenido en la investigación, estas son las reflexiones sobre las limitaciones de hacer una investigación on-line.

- La mortalidad de la muestra ha influido en que algunos estadísticos no se pudiesen realizar. Es muy importante tener una muestra que se adecue a las necesidades de la investigación on-line.
- La falta de interacción y comunicación entre los sujetos ha provocado que no experimentasen algunas de las cuestiones que se planteaban en los instrumentos.
- No resulta sencillo marcar un calendario de recogida de datos cuando cada alumno tiene su ritmo de trabajo.
- Necesidad de combinar distintas técnicas de investigación para poder garantizar una objetividad y completar la perspectiva de la investigadora.

- La investigación on-line dispone de un escenario recogido a nivel visual, pero no lo suficiente para una lectura y análisis global.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero: Bilbao.
- Duart, J. M. (2000). La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial. En *Aprender en la Virtualidad* (pp. 87-111). Barcelona: Gedisa.
- Fernández Barrio, S. (2005). Fundamentos teóricos de la educación a distancia aplicados a la investigación. Consultado el 2 de febrero de 2006 en <http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=article&sid=533>
- Furst-Bowe, J. A. (2002). Identifying the Needs of Adult Women in Distance Learning Programs. En R. Cervero, B. Courtenay, y C. Monaghan (Ed.), *Global Research Perspectives: Volume II*. Athens, GA: The University of Georgia.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Jiménez M^a. P. (2005). La satisfacción del alumnado en la formación continua. *Etic@net*, 5. Consultado el 11 de Agosto DE 2006 en: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Mason, B. (1999). Issues in Virtual Ethnography. En K. Buckner, *Ethnographic Studies in Real Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities*. Edinburgh: Queen Margaret College.
- Nishida, T. (1989). A study on standarization of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Japan Journal of Physical Education*, 34(1), 45-62.
- Riemer, H. A. y Chelladurai, P. (1998). Development of Athlete Satisfaction Questionnaire. *Journal of Sport and Exercice Psychology*, 20(2), 127-156.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DESARROLLO DE UNA CIUDAD EDUCADORA

*Karlos Santiago, Félix Basurko,
José Francisco Lukas,
Olaia Jiménez*
Universidad del País Vasco

ANTECEDENTES

Cuando abordamos la cuestión de las relaciones entre la ciudad y la educación no podemos obviar los cambios que se han dado tanto en una como en la otra en los últimos años sin olvidar los cambios que se dan en la propia sociedad.

Nos encontramos en una sociedad dinámica que cambia a un ritmo vertiginoso y en la cual se están dando transformaciones a todos los niveles. Estos cambios indudablemente tienen su influencia en la educación. Subirats nos ofrece algunas muestras de estos cambios (Petit, Badosa y Mampel, 2002: p.p. 107-108):

- Cambios demográficos y sociales. Son los cambios que se están produciendo en la estructura de edades de la población, la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo, cambios en la familia, fenómenos migratorios, etc.
- Cambios económicos. El proceso de globalización económica va acompañado de un creciente desplazamiento del eje productivo de la industria hacia los servicios. El surgimiento de nuevos sectores exige nuevos tipos de conocimientos y habilidades que superan la tradicional estructura de formación-trabajo-jubilación y llevan a una realidad que impone un proceso continuo de formación-trabajo-reciclaje.
- Cambios tecnológicos. Paralelamente a la globalización económica se puede hablar de un proceso de revolución tecnológica que va a tener su influencia en la educación en la medida en que aumentan las posibilidades de formación y la aplicación de las nuevas tecnologías a la formación.

- Cambios en los valores. En cuanto a los valores se puede observar un fenómeno contradictorio. A la vez que se refuerzan valores como el individualismo, intolerancia, consumismo e insolidaridad, aparecen otros valores relacionados con el pacifismo, la preservación del medio ambiente y el auge de los valores femeninos. Estos cambios deben influir en la formación cívica destacando los aspectos relacionados con la comprensión del cambio, nuevos modelos culturales, solidaridad, medio ambiente, etc.

En cuanto a los cambios que se han dado en la educación en los últimos años podemos destacar los siguientes (Nájera, 2002; Petit, Badosa y Mampel, 2002):

- La cada vez mayor toma de conciencia de que la educación es un elemento clave en el desarrollo de las personas y las sociedades.
- Las experiencias de educación no-formal, informal y permanente en otros ámbitos sociales diferentes a la escuela, muestran la importancia de las formas de educación diferentes a las que se dan en los centros educativos.
- Educación a lo largo de la vida. Cada vez es mayor la valoración de la formación del ser humano a lo largo de toda su vida. El modelo basado en la lógica tradicional de “formación-trabajo-jubilación” está en crisis.
- Flexibilidad para aumentar la efectividad educativa.
- La participación en la toma de decisiones. Las instituciones cada vez han de jugar un papel más relacional que jerárquico ya que el papel de las instituciones públicas (la ciudad) como únicas representantes del interés general cada vez está más relativizado.

Resumiendo se podría decir que la educación escolar cada vez más deberá compartir sus funciones con otros agentes educativos, entre los que indudablemente se encuentra la ciudad. Además esa educación será permanente, adecuada a las nuevas necesidades sociales y fomentadora de la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones.

De alguna manera, se trata de constatar la idea de que la ciudad debe aprovechar su capacidad educativa real y potencial, ya que así contará con ciudadanas y ciudadanos que estén dispuestos asumir protagonismo responsabilidades ante los nuevos retos que plantea el desarrollo social (Petit, Badosa y Mampel, 2002).

Desde mucho antes del establecimiento de la institución escolar como el elemento básico para la Educación, la ciudad ha sido protagonista de cantidad de prácticas de orden social, político y cultural con consecuencias educativas en las y los individuos.

La ciudad es un espacio donde conviven ciudadanos y ciudadanas y un patrimonio colectivo en el que edificios, monumentos y estructuras se combinan con recuerdos, sentimientos tanto individuales y comunitarios. Para Capel (2003) las ciudades son los lugares de la Educación que han sido esenciales en el proceso de extensión de la alfabetización y de la educación superior. Pero además la ciudad actual es el punto de encuentro de múltiples identidades y culturas que conviven en su interior. En palabras de Jaumandreu y Badosa (2002, p. 192):

“la ciudad es, en definitiva, el gran marco de diálogo de las contradicciones sociales: por un lado, creadora de intercambios y oportunidades, por otro, generadora de conflictos, patologías sociales y marginación”.

LA CIUDAD EDUCADORA

El planteamiento inicial de este concepto es el resultado de discusiones de propuestas y proyectos internacionales. En 1972 la UNESCO difundió el documento “Aprender a ser, la educación del futuro” (Faure y otros, 1973) en el cual por primera vez se hace mención específica al concepto de “ciudad educativa”. En dicho documento se propugna la educación permanente como clave de la ciudad educativa iniciándose con este documento una reflexión sobre el tema en el ámbito internacional.

Otro punto de inflexión es el año 1990 en el que se organiza el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Allí se presentaron los resultados y reflexiones de encuentros y experiencias previas donde se había hablado de educación en su sentido más amplio y no sólo limitado a la vertiente escolar. Como resultado del Congreso se produjo la “Carta de Ciudades Educadoras” que es un documento que unificó las diferentes perspectivas de los participantes acerca de los principios de una ciudad educadora y los compromisos que debería asumir.

Según la Carta de Ciudades Educadoras, la ciudad será educadora “cuando reconozca, ejerza y desarrolle, además de las funciones tradicionales -económica, social,

política y de prestación de servicios-, también una función educadora, en el sentido que asume una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes a lo largo de toda la vida.”

Para Jaume Trilla (1990) la ciudad educadora es un tejido de instituciones y de lugares educativos formado por instituciones formales de educación (escuelas, colegios, institutos, etc.), así como también por intervenciones educativas no formales (de tiempo libres, escuelas de arte, de música, de idiomas, etc.) y en tercer lugar por vivencias educativas informales (experiencias que la o el individuo tienen con los espacios, lugares y personas que viven en la ciudad).

Este mismo autor presenta tres dimensiones de análisis de la relación entre ciudad y educación. Estos tres posibles caminos para la administración local son: aprender *en* la ciudad, aprender *de* la ciudad y aprender *la* ciudad (Trilla, 1993). Como apunta el autor se trata de tres dimensiones que aunque conceptualmente son distintas en la realidad se manifiestan de una forma simultánea e incluso mezclada ocurriendo que cuando alguien aprende *en* la ciudad y *de* la ciudad, aprende simultáneamente *la* ciudad. Veamos más detenidamente cada uno de estos conceptos:

- *Aprender en la ciudad.* Aprender en la ciudad es asumir la ciudad como un contexto en el que se desarrollan programas educativos, es decir, un espacio o escenario **contenedor de recursos educativos**, recursos tales como: infraestructuras pedagógicas, acontecimientos educativos, y también espacios, encuentros y vivencias educativas.
- *Aprender de la ciudad.* Aprender de la ciudad es entender la ciudad como un **agente educativo informal**, como una fuente permanente de información y como un medio didáctico favorecedor de formación y socialización.
- *Aprender la ciudad.* Esta dimensión entiende la ciudad como objeto o **contenido educativo** informal, que conduce a aprendizajes que nos resultan útiles, necesarios y valiosos para la vida cotidiana.

Para que esta idea de aprender en la ciudad, de la ciudad y la ciudad se lleve a la práctica son necesarios sujetos participativos y activos, pero también un cambio en la visión y estrategia por parte de las administraciones locales.

Algunos de los elementos alrededor de los cuales gira la ciudad educadora son los siguientes:

- *Información.* Los gobiernos municipales deben establecer mecanismos para garantizar una información inteligible a toda la ciudadanía, así como fomentarla en todas las instituciones y asociaciones de su ciudad
- *Participación.* La participación aumenta, sin duda, la complejidad de los procesos e incrementa la riqueza de las soluciones, responsabiliza a la ciudadanía de los acuerdos adoptados y la acerca a sus representantes políticos.

- *Evaluación.* La ciudad educadora considera la evaluación como una acción imprescindible de control de los resultados obtenidos, y también como un proceso de feedback entre los agentes y protagonistas de la experiencia, que permite corregir y trazar nuevas acciones, además de la percepción social de la necesaria rendición de cuentas.
- *Transversalidad.* La ciudad educadora, es un nuevo paradigma que involucra a todos los departamentos y administraciones y los sitúa en una determinada estructura al servicio de un proyecto compartido. Además de la concepción de transversalidad equiparable a la de coordinación, desde el punto de vista educativo debemos asumir la transversalidad como la impregnación de toda acción municipal de aquellos valores asumidos por la ciudadanía como esenciales.
- *Formación.* La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CIUDAD (PEC)

El objetivo último de esta investigación es la elaboración de un Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) para la ciudad de Vitoria-Gasteiz que esté consensuado por los diferentes agentes municipales, sociales y la ciudadanía y que supondría la definición estratégica de la opción educadora de la ciudad.

El PEC es un instrumento que permite al conjunto de la ciudadanía, con la ayuda del ayuntamiento, intervenir en la priorización de los principios, objetivos, metodologías y programas que han de guiar la acción educativa de la ciudad (DIBA, 2005). El PEC ha de permitir conocer y debatir acerca de la ciudad para construir entre todas y todos los ciudadanos el municipio que la propia ciudadanía desea.

Las finalidades del PEC, entre otras, son las siguientes:

- Coordinar y estructurar los diferentes ámbitos, espacios y actuaciones educativas de la ciudad.
- Consensuar y proporcionar líneas de trabajo educativo a toda la ciudad
- Favorecer dinámicas generadoras de sentido de pertenencia y sentido de la ciudad
- Colaborar con la escuela en su tarea educativa con la implicación del conjunto de agentes educativos de la ciudad: familia, ocio, etc.
- Mejorar la convivencia en los espacios públicos.
- Mejorar las dinámicas sociales y participativas ciudadanas

Algunos de los componentes de un PEC son los siguientes:

- El mapa sociodemográfico
- El mapa escolar
- El mapa de recursos educativos: mapa de entidades y equipamientos, mapa de actividades educativas, mapa de relaciones, etc.
- El mapa de visiones educativas: visiones socio-urbanas, visiones de la escuela, visiones de la educación más allá de la escuela, etc.
- Ámbitos, fines y líneas estratégicas: escolar, infantil, juvenil, deportivo, adultos, laboral, cultural, urbanismo, atención social, etc.
- Acciones a medio y largo plazo

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En el año 2003 el Departamento Municipal de Educación (DME) del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz retomó su pertenencia a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y se inscribió en un grupo de trabajo de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE).

En el segundo trimestre de 2004 el DME organizó una reflexión estratégica en relación con su organización interna y su actuación educativa: el análisis de esta actuación y de las nuevas necesidades que se detectan en la ciudad refuerzan el enfoque global y transversal de la actuación educativa en el municipio. Se inició la elaboración del mapa o catálogo educativo de la ciudad. El mapa es una herramienta para posibilitar la primera de las fases que el DME considera necesario recorrer para llegar a ser ciudad educadora.

En la actualidad hay 12 Departamentos y Servicios (casi todos ellos del *Área de Servicios al Ciudadano*) que se han manifestado interesados en este tema, han tomado parte activa en las actividades realizadas y que comienzan a tener una cierta *visión* de ciudad educadora en su trabajo.

El DME de Vitoria-Gasteiz se ha planteado como finalidad el elaborar un proyecto educativo de ciudad (PEC). Dicho proyecto debe ser la definición estratégica de la opción educadora de la ciudad.

Las fases previstas de ese recorrido son las siguientes:

1. Conocer la oferta educativa municipal (del municipio) y los sistemas de acceso a esa información: el Mapa Educativo de Ciudad (MEC).
2. Coordinar la oferta del Ayuntamiento e implantar una metodología organizativa que potencie la *transversalidad de los servicios* y los *modos educadores de hacer*.
3. Coordinar la actuación del Ayuntamiento con la *otra* oferta municipal (acciones de educación no formal realizadas por organismos o personas ajenas al Ayuntamiento, y la educación reglada o formal), estableciendo mecanismos de relación y colaboración.

4. Planificar conjuntamente las acciones de los tres ámbitos: PLAN EDUCATIVO DE CIUDAD.

Y para el logro de tal finalidad y la definición y consecución de los objetivos, los representantes de la ciudad se han dirigido a los departamentos de MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) y THE (Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea para que, mediante un proyecto de investigación, asesoremos y realicemos conjuntamente el trabajo necesario.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Las experiencias previas de colaboración del equipo investigador con el DME y el carácter aplicado de este trabajo, dirigido a mejorar las prácticas municipales incorporándoles la dimensión educadora, nos impulsan a proponer un modelo de investigación-acción-formación cooperativo en el que profesionales de distintas instituciones aprendan juntos.

El pretender la integración de las perspectivas ciudadana y educadora nos obliga a evitar estrategias meramente teóricas o historiográficas ajenas a los propios agentes y sus prácticas y nos recomienda recurrir a la producción de documentos procedentes de grupos de discusión entre agentes internos de carácter municipal, social y ciudadano de Vitoria-Gasteiz en la expectativa de que la propia metodología resulte facilitadora para el logro de los objetivos del proyecto. Por tanto, las etapas dirigidas a la formación de los equipos municipales, sociales y ciudadanos a partir del análisis de las prácticas existentes y la experimentación de procesos y habilidades propias de las ciudades educadoras en torno a un proyecto piloto nos ha llevado a la utilización de la metodología de la investigación cualitativa que se adecua a las necesidades de la tarea encargada. En concreto, señalamos la metodología de la investigación-acción (I/A) cooperativa como medio de desarrollo del trabajo.

Los tres ejes alrededor de los cuales gira el proceso de investigación son los de formación, acción e investigación.

Las diferentes actuaciones están dirigidas a la **formación** de equipos locales a partir del análisis de las prácticas existentes y la experimentación de procesos y habilidades propias de las ciudades educadoras.

Además de la formación, es de destacar el carácter preponderante de la **acción**, como definitorio de esta investigación. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen las y los sujetos que participan en la investigación (en este caso el equipo investigador externo de la UPV/EHU y el personal del ayuntamiento implicado en el desarrollo del trabajo), la cual toma como inicio los problemas surgidos en la propia práctica de construcción de una ciudad educadora, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía teoría/práctica. La I/A es una forma de investigación llevada a cabo por parte de las y los prácticos sobre sus propias prácticas.

En resumen, esta investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa

con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social. Unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo, la dimensión educativa de la ciudad, los valores, el diagnóstico, la **investigación** educativa, la práctica municipal, el liderazgo y la transversalidad. Así pues, este tipo de investigación es totalmente adecuado para esta situación en la que en última instancia lo que se pretende es la mejora, en este caso de las prácticas municipales. Evidentemente es investigación cualitativa.

Algunas de las características básicas de este diseño de investigación son las siguientes:

- Es **flexible**, no lineal. El diseño se va construyendo, permanece abierto flexible a cambios y redefiniciones que pueden ser del mismo problema de investigación o de la metodología y estrategias de investigación para abordarlo.
- Es **contextualizado**. Se produce en un contexto, en una cultura, determinados, particulares.
- Se centra en la **comprensión** de una situación social, no en predicciones sobre la misma.
- Es **inductivo** porque el investigador debe desarrollar una teoría o modelo de lo que ocurre en la situación social.

Entre las actuaciones previstas hemos de destacar las siguientes:

- Elaboración de un documento en el que se plasmen las características de una ciudad educadora adecuando esta visión teórica a la idiosincrasia y realidades socioeducativas de Vitoria-Gasteiz.
- Situar el estado de la cuestión de las prácticas más relevantes que en estos momentos se están llevando a cabo en los ayuntamientos, tanto del Estado Español como algunos europeos.
- Analizar, completar y proponer acciones de mejora al mapa educativo confeccionado previamente.
- Analizar las necesidades de la ciudadanía, los agentes sociales y municipales.
- Diseminar la visión de ciudad educadora en todos los departamentos del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Posteriormente se tratará de extender esta visión al municipio de Vitoria-Gasteiz.
- Implementar la transversalidad en todos los departamentos del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y tratar de extenderla a entidades e instituciones que desarrollan su labor en el municipio de Vitoria-Gasteiz
- Diseñar un plan de formación de los distintos departamentos municipales.
- Redactar el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC).

Al final de este proceso de investigación, los productos previstos son los siguientes:

1. **Documento Base** en el que se plasme la visión consensuada de ciudad educadora que asume el ayunta-

miento de Vitoria-Gasteiz en representación de la propia ciudad.

2. Redacción de un **Modelo de Resolución** de Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora para que sea aprobado por el pleno municipal.

3. **Lista de Control** para evaluar la adecuación o no de las diferentes prácticas y programas a la visión de ciudad educadora asumida por el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

4. Elaboración de la primera fase del **Proyecto Educativo de Ciudad (PEC)**.

BIBLIOGRAFÍA

- Capel, H. (2003). *La cosmópolis y la ciudad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- DIBA (Diputació de Barcelona. Area d'Educació) (2005). *Els projectes educatius de ciutat (PEC). Anàlisi de l'experiència acumulada. Nova proposta metodològica*. Barcelona: EMSA
- Faure, E. y otros (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad. Unesco.
- Jaumandreu, G. y Badosa, J. (2002). "Los proyectos educativos de ciudad: la experiencia de Cornellà de Llobregat". En I. Blanco y R. Gomà (coord.): *Gobiernos locales y redes participativas*, 187-206. Barcelona: Ariel.
- Nájera, E.M. (2002). "Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI". *Revista Polis*, 6. Consultado el 24 de noviembre de 2006 en: <http://revistapolis.cl/6/naje.htm>
- Pérez, P. (2005). "La ciudad puede llegar a ser educadora". *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 9, 23, 127-140.
- Petit, A., Badosa, J. y Mampel, J. (2002). "Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los proyectos educativos de ciudad y sus actores". En J. Subirats (coord.): *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, 106-118. Barcelona. Ariel.
- Trilla, J. (1990). "Introducción", en S. Morell (Edra.) *La ciudad educadora*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- Valero, L.F. (2003). "La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades". *Revista de Educación, nº extraordinario*, 377-390.

MODELO MULTINIVEL DE FACTORES EXPLICATIVOS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Covadonga Ruiz de Miguel
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

En la investigación clásica sobre eficacia escolar se detectan algunas limitaciones como la imposibilidad de diferenciar efectos procedentes de los distintos agentes implicados en el sistema educativo, o la de establecer relaciones entre los diferentes niveles de agregación existentes. La metodología multinivel permite superar estas limitaciones, convirtiéndose en una herramienta metodológica de gran relevancia para la investigación educativa.

Este trabajo ha sido realizado con los datos del estudio PISA 2003, y a partir de ellos se ha elaborado un modelo de tres niveles (estudiantes, escuelas y países), explicativo del rendimiento en matemáticas de los alumnos de 15 años. La existencia de varianza dentro de cada nivel indica que los sujetos se diferencian entre ellos dentro de cada uno: los estudiantes difieren entre sí, el rendimiento en matemáticas de las escuelas difiere de unas a otras, y entre los países ocurre lo mismo.

Se incluyen en el modelo variables relativas a cada uno de los niveles que la investigación ha señalado como factores relacionados con la eficacia escolar, medida a través del rendimiento de los alumnos en matemáticas.

MARCO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: LA EFICACIA ESCOLAR

La línea de investigación sobre eficacia escolar se puede considerar un “clásico” dentro de la investigación educativa. Desde su inicio, con el Informe Coleman (1966), la investigación sobre este tema ha experimentado un cambio en cuanto a modelos, técnicas de análisis utilizadas, variables incluidas, instrumentos para la recogida de datos, etc. (Brookover, 1979; Lezzote, Edmons y Ratner, 1974; Glasman y Biniaminov, 1981; Murphy *et al*, 1985).

Centrándonos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y a partir de otras investigaciones, en la búsqueda de factores y variables relacionadas con la eficacia escolar, nos encontramos con el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, elaborado por la UNESCO (2005), del que se deriva que “un proceso didáctico eficaz supone un entorno favorable, que consiste en *buenos profesores* (Babu y Mendro, 2003; Rivkin *et al*, 2002; citados en Gauthier y Dembele, 2004), *instalaciones adecuadas, suministro y distribución de materiales didácticos* (Fullen y Clarke, 1994; Glewwe *et al*, 2000; Horsley, 2004), *autonomía*, así como una adecuada *estructura física de la escuela y del aula*”.

En nuestro contexto (España), y a pesar de las diferencias metodológicas de las diferentes investigaciones, casi todas coinciden en los factores determinantes de la eficacia escolar (Murillo, 2000): una dirección adecuada, el liderazgo pedagógico (Rodríguez, 1991), el buen funcionamiento del equipo directivo (García, 1991) y la valoración positiva por parte de la comunidad escolar hacia el trabajo de los directivos (Muñoz Repiso *et al*, 1995; Castejón, 1996); el *clima escolar* (Muñoz Repiso, *et al*, 1995; Fuentes, 1986; Rodríguez, 1991 y Castejón, 1996); el *trabajo innovador y en equipo de los profesores* (Rodríguez, 1991; Muñoz Repiso *et al*, 1995; Castejón, 1996); la *participación e implicación de las familias* (García, 1991; Rodríguez, 1991).

El modelo que se propone reúne una serie de constructos que la literatura ha identificado en los diferentes estudios realizados como determinantes de la eficacia escolar. Concretamente estamos hablando de los constructos: *recursos familiares, características personales del alumno, recursos de la escuela, contexto educativo del centro y clima escolar*. El modelo incluye variables de tipo econó-

mico, fruto de la reflexión acerca de su relación con la eficacia escolar, que parece requerir que la obtención de buenos resultados por parte de los alumnos se haga sin malgastar esfuerzo ni recursos, optimizando todo aquello de que se disponga (Hanushek, 1992).

DISEÑO Y METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, los estudios sobre eficacia escolar han utilizado tradicionalmente el análisis de regresión (García, 1991; Rodríguez Gómez, 1991, Castejón, 1996). Las limitaciones de esta metodología (Castejón, 1996) abrieron la puerta a la aparición de los Modelos Multinivel, alternativa metodológica que se ha mostrado como la más adecuada para la investigación sobre eficacia escolar (Murillo, 2000). Estos modelos ofrecen la posibilidad de poder recoger la estructura anidada de los datos educativos en sus niveles de alumno, centro y país, así como poder distinguir con mayor precisión los efectos debidos a cada uno de esos niveles. De la misma forma, y esto es conceptualmente muy destacable, el modelo incluye la posibilidad de reconocer la equidad del centro, elemento fundamental para una correcta concepción de los términos “eficacia escolar” y “calidad de la educación” (Gaviria y Castro, 2004).

Población y muestra

Para la realización de este trabajo se ha utilizado la base de datos procedente del estudio PISA 2003¹. La población objetivo en PISA son los alumnos de 15 años de los países de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) (más alguno otro que no pertenece a ella). Los datos recogidos en PISA se organizan jerárquicamente, en tres niveles: *alumnos, escuelas y países*. En principio, el estudio PISA contempla la existencia de 41, 10274 escuelas y 276165 estudiantes. El programa que se ha utilizado para el análisis de los datos ha sido MLwin 2.0. La muestra que será utilizada en este trabajo queda configurada por 35 países y 100325 estudiantes.

La variable de respuesta utilizada como variable dependiente en este trabajo se ha elaborado a partir de los cinco los valores plausibles *en matemáticas*, que el estudio PISA asigna para cada estudiante en esta materia.

Procedimiento de análisis

Las variables que se introducirán como predictores en cada nivel del modelo son las siguientes:

Tabla 1. Relación de variables independientes agrupadas por niveles²

NIVEL 1. ALUMNO		
RECURSOS FAMILIARES		Recursos educativos en el hogar (Hedres); Posesiones en el hogar (Homepos); Recursos culturales en hogar (Cultposs); Nivel socioeconómico familiar (Escs)
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO	PERSONALES	Sexo (Sexo); Tiempo dedicado a deberes de matemáticas (Rmhhmk)
	ACTITUDINALES	Aspiraciones educativas de los estudiantes (Sisced); Actitudes de los estudiantes hacia la escuela (Atschl); Sentimiento de pertenencia al centro (Belong)
	COGNITIVAS	Control (estrategia de aprendizaje) (Cstrat); Elaboración (estrategia de aprendizaje) (Elab); Interés en matemáticas (Intmat)
	AFECTIVAS	Disciplina en el aula (Disclim); Relaciones entre alumnos y profesores (Sturel) Apoyo del profesor (Techsup)
	APTITUDINALES	Autoeficacia en matemáticas (Matheff); Autoconcepto en matemáticas (Semat)
NIVEL 2. ESCUELA		
RECURSOS DE LA ESCUELA		Proporción de profesores de matemáticas con certificación 5a (Propma5a); Ratio alumno/profesor de matemáticas (Smratio); Calidad de los recursos físicos de la escuela (Scmatbui); Calidad de los recursos educativos de la escuela (Scmatedu)
CONTEXTO EDUCATIVO DEL CENTRO		Frecuencia de evaluaciones (Asses); Agrupamiento de los alumnos (Abgroup) Actividades extraordinarias de matemáticas (Mactiv); Cursos extraordinarios de refuerzo (Excourse); Autonomía de recursos (Autres); Autonomía curricular (Autcurr); Autonomía a de la escuela (Schauton); Participación de los profesores (Tchparti)
CLIMA ESCOLAR		Relaciones entre profesores y alumnos (Mstrel); Entusiasmo y compromiso de los profesores (Tcmorale); Entusiasmo y compromiso de los estudiantes (Stmorale); Conducta del profesor (Teacbeha); Conducta de los alumnos (Stbeha); Consenso entre los profesores (Tchcons)
NIVEL 3. PAÍS ¹		
ECONÓMICAS		PIB del país ²
INVERSIONES EN EDUCACIÓN		% del PIB que se invierte en Educación; Gasto en educación por alumno % del PIB destinado a Educación Secundaria

¹ Los datos están disponibles en la página http://pisaweb.acer.edu.au/oecd_2003/oecd_pisa_data.html.

² En el anexo 1. Puede verse la definición detallada de cada una de las variables y cómo PISA las ha construido.

específicas, que pasamos a comentar y discutir de forma más detallada, las hemos agrupado en torno a los factores que incluía el modelo propuesto.

En primer lugar el *sexo* del alumno sigue siendo un importante predictor de su rendimiento, al menos en el área de matemáticas. Confirmando los trabajos de algunos autores (Roa, 2006) del modelo se deriva que el rendimiento en matemáticas de los alumnos es superior en 8,5 puntos respecto del obtenido por las alumnas. Algunos trabajos consultados revelaban que el tiempo *dedicado a los deberes* (CIDE, 1995) y las *aspiraciones educativas* (Martín Rodríguez, 1985) parecían tener relación con la eficacia de la escuela. En este trabajo se confirma este punto, si bien en su interpretación hay que hacer algunas matizaciones. Respecto del tiempo que el alumno dedica a realizar tareas escolares relacionadas con las matemáticas, ocurre un fenómeno, cuando menos curioso. El parámetro asociado a la variable tiene un valor de -25,5266; tal y como se ha introducido esta variable en el modelo (centrada respecto de la media de la muestra, 0,48) este valor indica que, por término medio, los alumnos dedican casi la mitad del tiempo total de deberes a los deberes de matemáticas. El valor del parámetro indicaría que, por cada punto que aumente el porcentaje de tiempo que el alumno dedica a matemáticas, su rendimiento disminuiría 25,5 puntos. Esto podría estar sucediendo a los alumnos que tienen más dificultades con las matemáticas, que tienen que dedicarles un tiempo proporcionalmente mayor de deberes, y no siempre con buenos resultados. Respecto de las *aspiraciones educativas del alumno*, también parecen ser un importante condicionante para su rendimiento. Sobre la media de rendimiento estimada, que sería para un alumno sin aspiraciones educativas (valor 0), por cada punto que aumentase el nivel de expectativas, el rendimiento se vería considerablemente incrementado (casi 13 puntos).

Otros factores relacionados con el alumno y que parecen influir en su rendimiento son aspectos de tipo aptitudinal, confirmando otros trabajos (Rodríguez Espinar, 1979; Gimeno, 1976, Gonzalez y Tourón, 1992). Concretamente la *autopercepción de la eficacia en el desarrollo de actividades matemáticas*, y el *autoconcepto en esta materia*, que hacen que el rendimiento aumente 16,5 y casi 23 puntos respectivamente. También variables afectivas, relacionadas con la *disciplina que el alumno percibe en el aula* parecen tener influencia sobre el rendimiento, en la línea de otros estudios anteriores. Parece que el aumento de la percepción de un buen clima en este sentido, hace que el rendimiento aumente 4,5 puntos, confirmando los trabajos de Bosch (1981) entre otros.

Respecto de los *recursos familiares*, el *nivel socioeconómico de la familia* confirma investigaciones pasadas (Pérez Serrano, 1981), que ponen de manifiesto la influencia que ejerce sobre el rendimiento, quizás por las oportunidades en cuanto a actividades y materiales educativos que esto implica. Según los resultados obtenidos, el alejarse de la media del nivel socioeconómico de la muestra supone un incremento (o disminución, en función de la dirección en la que aleje) de 8,5 puntos sobre la media

esperada de rendimiento. Se constata en el modelo además una interacción entre esta variable y el sexo. Es decir, el rendimiento disminuiría -2,5 puntos en el caso de ser un chico y pertenecer a una familia con nivel socioeconómico inferior a la media. Si bien estos aspectos pueden considerarse de “entrada”, al venir impuestos desde fuera y quedar poco margen de manipulación, de cara a la eficacia escolar que se busca, y en vista de su relación con el rendimiento, se podría trabajar en alguno de ellos. Está claro que el sexo de los alumnos, o el nivel socioeconómico de la familia poco margen de manipulación ofrecen, pero si que se puede trabajar con las expectativas educativas del alumno (a través de un buen sistema de incentiva-ción e información sobre estudios y salidas profesionales), la autoeficacia y autoconcepto en matemáticas (trabajando primero el área de las matemáticas y promoviendo un cambio de aptitudes respecto a ellas, lo que repercutiría en el tiempo necesario para hacer deberes...).

El *clima escolar*, por su parte, se revela en este modelo como un factor importante y de gran influencia en la eficacia escolar, como era de esperar a partir de otros trabajos consultados (Muñoz Repiso, *et al* (1995), Rodríguez (1991) y Castejón (1996) entre otros. Parece que en este sentido, la ausencia de “pobres relaciones entre alumnos y profesores”, aumenta de forma considerable el rendimiento de los alumnos. Para elaborar este índice, se preguntaba a los directores de los centros acerca de *cómo se llevan los profesores con los alumnos, si se interesan por ellos; si les escuchan; si les dan ayuda extra; si les tratan correctamente, etc.* En la medida que se dan respuestas satisfactorias, se considera la no existencia de “pobres relaciones” entre ambos. Pues bien, el modelo pone de manifiesto que, en la medida que aumenta la existencia de malas relaciones, el rendimiento disminuye nada menos que 73 puntos. Parece que este aspecto es especialmente relevante, por lo que habrá que trabajar para lograr en el centro un adecuado nivel de relaciones entre alumnos y profesores, de cara a favorecer la eficacia de la escuela.

En la misma línea, el *entusiasmo y compromiso*, tanto de profesores como de alumnos, favorece el rendimiento en matemáticas de estos últimos, por lo que puede considerarse un factor más de eficacia escolar. Concretamente, el rendimiento aumenta unos 4 puntos cuando se perciben niveles de entusiasmo y compromiso por parte de los alumnos por encima de la media, y en torno a 2 puntos más en el caso de niveles de entusiasmo y compromiso de los profesores por encima de la media. Respecto de la conducta del alumno, cabe resaltar que se produce un aumento de casi 3 puntos en la media estimada de rendimiento cuando la conducta del alumno aumenta respecto de la media (esta variable hace referencia a la ausencia de *absentismo escolar; interrupciones de las clases por parte de los alumnos, falta de respeto hacia los profesores, problemas de alcohol y/o drogas en los alumnos, o conductas de bulling en las aulas*). Podría decirse que estas tres variables están muy relacionadas, de hecho, las correlaciones calculadas entre todas ellas resultan significativas. Estos aspectos, unidos a la variable anteriormente comentada, la *existencia de pobres relaciones entre alumnos y profesores*, darían idea del *clima* del centro, y en nuestro

modelo se revelan como factores de eficacia escolar. Estos aspectos son igualmente susceptibles de modificación, en el sentido de que se puede trabajar con alumnos y profesores para lograr altos niveles de entusiasmo y compromiso por parte de ambos, y altos niveles de buena conducta por parte de los estudiantes, lo que haría disminuir la existencia de *pobres relaciones entre ambos colectivos*.

Los *recursos de la escuela* se muestran también como decisivos para la eficacia de la misma. En primer lugar, la figura del docente (principal recurso de la escuela), ejerce una notable influencia sobre el rendimiento de los alumnos (Graham, 2000). Según el modelo, parece que la proporción de profesores de matemáticas con certificación pedagógica 5ª (que correspondería al *Curso de Aptitud Pedagógica* en España) que haya en el centro es importante para el rendimiento de los alumnos. El resultado parece evidente: cuanto mayor es el porcentaje de profesores con esta certificación, mayor probabilidad hay de que el alumno tenga un profesor que conozca técnicas pedagógicas (estrategias didácticas y de evaluación, teorías de aprendizaje, etc.) adecuadas para contribuir a un alto desempeño por parte de los alumnos, lo que confirma algunos trabajos, como el de Walberg (1991). La media de profesores con esta certificación en los centros de la muestra es del 72%, y por cada punto que se separa de esta media, aumenta (o disminuye) el rendimiento esperado del alumno 20 puntos. Respecto de la calidad de los recursos, tanto educativos como físicos, se han encontrado resultados sorprendentes. Respecto de los primeros, la evidencia empírica habla de la relación existente entre unos materiales educativos de calidad en el centro y un alto desempeño por parte de los estudiantes (Fullen y Clarke, 1994; Walberg, 1991). En el modelo esto parece quedar probado, al encontrar un incremento de 5,3 puntos en la media de rendimiento en matemáticas estimado por cada punto que aumento la calidad de los recursos educativos. Lo sorprendente lo encontramos al valorar el parámetro asociado a la calidad de los recursos físicos del centro (*edificio y terrenos; sistemas de calefacción, aire acondicionado y electricidad; aulas; etc.*), que en estudios anteriores se asocia con la eficacia escolar (Edmonds, 1979, entre otros). En nuestro trabajo hemos encontrado un valor desconcertante, pues parece que un aumento en la calidad de los recursos físicos de la escuela, produciría una bajada en el rendimiento de 2,6 puntos.

Respecto del *contexto educativo del centro*, las variables que han resultado significativas en el modelo no hacen sino confirmar estudios anteriores (CIDE, 2005). En primer lugar, la *existencia de cursos de refuerzo de matemáticas para aquellos alumnos que lo precisen*, supone un importante beneficio para los alumnos, ya que hace que su rendimiento aumente hasta 4. Tal y como lo ha elaborado PISA, los valores que toma la variable son 0, cuando no se ofrece ninguno; 1, cuando se ofrecen cursos de refuerzo o profundización; y 2, cuando se ofrecen de los dos tipos. Parece que el rendimiento de los alumnos aumenta en la medida en que el centro pone a su disposición los cursos que precisa. Otro aspecto que la evidencia empírica resalta como criterio de eficacia, por su relación con el rendimiento de los alumnos, es la *frecuencia de las*

evaluaciones (Stallings, 1985; García Duran, 1991). De los trabajos anteriores se deducía que una evaluación frecuente favorece un alto rendimiento, sin embargo, encontramos en nuestro modelo que, a medida que aumenta en número de evaluaciones, el rendimiento de los alumnos en matemáticas disminuye, concretamente 3 puntos por cada punto de aumento. La categoría de base en la variable, la que toma el valor cero, tal y como la codifica PISA es hasta 20 evaluaciones. Podríamos considerar que 20 es un número adecuado de evaluaciones para los alumnos de este nivel educativo (serían en torno a 2 al mes, lo que puede considerarse una buena proporción), y que una frecuencia mayor podría ser perjudicial. Respecto del agrupamiento de los alumnos, nuestro trabajo confirma otros como el de Slavin (1996) que llegaba a la conclusión de que la *agrupación* homogénea de alumnos (“asignación a clases de iguales aptitudes”) es generalmente ineficaz. En nuestro modelo, el parámetro asociado a esta variables tiene un valor de -1,8, lo que indica que, tal y como se ha medido la variable, a medida que se da en el centro la agrupación por habilidades, disminuye el rendimiento esperado de los alumnos en matemáticas, siendo mayor la disminución en aquellos centros en los que la agrupación por habilidad se produce en el 100% de las clases. Por último, dentro del nivel de escuela, se confirma que la *autonomía* de ésta, en lo que a toma de decisiones se refiere, influye sobre el rendimiento de los alumnos en matemáticas. Por cada punto que aumenta la percepción que tiene el director sobre la autonomía de la escuela, aumenta el rendimiento en 1,6054 puntos. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que los beneficios de una escuela “autónoma” no conducen de por sí al mejoramiento de la calidad.

Finalmente, en el nivel *país*, hemos encontrado resultados que concuerdan, en parte, con las investigaciones que se han consultado al elaborar el marco referencial de este trabajo. El indicador que ha resultado significativo es el porcentaje de PIB que cada país invierte en educación. Esta variable, como ya se ha comentado, ha sido centrada, para facilitar su interpretación, con respecto de la media, que es del 5,1% ($S=1$) (lo que pondría de manifiesto que aún no se ha conseguido el compromiso de invertir un mínimo del 6% del PIB, tal y como proponía la UNESCO, 1996). La interpretación que se hace del parámetro es que por cada punto que se sobrepasa del 5,1% del PIB invertido en educación en los países, aumenta el rendimiento medio esperado en matemáticas casi 12 puntos. De hecho, podemos encontrar una correlación significativa y positiva entre las variables *porcentaje del PIB que es país invierte en educación* y *rendimiento en matemáticas* ($r=0,111$, $p=0,000$). Sin embargo, otras variables que se relacionaban con la calidad educativa en otros trabajos, como el PIB del país o la inversión por niveles (Gupta, Verhoeven y Tiongson, 1999; y McMahon, 1999) han resultado no significativas en nuestro modelo.

BIBLIOGRAFÍA

Brokover, W.B. *Et Al.* (1979). *School systems and students achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.

- Caldwell, B. J. (1998). *Self-managing schools and improved learning outcomes*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- CIDE (1995). *EL sistema educativo español*. Madrid: MEC
- CIDE (2005). *Treinta años de Investigación Educativa*. Madrid : CIDE
- Coleman, J.S. et al (1966). *Equality of educational opportunity* (2 vols.). Washington, DC: Government Printing Office.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 40 (3) 4,11.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising School Effects While Ignoring Culture? Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, Vol.64, No 1:119 –57.
- García, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Tesis doctoral inédita: UNED
- Gauthier, C. y Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Gaviria, J.L. y Castro, M. (2004). *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- Glasman, N. & Biniaminov, I. (1981). Input-output analysis of school. *Review of Educational Research*, 51 (4), 509-539.
- Glewwe, P.; Kremer, M. y Moulin, S. (2000). *Textbooks and Test Scores: evidence from the Prospective Evaluation in Kenya Working Paper*. Cambridge, MA: Harvard University, November. (http://post.economics.harvard.edu/faculty/kremer/webpapers/Textbooks_Test_Scores.pdf)
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- Gupta, S.; Verhoeven, M. y Tiongson, E. (1999). *Does Higher Government Spending Buy Better Results in Education and Health Care?* Washington: International Monetary Fund. (Working Paper No 99/21, February).
- Hanushek, E.A. (1992). *Dropping out of school : further evidence on the role of school quality in developing countries*. Rochester : University
- Horsley, M. (2004). *An Expert Teacher 's Use of Textbooks in the Classroom*. University of Sydney (http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher's_use_of_te.html.)
- Lezzotte, L.W.; Edmonds, R. & Ratner, G. (1974). *A final report: Remedy for school failure to equitably deliver basic schools skills*. East Lansing: Michigan State University.
- Martín Rodríguez, E. (1985). *Variables de influjo inmediato en el rendimiento escolar (estudio de la incidencia de los factores socio-económicos y culturales en el rendimiento de los alumnos)*. Tesis doctoral inédita: UNED.
- McMahon, W. (1999). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. Oxford: Oxford University Press.
- Muñoz Repiso, M. et al (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (2000). *La Investigación sobre eficacia escolar en España*. Madrid: CIDE.
- Murphy, J.; Hallinger, Ph. y Mesa, R. (1985). School effectiveness: checking progress and assumptions and developing a role for state and federal government. *Teachers College Record*, 86 (4), pp. 615-641.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento social*. Madrid: CIS
- Roa, J.M. (2006). Rendimiento escolar y “situación diglósica” en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- Rodríguez Espinar, S. (1979). *Factores predictivos de rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Tesis doctoral inédita: UNED
- Stallings, J. (1985). Effective elementary classroom practices. En: M.J Kyle (ed.), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington, DC: United States Government Printing Office
- Walberg, H. (1991). Improving school science in advanced and developing countries *Review of Educational Research*, Vol.61, No 1:25 –69-
- Wu, M. (2002). *Manual de análisis de datos de PISA 2003: usuarios de SPSS*.

REDES ASOCIATIVAS EN DISCAPACIDAD. UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DESDE EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES (ARS)

Dr. Juan Ramón Jiménez Simón
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de movimiento asociativo de la discapacidad nos estamos refiriendo al conjunto de asociaciones que pertenecen al mismo. Y para poder generar enfoques sistémicos sobre la discapacidad, debemos considerar las visiones de los distintos actores involucrados (personas con discapacidad, familiares, voluntariado, equipo técnico, junta directiva, etc), permitiendo una comprensión global y multifocal del movimiento asociativo de la discapacidad.

Para llevar a cabo lo anterior, debemos tener una comprensión del movimiento asociativo de la discapacidad como un proceso relacional entre las diferentes entidades entre sí y, además, el análisis de redes sociales como herramienta facilitadora de una investigación social desencadenadora de pensamiento sistémico. En este sentido, la presente investigación pretende promover el uso de esta metodología con enfoques sistémicos y mostrar que presentan beneficios como: observar la estructura relacional del sistema 'asociaciones de personas con discapacidad', detectar sus propiedades emergentes y servir de apoyo al fortalecimiento de la red asociativa.

2. MARCO CONCEPTUAL

Abordar la realidad de la discapacidad desde un único punto de vista resulta muchas veces sesgada. Una visión simplificada y lineal resulta fácilmente mutilante (Morin, 1995: 33). Por ejemplo, la atención a los llamados "minusválidos" tenía en cuenta únicamente al factor médico-psicológico sin considerar el espacio familiar, el papel de los recursos comunitarios, la implicación del movimiento asociativo, etc. El discurso teórico de la discapacidad se centraba en parámetros biológicos, sin tener en cuenta

aspectos relacionados con la historia, la sociología, la educación, la política, la religión, etc.

De esta manera, se requiere un cambio de perspectiva en la atención a las personas con discapacidad (Richmond, 1994: 23). La pertinencia del pensamiento complejo se justifica en que las necesidades del colectivo no pueden ser entendidos aisladamente (Morin, 1974, 1995). Se trata de problemas que están interconectados y son interdependientes. Estamos llamados, desde la complejidad, a pensar de forma "ecológica" (Morin, 1995: 41). Es decir, considerar al objeto estudiado en vez de aislarlo de su entorno. Esta visión ecológica no debe significar una reducción del objeto a la red de relaciones que lo constituyen o al marco donde se inscribe. El mundo no sólo está constituido por relaciones, sino que en él emergen realidades dotadas de una determinada autonomía (O'Connor y McDermontt, 1998: 54). En consecuencia, lo que inseparablemente debe considerar el pensamiento complejo es la relación del objeto con respecto a su ecosistema y, además, vincularlo al contexto planetario.

En este sentido, el enfoque sistémico relacional, aplicado a las organizaciones sociales, surge como consecuencia de la necesidad real de tratar a las mismas como un todo, destacando la importancia del factor relacional como elemento que marca la capacidad de adaptarse o no a los cambios del medio (Christopher, 1998: 22). Desde esta perspectiva, las relaciones estáticas de causa-efecto pasan a ser contempladas como un proceso dinámico que se autosustenta y del que constituimos la pieza central (Requena, 1989: 143; Senge, 1997: 7).

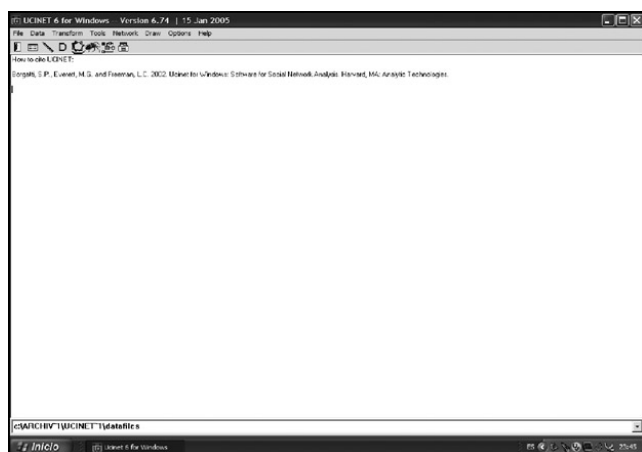
En un análisis de redes sociales (en adelante, ARS), las unidades de análisis son las complejas interacciones que

unen a cada actor (asociación de personas con discapacidad) en el sistema (movimiento asociativo de la discapacidad). Según Molina (2001: 31), una red consiste en el conjunto de todas las relaciones entre pares (asociaciones) de un tipo determinado (movimiento asociativo de discapacidad intelectual).

Una vez que un patrón de relaciones sociales, o un vínculo entre un conjunto de actores, se han representado de una manera formal (grafos o matrices), podemos definir algunas ideas importantes sobre la estructura social en formas más precisas valiéndonos para ello de las operaciones matriciales y de su representación gráfica. Uno de los aspectos centrales del trabajo de ARS es la identificación de los actores más importantes de la red (Requena, 1996: 12; Villasante, 2000: 84). De las matrices se derivan un conjunto importante de índices estadísticos para visualizar las características tanto de la red como de los actores. Otra de sus utilidades principales es descubrir la estructura social de un sistema social. Para ello, un paso importante es la identificación de posiciones significativas. Los actores no son la estructura misma, sino las pautas de relaciones. Las posiciones son subgrupos situados dentro de una red definidos por las pautas de relaciones que conectan a los actores entre sí.

El programa informático aplicable al ARS es el Ucinet 6 for Windows (Cuadro nº 1). Contiene rutinas las analíticas de la red (medidas del centralidad y medidas de posición), las herramientas estadísticas y multivariantes generales tales como escalamiento multidimensional, análisis de la correspondencia, análisis factorial, análisis del racimo, regresión múltiple, etc. Además, Ucinet proporciona las herramientas de gestión y transformación de datos en matrices y gráficos de redes.

Cuadro nº 1. Ucinet 6 for Windows



Fuente: Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. 2002. Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies

3. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS)

La investigación tiene como finalidad fortalecer el movimiento asociativo de las personas con discapacidad

intelectual en la provincia de Sevilla. Este planteamiento general implica tener en cuenta el papel activo de las organizaciones desde una perspectiva sistémica de la realidad.

El proceso de acercamiento a la realidad va a suponer para el investigador el uso de diferentes estrategias, entre ellas destacamos el vagabundeo, por el cual vamos iniciamos de forma progresiva los diferentes contactos informales en el campo, de cara a obtener una representación vivida de la población objeto de estudio. En nuestro caso, el acceso al escenario se realiza a través de la Agrupación Provincial Sevillana de Asociaciones y Entidades Protectoras de Personas con Discapacidad Intelectual y/o Parálisis Cerebral (APROSE). Nos ha permitido conocer a las asociaciones de personas con discapacidad de la provincia de Sevilla.

Para comprender el proceso relacional entre varias asociaciones de discapacidad intelectual procederemos al estudio de un caso en profundidad. Describimos, a través de un cuestionario (informantes claves), la actividad relacional entre las entidades asociativas implicadas. Se trata, por tanto, de una tarea de carácter abierto y flexible. Los resultados obtenidos dependían, lógicamente, de estas variables. Y lo más relevante es el compromiso de las asociaciones de personas con discapacidad intelectual en fortalecer el tejido asociativo existente con nuevas modalidades de cooperación basada en el concepto de red social.

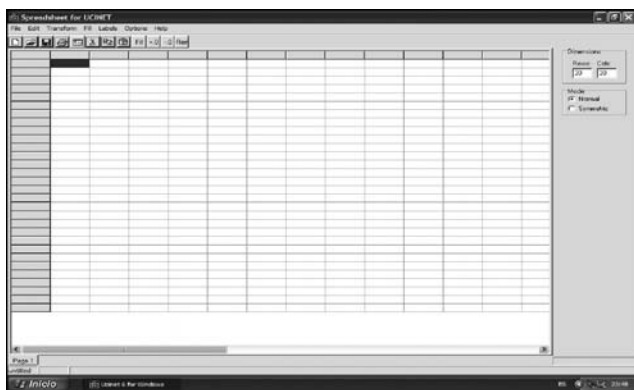
Para ello, consideramos adecuado establecer unos indicadores descriptivos. El conocimiento de las asociaciones de personas con discapacidad de forma aislada es insuficiente para una comprensión abierta y global de su movimiento asociativo (contexto). Este planteamiento supone abordar al conjunto de todas las asociaciones de personas con discapacidad intelectual establecidas en las localidades, ligada de manera organizacional a través de una agrupación provincial (la provincia de Sevilla dividida en siete unidades territoriales son la *Sierra Norte*, la *Sierra Sur*, la *Campiña*, la *Vega*, la *Marisma*, el *Aljarafe* y el *Área Metropolitana de Sevilla*). En total, se observa treinta y nueve asociaciones agrupadas en la agrupación provincial APROSE. El 75,07 % goza de una vinculación laboral, mientras que el 25 % restante son personas voluntarias y estudiantes en prácticas, a excepción de un residual 0,35 % que mantienen una relación contractual de tipo mercantil. En cuanto a la situación de la oferta de servicios al colectivo de personas con discapacidad intelectual en la provincia de Sevilla, destacamos que dicha oferta en manos de la sociedad civil (un 86,68 % son entidades sin ánimo de lucro), financiadas casi totalmente por subvenciones públicas (el 87 %) o privadas (el 50 %), cuotas de asociados (el 63 %) y donaciones (el 13 %).

Comenzamos definiendo el movimiento asociativo de la discapacidad intelectual en la provincia de Sevilla. En este sentido, pensamos sobre las características y el tipo de red que más se ajusta a nuestros objetivos de investigación. Identificamos a los miembros de la muestra poblacional preguntando a las asociaciones implicadas sobre aquellas entidades asociativas de discapacidad intelectual que presentan recursos y/o servicios socioeducativos.

El siguiente aspecto que hemos acometido ha sido el de la fiabilidad y validez de nuestra investigación. La fiabilidad nos va a hablar de la consistencia interna y estabilidad del cuestionario empleado, por lo que hemos asegurado a través de la estandarización de los registros. El estudio de la validez del instrumento que hemos utilizado en la recogida de datos, se ha llevado a cabo mediante la evaluación del experto, con la consulta a un total de veinte profesionales de la atención socioeducativa a colectivos en riesgo de exclusión social y del movimiento asociativo de la discapacidad en general, en lo que ha servido para constituir un verdadero “counselling” de jueces.

Según el tratamiento matricial (Cuadro nº 2), los primeros cálculos arrojan los siguientes resultados. En primer lugar, las asociaciones de personas con discapacidad intelectual que no participan en ninguna actividad relacional oscilan entre 6 – 7, dependiendo de los ítems abordados (35 % de la muestra poblacional). En segundo lugar, el porcentaje de población activa en la red es de 65 % del total de las asociaciones pertenecientes al movimiento asociativo de la discapacidad intelectual en la provincia de Sevilla. Y, en tercer lugar, la distribución de la población para cada ítem del cuestionario muestra que la actividad en las unidades de análisis (asociaciones de personas con discapacidad intelectual) presenta el porcentaje más alto de asociaciones ubicadas en el ámbito urbano. La participación de las asociaciones radicadas en zonas rurales es escasa, puesto que alcanza más del doble que en aquellas pertenecientes al espacio urbano.

Cuadro nº 2. Tratamiento de datos matricial por Ucinet



Fuente: Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. 2002. Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies

Una vez considerada la estructura relacional de la red desde el cálculo matricial, procedemos al vaciado de datos en el programa informático Ucinet 6 for Windows. Por último, consideramos la importancia de la participación de las asociaciones implicadas en el estudio para establecer el significado de las representaciones gráficas obtenidas (Cuadro nº 3) y aplicarlas a la realidad del movimiento asociativo de la discapacidad intelectual.

Cuadro nº 3. Acceso a NetDraw

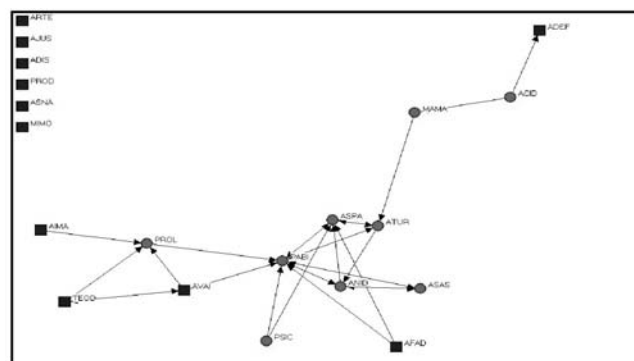


Fuente: Borgatti, S.P. 2002. NetDraw: Graph Visualization Software. Harvard: Analytic Technologies

4. RESULTADOS

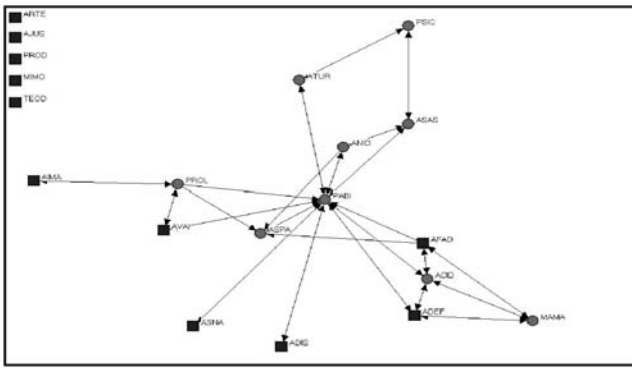
Para realizar la presentación de los resultados, describimos las principales secuencias de interacción ordenadas según los ítems de cuestionario presentado. En esta descripción utilizamos el *comentario interpretativo*. Realizamos un análisis matricial por ítems del cuestionario general, y procedemos a su representación gráfica en Netdraw, un procesador de imágenes incluido en Ucinet 6 for Windows. Después explicitamos los indicadores relacionales y valoramos la existencia de subgrupos dentro de la red (cliques).

Gráfica nº 1. Ítem “Disposición de recursos y/o servicios”



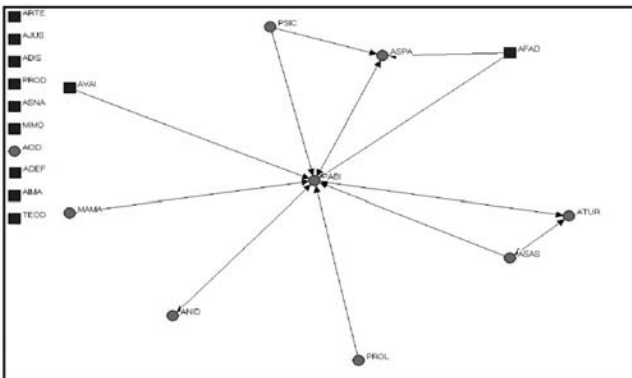
El movimiento asociativo de la discapacidad intelectual en la provincia, como sistema complejo, está formado por un conjunto de asociaciones que interactúan entre sí (formas cuadrado y redondo para asociaciones de ámbito rural y de ámbito urbano respectivamente) y que pueden modificar sus estados internos como producto de tales interacciones (Gráfica nº 1). El proceso relacional puede generar comportamientos colectivos y globales. Es decir, características organizacionales que no están definidas en cada asociación; pero que emergen como un proceso colectivo y que no pueden ser reducidas ni explicadas tomando aisladamente a los elementos constituyentes (Gráfica nº 2).

Gráfica nº 2. Ítem “Prestigio e Imagen”



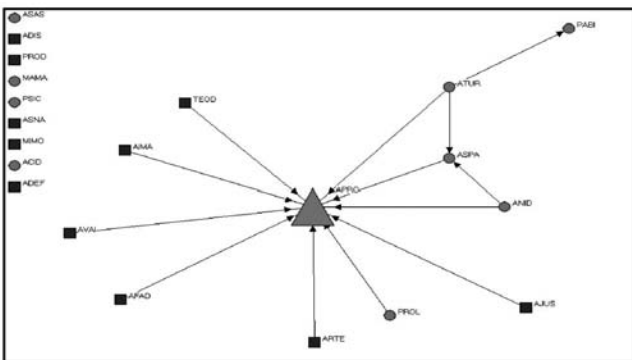
En la gráfica nº 3 podemos observar la centralidad de una entidad asociativa (ubicada en entorno urbano) con respecto a las demás, mayoritariamente pertenecientes a zonas urbanas de la provincia.

Gráfica nº 3. Ítem “Reconocimiento Social”



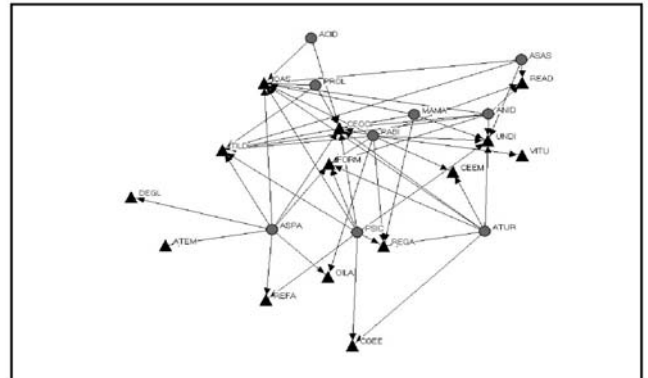
Cuando se trata de ayudar a resolver problemas asociativos (técnicos, gestión, etc.), el 80 % del movimiento asociativo radicado en el ámbito urbano solicita la ayuda a la agrupación provincial. Sin embargo, es notorio la direccionalidad manifiesta de las entidades del ámbito rural (forma cuadrada y color azul), sin necesidad de agrupamientos entre ellos (Gráfica nº 4).

Gráfica nº 4. Ítem “Ayuda para resolver problemas”



Además, podemos visualizar un gráfico de recursos comunitarios aplicados a la realidad de la discapacidad intelectual dependiendo de si las asociaciones pertenecen a diferentes unidades geográficas. En este caso, la gráfica nº 5 nos permite observar cuáles son los recursos más demandados y/o utilizados por la mayoría de las entidades asociativas del estudio.

Gráfica nº 5. Recursos por unidad territorial (I): Metropolitana



5. CONCLUSIONES

El análisis de redes sociales nos permite visualizar la estructura relacional de los participantes o actores pertenecientes a un grupo social, logrando un enfoque sistémico del proceso, el cual facilita identificar cómo funciona un sistema y cómo influir sobre él en el futuro. El conocimiento y la comprensión de la red asociativa es lo que posibilitará analizar las fortalezas y debilidades de la misma (Rank y Wald, 2000: 12), la intensidad relacional entre las asociaciones, la centralidad de una entidad con respecto a las demás y el posicionamiento de cada grupo social con respecto a la totalidad de la red.

Este tipo de análisis nos permite hacer conexiones entre los distintos elementos que componen un sistema, en el cual se encuentra el participante: acciones, las personas, el medio y la experiencia. En el caso de nuestra investigación, las asociaciones de personas con discapacidad intelectual de la provincia de Sevilla. El conocimiento que se tiene de un movimiento asociativo es reconstruido a partir de las visiones objetivas y subjetivas de los participantes, del procedimiento de recogida de información y del tratamiento matricial de los mismos. Esto amplía los límites del sistema de cada actor social, dando paso a una forma de visualización gráfica a través del procesador informático Ucinet 6 for Windows.

Este proceso metodológico nos ayuda a comprender el movimiento asociativo de la discapacidad, en forma natural y colectiva, como un proceso dinámico, cambiante y complejo (Morin, 1995). Este desarrollo analítico-sintético nos permite tomar decisiones sobre aquellas propuestas que fortalezcan las redes comunitarias en el seno de la

sociedad. Dado que uno de los puntos de apoyo en el sistema 'asociación' es el proceso relacional entre las entidades implicadas, allí es donde se deben focalizar las acciones para influir en los cambios deseados.

Al adentrarnos en el análisis del movimiento asociativo de la discapacidad intelectual, desde una visión sistémica, descubrimos una serie de logros intangibles que los podemos (y debemos) medir con indicadores adecuados con mayor precisión y que nos parecen particularmente relevantes. Estos logros reflejan una "nueva forma de hacer" desde esquemas relacionales y de gestión más horizontales, abiertos y anclados territorialmente. Nos referimos a lo siguiente:

- a. La aparición de la Agrupación Provincial Sevillana de Asociaciones y Entidades Protectoras de Personas con Discapacidad Intelectual y/o Parálisis Cerebral (APROSE) como actor aglutinador con un rol central y con el desafío de ubicarse en una futura intervención desde un lugar de mediador, facilitador y catalizador de los procesos.
- b. La comprobación de que las redes asociativas son un cuerpo vivo en movimiento, en donde hay dinamismo y por ende conflictos y relaciones de poder que requieren ser identificados y trabajados colectivamente.
- c. A pesar de las diferencias entre las asociaciones de personas con discapacidad intelectual en la provincia de Sevilla, existen posibilidades de articulación entre los actores a través de los recursos socioeducativos empleados.
- d. Lo territorial (asociaciones radicadas en pueblos y/o comarcas) y lo institucional (agrupación provincial) como expresión de una lógica de acción capaz de generar vínculos más horizontales y mutuamente beneficiosos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies
- Christopher, D. (1998). *El factor humano*. Argentina: Lumen.
- Krackhardt y Hanson (1993). Cognitive Social Structures. *Social Networks*, 9, 109-134
- Molina, José L. (1995). Análisis de redes y cultura organizativa: una propuesta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 71-72, 249-263.
- Molina, José L. (2001). *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona Edicions Bellaterra.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- O'Connor, J y McDermontt, I. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona: Urano.
- Rank, O. N. y Wald, A. (2000). A Methodological Framework for the analysis of Network organizations, *Workshop Paper European Business in the global Network*. EIBA
- Requena Santos, F. (1989). El concepto de red social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 137-152, 26 Ref
- Requena Santos, F. (1996). Redes sociales y cuestionarios. *Cuadernos Metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, 1996.
- Richmond, B. (1994). *Systems Thinking at the 90's and beyond*.
- Senge, P. (1997). *La Quinta Disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica
- Villasante, Tomás R. (2000). Algunas diferencias para un debate creativo: abriendo una etapa para el Network Analysis. *Política y Sociedad*, 33, 81-95.

ROLES Y RELACIONES ENTRE MIEMBROS DE UNA COMUNIDAD E INVESTIGADORES UTILIZANDO METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN EL ALTO ORINOCO

Juan Carlos Tójar Hurtado,
Esther Mena Rodríguez
Dolores Díaz Durán
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Los roles que desarrollan los investigadores educativos pueden ser diversos y cambiantes en un mismo proceso de investigación. Dichos roles dependen fundamentalmente de la tarea que se ha de realizar en cada momento y del grado de implicación/participación en la investigación. De esta forma, un mismo investigador, o varios miembros de un equipo de investigación, dependiendo de la envergadura de la investigación, puede desarrollar funciones de *compilador* de información diversa, de *explorador* o rastreador de *pistas* escondidas, de *entrevistador*, de *observador*, de *transcriptor*, *codificador* o *analista* de la información obtenida (Tójar, 2006). En las mismas, o en diferentes ocasiones, los investigadores hacen de *intérpretes*, de *traductores* de la cultura estudiada¹. Según el grado de participación un investigador puede comportarse de forma pasiva, *no participante*, puede mostrarse *colaborador* en ciertos aspectos, o participar de manera activa, como un miembro más, en la comunidad investigada². Otras funciones participativas a desarrollar, según se negocie en su momento, pueden ser las de *asesor*,

en diversas tareas o actividades, de *evaluador*, que valore y proponga alternativas, o de *orientador*, que guíe o colabore en la toma de decisiones relevantes para la comunidad.

Junto a las categorías anteriores, en relación al rol del investigador, se puede citar la distinción clásica relativa a la perspectiva interna (*emic*) o externa (*etic*) señalada originalmente por Pike (1971), puesta en tela de juicio en la actualidad, junto a otras distinciones, no menos controvertidas, relativas a la distancia física y cultural entre investigadores e investigados (externos y/o independientes, gradualmente implicados, comprometidos y, en el otro extremo, nativos investigadores) (Guasch, 1997).

Los miembros de cualquier comunidad, susceptible de ser investigada, ocupan y desarrollan, obviamente, una serie de roles propios. Estos roles son los que determinan el mayor o menor grado de complejidad en las relaciones sociales, en la estructura política, económica, en la organización jerárquica y en el poder relacionado habitualmente con la posesión y la gestión de la información relevante para el funcionamiento de la propia comunidad.

¹ La diferencia clásica entre traducción e interpretación se hace patente en el lenguaje escrito (traducción) frente al oral (interpretación). No obstante, desde la investigación cualitativa la interpretación puede entenderse como un proceso mediante el cual la persona que investiga reconstruye los significados utilizando los mismos términos que los sujetos investigados, haciendo explícitas muchas de sus inquietudes, pensamientos o acciones implícitas. La traducción haría referencia, desde el punto de vista investigador cualitativo, al paso de un lenguaje, el de los sujetos investigados, a otro más comprensible a los ciudadanos, en general, o incluso a la comunidad científica interesada, en particular.

² Spradley (1979) en una obra ya clásica distinguió cuatro momentos clave en la secuencia del establecimiento de roles para la negociación basada en unas adecuadas relaciones humanas: la aprensión (incertidumbre), la exploración, la cooperación y la participación. Con esta distinción se apoya aún más la tesis de la diversidad y el dinamismo en el rol de la persona que investiga.

Al margen de estos roles originales, desde el mismo instante que se plantea una investigación, los roles de estos sujetos adquieren una nueva dimensión en relación a las tareas demandadas por las personas que investigan. Desde la perspectiva de la metodología cualitativa los sujetos investigados, por su parte, no son tampoco entidades pasivas que responden de manera uniforme ante los requerimientos del investigador. Los miembros de una comunidad investigada tienen también, como no podría ser de otra manera, un papel activo y dinámico. De la interacción entre estos últimos y los investigadores surge también una serie de relaciones relevantes para el desarrollo de la investigación. Una primera clasificación simple puede dividir a los sujetos nativos en colaboradores (participantes) o en no colaboradores. Los primeros, que son un tipo de investigadores puesto que participan activamente en la investigación (Massot, 2003), pueden a su vez subdividirse en varios tipos: el *anfitrión* (alguien que pertenece al campo y facilita el acceso), el *portero* (un miembro por el que hay que pasar de manera obligatoria; si es colaborador puede convertirse en anfitrión), los *informadores* (que ofrecen algún tipo de información concreta necesaria), y por supuesto los *informantes*. Un informador puede proporcionar una información valiosa pero que no le compromete en nada. Un informante se implica en la investigación, se hace partícipe del desarrollo de la misma. Los informantes han sido clasificados también en varios subtipos como *claves*, *especiales* y *representativos*³.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

Durante el verano de 2006 un grupo de investigadores realizamos una expedición por el Alto Orinoco (Estado de Amazonas, Venezuela), en el marco de un Proyecto de Cooperación Científica e Investigación Interuniversitaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional⁴.

Entre los objetivos principales del Proyecto se encontraba el diseño y la elaboración de materiales y recursos educativos que pongan en valor los rasgos culturales de las diferentes etnias y pueblos indígenas del Estado de Amazonas, favoreciendo la Educación Ambiental y el desarrollo sostenible. El gobierno venezolano mantiene una red de escuelas primarias y secundarias en el Estado de Amazonas donde desarrolla programas de educación multicultural bilingüe. En un gran número de comunidades indígenas se mantiene una serie de centros de enseñanza con maestros indígenas que tienen la compleja misión de enseñar con materiales y recursos, la mayoría de las veces diseñados para otros contextos, tratando de preservar y fomentar los valores y las culturas de los diversos pueblos indígenas.

En el estado de Amazonas conviven casi una veintena de etnias diferentes. Cada pueblo indígena posee una tradición, un lenguaje y una cultura propias. El desarrollo de recursos y materiales específicos para cada etnia o pueblo indígena resulta indispensable para el fomento de una educación que sea compatible con valores y culturas indígenas.

Previamente a la expedición por el río Orinoco, se realizaron varias reuniones preparatorias en las que se trabajó de manera cooperativa para diseñar los instrumentos de recogida participativa de datos, los permisos correspondientes para transitar por zonas altamente protegidas por acuerdos internacionales, y las autorizaciones de los representantes locales de las comunidades indígenas.

El equipo de la Universidad de Málaga que realizó la expedición estuvo formado por ocho miembros (seis pertenecientes a la Facultad de Ciencias y dos a la Facultad de Ciencias de la Educación). Junto a nosotros viajaron dos funcionarios (licenciados) del Ministerio de Educación y otros dos (ingenieros) del Ministerio de Ambiente de Venezuela, y una persona más española, que conocía el contexto de estudio por haber estado viviendo y trabajando en la zona más de tres años como misionero. La embarcación que nos condujo por el río estaba comandada por un capitán (colombiano), con una amplia experiencia en el comercio en la zona, y por su tripulación, dos parejas de indígenas de las etnias piaroa y mako.

La embarcación partió desde Puerto Ayacucho (capital del Estado de Amazonas), remontando el Orinoco hasta el río Ventuary (uno de sus afluentes más importantes), por un lado hacia el este, hasta llegar a la comunidad yekuana de Tenkua (límite navegable del Ventuary), y por otro hacia el oeste, navegando por el canal Manapiare, hasta la pequeña localidad de ese mismo nombre. Durante el viaje visitamos y trabajamos con las comunidades de Caño Mure (etnia piaroa), Primavera (etnia piapoko), Cascara-dura (etnia kurripako), Minicia Vieja (etnia kurripako), Marueta (etnia mako), Marieta (etnia piaroa), Tenkua (etnia yekuana), y en la localidad de Manapiare donde conseguimos reunir y trabajar con diversos pueblos indígenas de comunidades cercanas (etnias guajibo, baré, pui-nave ...).

MÉTODO

El proyecto colaborativo (UMA de España y UCV, Zona Educativa del Ministerio de Educación y Ministerio de Ambiente de Venezuela), se fue concretando en varias reuniones de trabajo en las que siempre estaban presentes diversos miembros de las diferentes entidades participantes. En las reuniones de trabajo se trabajó de maneja cola-

³ Los informantes clave proporcionan datos trascendentales para el desarrollo de la investigación; los especiales son los que ocupan un lugar privilegiado en el contexto de estudio (respeto por los demás, jerarquía social,...), y proporcionan información de carácter excepcional a la investigación; los representativos son los que ilustran muy bien la valoración global u opinión de un grupo o de toda la comunidad estudiada. Estas diferenciaciones fueron establecidas originariamente por Gorden (1987) en relación a los tipos generales de entrevistados, si bien han sido extendidas a informantes en general en otros trabajos más recientes como los de Valles (1997) o Vieytes (2004).

⁴ Proyecto Conjunto de Investigación denominado "Desarrollo Rural, Gestión de Reservas Naturales y Promoción de la Educación Ambiental en Ayuntamientos del Estado de Amazonas" (Código A/2511/05.), en el que participaron la Universidad de Málaga, la Universidad Central de Venezuela, y los Ministerios de Educación y Ambiente de este país latinoamericano

borativa para identificar los problemas, diseñar y promover las actuaciones. En concreto se planificó el acceso al campo de estudio y se diseñaron los instrumentos de recogida de información participativa para aplicar durante el trabajo de campo: una serie de fichas con espacio suficiente para nombrar las especies (principalmente fauna) más relevantes para cada pueblo indígena, la redacción de una o varias historias y tradiciones asociadas a uno o a varios animales relevantes para la etnia en cuestión, y dibujos ilustrativos de las especies.

El trabajo de campo se desarrollaba siempre bajo un protocolo similar. Al llegar a cada comunidad se preguntaba por alguna persona de contacto (maestro, alcalde o capitán de la comunidad), con la que se debería haber concertado una cita⁵. Nos presentábamos a todas y a cada una de las personas que nos encontrábamos y les explicábamos los fines del proyecto. Aunque a un ritmo lento, conseguíamos motivar a la mayoría de los presentes a participar en una asamblea / reunión de trabajo⁶. Normalmente contábamos siempre con representación de diversos sectores (ancianos, adultos, jóvenes, mujeres,...), que trabajando de manera colaborativa (siempre con nuestra participación directa en el proceso) debían proporcionar la información que les solicitábamos. La flexibilidad de los tiempos y del espacio de las fichas producía largas reuniones en las que los propios indígenas sugerían propuestas que eran incorporadas al trabajo de recolección de datos. Normalmente uno de nosotros tomaba la palabra para dirigirse al grupo explicando la importancia y los objetivos del proyecto (especialmente insistíamos en la elaboración de materiales y recursos educativos que fueran relevantes para la cultura de su pueblo indígena, en la autoría compartida de los materiales que se elaboraran de todos los participantes en la asamblea, y en la importancia de realizar propuestas de desarrollo sostenible). Siempre contábamos con algún indígena (habitualmente el maestro) que realizaba tareas de traducción al lenguaje étnico para que los ancianos y algunos adultos nos entendieran correctamente. Tras las preguntas de los diversos miembros de la comunidad pasábamos a realizar los trabajos en grupos. Una vez finalizada la asamblea tras varias horas de trabajo, alguno de nosotros, el que hubiera presentado la asamblea, tomaba la palabra para agradecer el trabajo colaborativo realizado.

A menudo un recibimiento inicialmente frío, era transformado con el paso de las horas en un trato cálido, familiar y afectuoso. Nos abrían sus *churruatas* (casas), nos mostraban sus animales de compañía, la elaboración del *mañoco* a partir de la yuca en sus hogares. Habitualmente se mostraban muy hospitalarios y nos animaban a participar de algunas de sus costumbres cotidianas (compartir *yukuta*, una bebida a base de ñaño y agua). Los diversos miembros del equipo participábamos con interés en

los espacios que abrían con amabilidad (jugando al fútbol, realizando excursiones a lugares emblemáticos, localizando a algunos animales salvajes,...).

Además de las sesiones de trabajo realizadas a partir de las asambleas comunitarias, se emplearon como técnicas añadidas de obtención de información la entrevista informal y en profundidad, la observación participante, la realización de diarios y de fotografías de situaciones y escenarios relevantes. Todos los datos se trataron de confirmar mediante triangulación: de participantes de la misma etnia de diferentes comunidades, con informaciones proporcionadas por otros miembros de la comunidad no nativos (misioneros, monjas, militares o comerciantes entre comunidades que convivían o visitaban, por espacios de tiempo prolongados, algunas de las comunidades más grandes), y con las diferentes técnicas de obtención de información empleadas.

Los procedimientos de obtención y análisis de datos fueron realizados bajo criterios de *autenticidad* (Guba y Lincoln, 1990; Lincoln, 1995), principalmente: imparcialidad y autenticidad ontológica, educativa y táctica.

RESULTADOS

La ingente información recopilada sobre especies, zonas de distribución, importancia para cada pueblo indígena, tradiciones y valores culturales asociados a muchas de las especies e ilustraciones realizadas por los propios miembros de cada comunidad, suponen una fuente casi inagotable de material de cara al análisis de datos y a la elaboración de conclusiones. En los resultados y conclusiones de este breve trabajo se ilustran tan sólo algunas de las principales relaciones entre los diversos participantes: los roles en la comunidad y en la investigación de los participantes. Este tipo de relaciones han sido a veces descritas, algunas de ellas, en la literatura especializada, y su influencia en el proceso investigador es clave a la luz de la experiencia vivida en el trabajo de campo desarrollado.

La estructura de roles de los miembros de cada comunidad difiere de unos pueblos indígenas a otros por razones étnicas y culturales pero presenta algunas constantes potenciadas por a) la unificación de pequeñas aldeas o poblados en comunidades más grandes y por b) el reconocimiento del estatus de ciudadanía de los indígenas.

La unificación de poblados y aldeas en comunidades facilita el abastecimiento de determinados productos y algunos servicios públicos como la Educación y la Salud,... si bien también tiene algunos efectos negativos (contraculturales) derivados de la globalización (necesidad de ganar dinero para obtener bienes de la sociedad de consumo, caza furtiva para la comercialización y el consumo de especies protegidas,...). El reconocimiento del

⁵ La persona de contacto rara vez aparecía. Casi nunca hubo problemas para contactar con personas representativas de cada comunidad y, tras explicar los fines del proyecto, realizar una asamblea / reunión de trabajo con un número suficiente de miembros de la comunidad.

⁶ Que no estuvieran realizando alguna tarea fuera de la comunidad (cazando, pescando, de viaje a otra comunidad, cuidando el *conuco* o pequeño huerto familiar,...). En el caso de que un buen número de miembros de la comunidad no estuviera presente aplazábamos la reunión hasta que se dieran las condiciones mínimas de participación.

estatus de ciudadanía a los indígenas tiene también un efecto positivo en el respeto de sus derechos y en la organización de la comunidad para la consecución de proyectos que la beneficien. Pero al mismo tiempo está produciendo una excesiva politización de algunos sectores de la comunidad indígena que crea una serie de nuevos roles o figuras (alcalde, secretario, miembros de la junta,...), que cobran dinero por estas funciones y abandonan las tareas tradicionales. Esta nueva estructura política, con los nuevos roles desempeñados por indígenas elegidos democráticamente, se superpone a la distribución tradicional y cultural de cada pueblo indígena⁷.

En una comunidad tipo se pueden destacar roles como los de *capitán* (líder emblemático que ejerce el poder mediante el consenso, no por la coerción), que puede coincidir con el *alcalde* (elegido democráticamente y que pertenece a algún partido político), los *ancianos* (cuyas opiniones son muy respetadas y se reúnen en concejos), el *chamán* (líder espiritual) y el *yerbatero* (especialista en hierbas y en la cura a través de éstas). Junto a estos roles tradicionales, han comenzado a tener un auge bastante grande otras figuras como la del *maestro* (responsable de los programas educativos institucionales) y del *enfermero* (un auxiliar sanitario que realiza curas basadas en la medicina moderna y que en algunas comunidades entra en conflictos étnicos o con el yerbatero). Normalmente estas figuras son desempeñadas por miembros de las mismas etnias que han pasado por un periodo formativo correspondiente en una institución educativa de alguna ciudad o población grande. Sin embargo a veces no existen suficientes maestros de la misma etnia (no existe el mismo número de indígenas de cada etnia), y se dan casos de perfecta integración o de singular rechazo.

En las comunidades grandes (por unificación de un gran número de aldeas) es frecuente que se presente otra serie de figuras y roles que desempeñan funciones diversas. Los comerciantes (de diversas etnias, criollos, o de otros países cercanos) que visitan las comunidades para vender productos necesarios, a veces, y siempre para hacer negocio, promueven el intercambio intercomunidades. Los militares destacados en algunas comunidades grandes y/o estratégicas viven en algunos casos perfectamente integrados (p. ej. en la comunidad de Marieta), participando de la mayor parte de los usos y costumbres, compartiendo alimentos y momentos de ocio. En otros casos viven al margen de la convivencia natural de la comunidad (p. ej. Marueta). Lo mismo se puede decir de algunos misioneros (curas y monjas) que colaboran en grados diferentes de la convivencia diaria y en la participación de las tareas cotidianas de la comunidad. En algunos casos la integración y la colaboración es plena, de manera que algunos misioneros son verdaderos catalizadores de mejoras de las condiciones de vida de los miembros de la comunidad. En otros casos esta figura pasa bastante desapercibi-

da para el gran grupo de la comunidad en cuestión.

En el ámbito de la investigación los miembros del equipo han desempeñado buena parte de los roles señalados en la introducción de este trabajo (entrevistador, explorador, compilador, transcriptor, codificador, analista, intérprete, orientador, evaluador, observador participante). Las tareas de *intérprete*, en numerosas ocasiones, fueron realizadas por varios miembros del equipo. En primer lugar cabe destacar el papel desempeñado por el compañero que estuvo trabajando de misionero en la zona. Conocía muchas de las tradiciones, historias, palabras en los idiomas nativos y en algunas comunidades, incluso, ocupó un papel tradicionalmente desempeñado por miembros de la comunidad: el rol de *anfitrión*. En las comunidades donde había permanecido más tiempo viviendo y compartiendo tenía verdaderos lazos de amistad que le permitían actuar como anfitrión facilitando el acceso al campo. Otros miembros del equipo también actuaron como verdaderos intérpretes. Los miembros del equipo que pertenecían a los Ministerios de Educación y de Ambiente eran *criollos* (venezolanos) con alguna posible ascendencia mestiza. En cualquier caso, mostraban algunos conocimientos precisos de algunas de las costumbres y tradiciones indígenas. Aunque a veces mezclaban etnias y tradiciones con ligereza, sus testimonios eran muy útiles para interpretar más correctamente algunos de los datos obtenidos directamente de los indígenas.

En cuanto a los miembros de las diferentes comunidades indígenas, en relación a la investigación, la mayor parte desempeñó roles *colaboradores*. Incluso algunos actuaron de *participantes (como) observadores* (Hammersley y Atkinson, 1994). Esta situación se daba cuando se le ofrecía a un miembro de la comunidad la máquina de fotos o de vídeo para que registrara desde su perspectiva subjetiva de la realidad circundante.

El papel de *portero* (persona por la que obligatoriamente hay que pasar para acceder al campo de estudio) fue desempeñado a menudo por capitanes y/o alcaldes de la comunidad, a los que nos dirigíamos directamente cuando no teníamos nadie que nos facilitara el acceso (anfitrión). Algunos capitanes colaboraron tanto a la hora de organizar las reuniones y el resto de las labores de investigación que pudieron ser considerados verdaderos anfitriones (p. ej. Comunidad Primavera).

El rol de *anfitrión*, al margen de las comunidades en las que uno de los miembros del equipo pudo actuar como tal, lo desempeñaron frecuentemente los maestros (p. ej. Comunidades como Minicia Vieja o Tenkua). De *informadores* genéricos, aportando información puntual sin compromiso (dónde está tal o cual comunidad, dónde están en un momento concreto los habitantes de tal o cual comunidad,...), actuaron muchas personas: padres y misioneros, hermanas religiosas, algunos miembros de

⁷ Por ejemplo en el pueblo indígena yekuana la estructura tradicional jerárquica está conformada por un jefe (líder emblemático no coercitivo de varias aldeas o poblados), un concejo de ancianos (*inchoncomo*), un capitán de cada aldea o comunidad (líder con prestigio personal), un segundo capitán, la mujer del capitán y la mujer del segundo capitán (con gran influencia sobre las mujeres de la comunidad).

comunidades, el capitán y la tripulación de la embarcación en la que viajábamos,...

Como *informantes clave*, proporcionando información trascendental relacionada con los fines del trabajo de campo, actuaron miembros de la comunidad de diversos sectores considerados: maestros (p. ej. en Caño Mure o Minicia Vieja), algunos miembros jóvenes (p. ej. en Marueta), mujeres y/o maestras (p. ej. en Marieta o en Manapiare).

De *informantes especiales*, que ocupan un lugar privilegiado en el contexto (respetados por los demás, jerarquía social superior), participaron algunos ancianos (p. ej. en Tenkua o en Marieta), y sobre todo algunos capitanes y/o alcaldes.

Como informantes representativos, que resumen adecuadamente la perspectiva del grupo o pueblo indígena al que pertenecen (con competencia para ilustrar muy bien aspectos cruciales de su cultura y de sus tradiciones, con valoraciones que representan el sentido de la comunidad, incluso de la etnia), actuaron sobre todo los maestros (p. ej. en Manapiare) y un chamán (en Tenkua).

CONCLUSIONES

Al margen de las conclusiones metodológicas que confirman la aplicabilidad de las técnicas participativas (metodología cualitativa y estrategias colaborativas de obtención de información cualitativa descritas anteriormente), para realizar los fines de la investigación, y centrándonos en la parte de la investigación a la que se refiere el título de este trabajo (roles y relaciones...) se pueden describir brevemente algunas conclusiones relevantes de este estudio:

- Se han identificado los roles principales de los miembros de las comunidades y cómo se superponen dos estructuras jerárquicas, una *tradicional* consecuente con la etnia o pueblo indígena y otra *política* importada desde los valores predominantes de un país en un contexto latinoamericano concreto. Estas dos estructuras jerárquicas tienen sus consecuencias claras en el desarrollo de valores y contravalores en las diversas culturas indígenas y, por consiguiente, relevantes implicaciones para la educación multicultu-

tural bilingüe planificada en el intento de preservar los rasgos de identidad de cada pueblo indígena.

- Durante el desarrollo del trabajo de campo, en el plano metodológico, se han ilustrado y confirmado los principales roles descritos en la literatura especializada en investigación cualitativa, tanto los desempeñados por el equipo de investigación, como los desarrollados por los miembros colaboradores de las diversas comunidades investigadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Gorden, R. L. (1987). *Interviewing: strategy, techniques, and tactics*. Chicago: Dorsey Pres, cop.
- Guash, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). Londres: Sage.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), 275-289.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pike, K. L. (1971). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haya: Glendale.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt Rinehart & Winston.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

SOFTWARE PARA ÁRBOLES DE SEGMENTACIÓN: WEKA VERSUS ANSWER-TREE. EJEMPLOS DE APLICACIÓN

Juan Antonio Gil Pascual

1. INTRODUCCIÓN

Muchas veces el profesor en el aula se ha preguntado: ¿cuál es el perfil del alumno que obtiene buenos resultados en una materia? o ¿cuáles son los determinantes que hacen a un grupo de alumnos más tolerantes en su relación con los compañeros? . Problemas como los presentados pueden ser abordados por la segmentación. Otras veces, cuando en un cuestionario se desea explicar las distintas respuestas a una pregunta, se recurre a realizar “cruces” que permitan localizar las variables que marcan esas diferencias. En otras ocasiones, se desea evitar los “cruces” sistemáticos de variables predictoras con variables de clasificación: sexo, edad, estatus económico, nivel académico, etc.. La cuantificación de las relaciones entre variables categóricas o categorizadas, nos lleva al uso sistemático de “tablas de contingencia”, técnica que permite valorar la existencia de relación entre las variables y graduar la misma. Además de valorar la relación entre las variables se necesita el agrupamiento de categorías de las mismas.

El proceso de elección y agrupamiento de las categorías de una variable que se relaciona con otra, plantea la formación de ramas de decisión que encadenadas con otras variables generan un *árbol*. Esas ramas constituyen caminos de división de la muestra, segmentos, que la particionan.

El análisis de segmentación tiene que ver con el descubrimiento y la especificación de grupos de población (segmentos), que difieren en la probabilidad de un suceso como el de usar un producto, tener un crédito, responder a un tratamiento, tener mayor o menor rendimiento en una materia, ser más o menos tolerante, etc..

La segmentación facilita la elección de variables destacadas (predictoras -independientes-) y la caracteriza-

ción de la variable criterio (dependiente) en función de éstas variables predictoras.

En resumen, la capacidad de descubrir grupos homogéneos, buscar pautas de relaciones complejas entre variables y la capacidad de realizar hipótesis sobre el modelo de causalidad, conforme la forma del dendograma o diagrama de árbol, hace del análisis de segmentación apropiado para los siguientes usos:

- a) **Segmentación.** Identificación de elementos que pueden ser miembros de unas clases específicas
- b) **Estratificación.** Asignación de casos a una categoría entre varias, por ejemplo, grupos de malos estudiantes, de regulares o de buenos
- c) **Fusión de categorías y categorización de variables continuas.** El análisis de segmentación sirve para fusionar categorías y categorizar variables continuas con la mínima pérdida de información
- d) **Predicción.** Se pueden crear reglas para poder predecir eventos futuros
- e) **Reducción de datos y clasificación de variables.** Sirve para seleccionar variables de un gran conjunto de estas facilitando la creación de modelos

El análisis de segmentación es una técnica básica de la investigación comercial en los estudio de mercados. En investigación educativa se ha utilizado todavía poco, aún cuando el potencial de la técnica (descriptiva y relacional) y la facilidad de ejecución, con los programas que más tarde se comentará, le auguran un futuro prometedor.

2. ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN CON CHAID

La concatenación de tablas de contingencia para explorar la relación entre variables da pie a un modelo denomi-

nado CHAID, acrónimo de Chi-squared Automatic Interaction Detector (detector automático de interacciones mediante chi-cuadrado). Se trata de una técnica estadística para formar árboles centrada en la segmentación (formación de grupos homogéneos respecto a una variable criterio) con el estadístico ji-cuadrado.

El “Análisis en Árbol” tiene su origen en el Programa de Sonnquist y Morgan “Automatic Interaction Detection” (AID) desarrollado en el Instituto para la Investigación Social de la Universidad de Michigan en 1964. La técnica CHAID, creada por Kass(1980), se utiliza como se ha comentado, fundamentalmente en la descripción o exploración de datos, aunque también da ideas para interpretar los fenómenos causales.

El procedimiento CHAID funciona con todo tipo de variables, continuas o categóricas. Pero, si las variables predictoras son continuas se categorizan de forma automática para el análisis.

El programa Answer- Tree y el procedimiento CHAID

El Answer Tree es un programa informático independiente del conocido paquete estadístico SPSS, constituido por cuatro procedimientos: CHAID, CHAID exhaustivo, C&RT (árboles de clasificación y regresión) y QUEST (árbol estadístico eficiente, insesgado y rápido) y utilizado tanto en el mundo científico como en los negocios para realizar clasificaciones o segmentaciones. El sistema puede crear un árbol de clasificación de forma automática o por selección de predictores basado en el conocimiento de los datos por parte del investigador.

Un ejemplo de aplicación del Answer Tree. Construcción de un robot

Con los avances de la ciencia y la tecnología una de las materias de algunas ingenierías es la Robótica y una de las prácticas de dicha materia es la construcción de un robot. El objeto de estudio es la determinación de las condiciones más propicias, en ángulos de giro, para que el robot se agarre al suelo y no caiga. Los datos provienen de un ejemplo tomado de aplicaciones de la minería de datos que se ha considerado pertinente para la ocasión por permitir la comparativa entre los programas: Answer- Tree y Weka.

El proceso para realizar el análisis con Answer Tree comprende los siguientes pasos:

1) Creación de un proyecto. En este apartado además de nominar un proyecto, habrá que seleccionar un fichero de datos; en este ejemplo se utilizó un fichero SAV de SPSS.

2) Creación de un nuevo árbol.

3) Desarrollo del árbol.

Habrà que seleccionar:

a) Método de desarrollo del árbol, que será el CHAID.

b) Selección de las variables, que en el ejemplo fueron: se_agarra? como dependiente o criterio; distancia, angmax_1, angmin_1, angmax_2, angmin_2, angmax_3, angmin_3, angmax_4, angmin_4, angmax_5, y angmin_5, como variables independientes o predictoras. La variable criterio se midió en una escala dicotómica (sí, no), la distancia en una escala categórica de cuatro valores: muy-lejos, lejos, cerca y muy_cerca

c) Opciones de validación. Se seleccionó la validación cruzada de 10 muestras.

d) Opciones avanzadas:

1) Como **regla de parada** se seleccionó una profundidad de 3 niveles, nodos parentales de 10 casos como mínimo y nodos filiales con un mínimo de 5 casos.

2) De los condicionantes del algoritmo se puso las opciones por defecto, excepto que se pidió la corrección de Bonferroni, para el cálculo de la significación.

3) Puntuaciones. Con las condiciones por defecto.

4) Costes. Sin modificaciones.

Desarrollo del análisis y creación del árbol de segmentación

Aplicando el algoritmo CHAID según los condicionantes definidos en el punto anterior y generando el árbol de forma automática, se obtuvo el siguiente dendograma

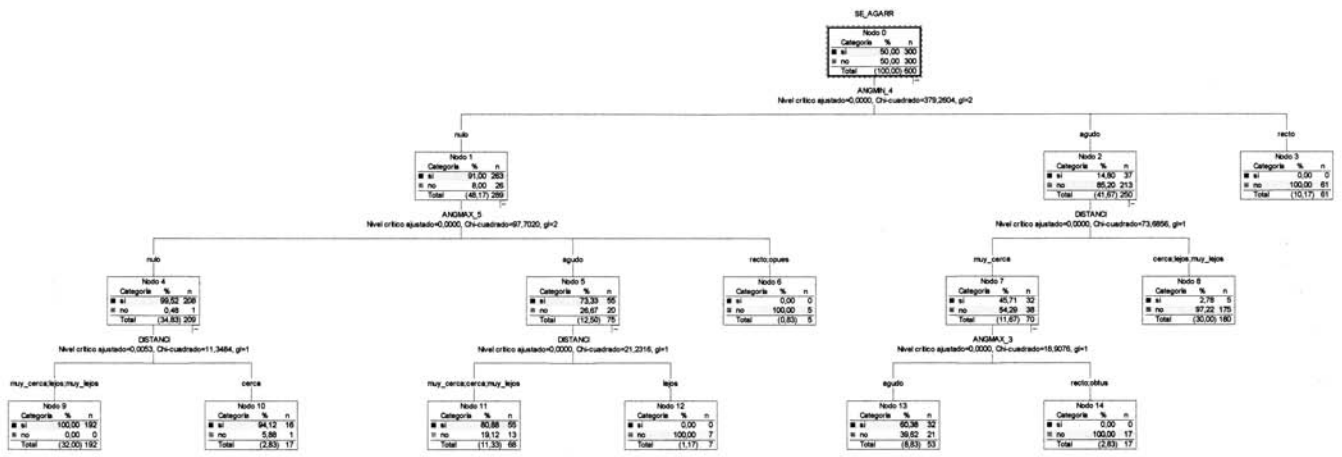


Fig. 1.- Árbol de segmentación de la variable “se agarra”(Answer-Tree)

Aunque el árbol se generó de forma automática; sin embargo, también se puede realizar de forma manual, desarrollando un nivel o una rama según el conocimiento que se tenga de la estructura de los datos. Además del árbol, el programa Answer Tree genera una tabla con las ganancias de cada nodo terminal, una matriz de clasificación de los casos (similar a la matriz de confusión del análisis discriminante), unas reglas de selección para cada nodo que permite extraer del fichero de datos casos con esas características y finalmente un resumen del análisis.

– Por la clasificación de los datos (*ver tabla 1*) se puede decir que el modelo definido por el dendograma (*fig.1*) explica un 93,4% de los casos con una validación del 90,9%.

3. ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN CON WEKA

Weka es un conjunto de algoritmos desarrollados por la universidad de Waikato (Nueva Zelanda) implementados en Java y que pueden ejecutarse sobre un interface ofrecido por el propio Weka o insertados en cualquier aplicación. Además, Weka contiene las herramientas necesarias para realizar transformaciones sobre los datos, tareas de clasificación, regresión, clustering, asociación y visualización.

Weka es una herramienta GUI de software libre y tiene cuatro interface: Simple CLI, Explorer, Experimenter y KnowledgeFlow. De estos sólo se vera el interface Explorer y de éste únicamente una de sus opciones Classify (clasificación) donde aparece la creación de árboles de segmentación.

Los datos

El fichero de datos es el mismo comentado en el apartado anterior, sólo que en este caso debe tener o bien formato nativo de Weka .arff o bien .csv, extensión donde los datos de cada variable deben separarse por una coma. Es una opción muy utilizada en bases de datos.

Procedimiento

Una vez recogidos los datos -en el ejemplo fichero robot.arff- se selecciona la pestaña Classify (*ver fig 2*) . A continuación se elegirá el algoritmo de formación del árbol, para lo cual se pulsará “Choose”, y aquí se coge la opción “tree” y el algoritmo J48 que es uno de los más utilizados en árboles de segmentación. Pulsando, en “Choose” sobre el algoritmo seleccionado se entra en la ventana de la *fig. 3*, donde se puede cambiar los parámetros de dicho algoritmo.

		Categoría real		
		si	no	Total
Categoría estimada	si	295	35	330
	no	5	265	270
	Total	300	300	600
		Estadísticos de riesgo	Validación cruzada	
Estimación de riesgo		0,0666667	0,0916667	
ET de la estimación de riesgo		0,0101835	0,0117802	

Tabla. 1.- Matriz de clasificación de casos erróneos

Principales conclusiones

El árbol de clasificación (*fig. 1*) y la matriz de clasificación errónea (*tabla 1*), permiten sacar ciertas conclusiones de la segmentación:

- Hay mayor proporción de “si” en la variable criterio, cuando angmax_5 es “nulo” y angmin_4 es también “nulo”.
- De forma opuesta se da la menor proporción de “si” en aquellos casos con angmin_4 igual a “nulo” y angmax_5 igual a “recto” o a “opuesto”.

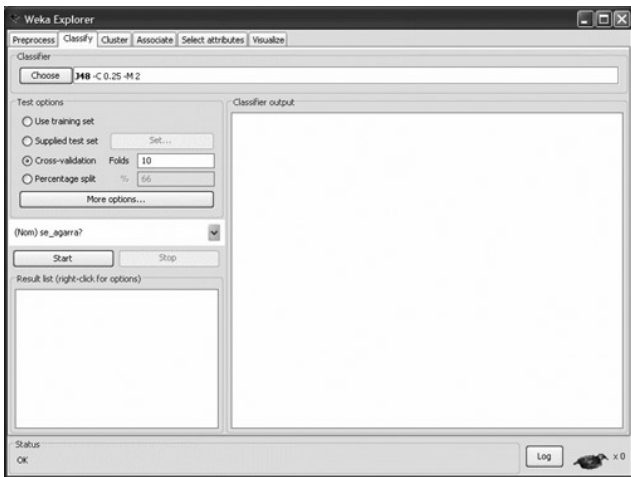


Fig. 2.- Ventana de clasificación de Weka

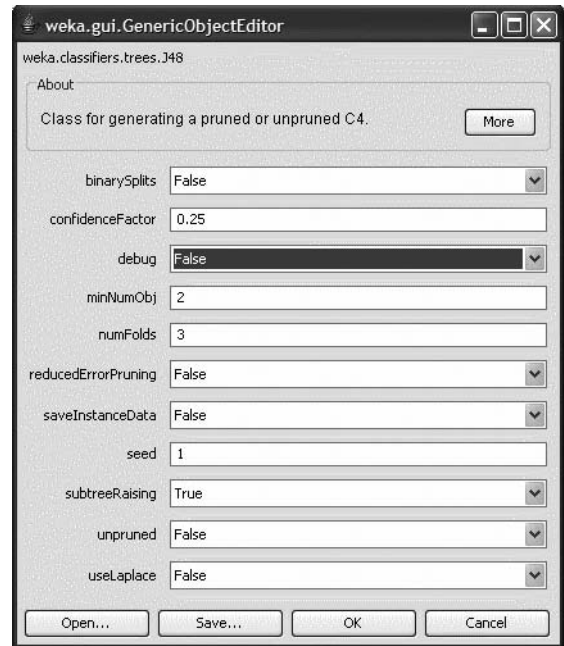


Fig. 3.- Ventana con las opciones del algoritmo J48 de Weka

Luego en “Test options” se seleccionará la validación cruzada, con 10 muestras como se hizo en Answer-Tree. Se elige la variable criterio, naturalmente “se agarra?”, y finalmente se pulsa “Start” con lo cual aparecen los resultados en el hueco de la derecha de la ventana de clasificación.

Resultados

Destacamos los mismos apartados mencionados en el caso del programa de SPSS.

En primer lugar la tabla de resultados donde aparece la distribución de la variable criterio en las diferentes categorías y a continuación el árbol de segmentación (ver *fig.4*).

=== Summary ===		
Correctly Classified Instances	541	90.1667 %
Incorrectly Classified Instances	59	9.8333 %
Kappa statistic	0.8033	
Mean absolute error	0.1147	
Root mean squared error	0.2596	
Relative absolute error	22.947 %	
Root relative squared error	51.9115 %	
Total Number of Instances	600	
=== Confusion Matrix ===		
a	b	←— classified as
272	28	a = si
31	269	b = no

Tabla. 2.- Resumen de resultados y matriz de confusión

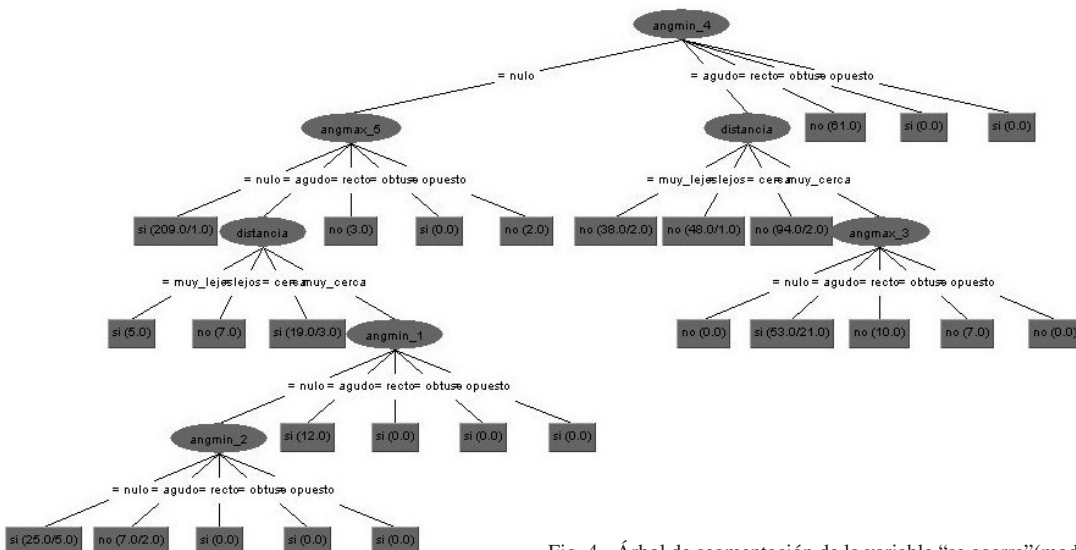


Fig. 4.- Árbol de segmentación de la variable “se agarra”(modelo WEKA)

Conclusiones

Los resultados del análisis de segmentación con J48 de Weka, con pequeñas variaciones, arrojan los mismos datos. Se debe destacar que en Weka sólo aparece la validación cruzada, pero sin embargo se muestran estadísticos que no aparecen en Answer- Tree.

4. COMPARATIVA ANSWER TREE VERSUS WEKA

El programa de SPSS frente a Weka presenta las siguientes ventajas:

- Un formato agradable en Español
- Posibilidad de modificar las características de las variables directamente en el programa
- Facilidad de tratar diferentes tipos de ficheros de datos al tener como puente la entrada de ficheros SPSS

Answer Tree frente a Weka tiene los siguientes inconvenientes:

- Alto coste al ser un programa comercial y Weka libre
- Pocas posibilidades algorítmicas
- Software constreñido al interface del programa y sin posibilidades de anidarse en el desarrollo de alguna aplicación

Además de los inconvenientes apuntados, el desarrollo de Answer- Tree tiene las fechas contadas pues próximamente SPSS abandona dicho programa por el desarrollo de Clementine Tree que incorpora los algoritmos del primero embebido de las características propias de la herramienta de minería de datos Clementine. Por tanto aquellos usuarios de Answer- Tree deberán aflojarse más el bolsillo o pasarse a la herramienta GUI comentada.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, D., de Ville B., y Suen E. (1991). A method of choosing multiway partitions for classification and decision trees. *Journal of Applied Statistics*, 18:48-62.
- Breiman L., Friedmann J.H, Olshen R.A. y Stone C.J. (1984). *Classification and regression trees*. Wadsworth: Belmont.Calif..
- Clogg C.C. y Eliasin S. R. (1987). Some problems in log-linear analysis. *Sociological Methods and Research*, 16:1, 8-44.
- Cuadras, C.M. (1981). *Métodos de Análisis Multivariante*. Barcelona: Eunibar.
- Escobar, M. (1992). *El análisis de segmentación: concepto y aplicaciones*. Madrid: Fundación Juan March.
- Gil Pascual, J.A. (1993). Relación entre factores sociales y valores ocupacionales en alumnos de educación secundaria. Tesis doctoral (inedita). Madrid: UNED.
- Gil Pascual, J.A. (2000). *Estadística e Informática (SPSS) aplicada a la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Gil Pascual, J.A. (2000). *El diagnóstico y la orientación de los recursos humanos en las organizaciones: estudio de Clima Laboral en la Empresa*, Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo II. Resúmenes de Comunicaciones. Madrid, septiembre 2000, pp. 516-517.
- Gnanadesikan, R.(1977). *Methods for statistical data analysis of multivariate observations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Goodman, L. A.(1979). Simple models for the analysis of association in cross-classifications having ordered categories. *Journal of the American Statistical Association*, 74: 537-552.
- Hair, Anderson, Tatham, Black (1999). *Análisis multivariante*. 5/e. Madrid: Prentice Hall.
- Harrison D., y Rubinfeld D. L.(1978). Hedonic prices and the demand for clean air. *Journal Environmental Economics & Management*, 5: 81-102.
- Jambu, M. (1978). *Classification automatique pour l'analyse des données*. París: Dunod.
- Kass, G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29, 119-127.
- Kinncar, T.C y Taylor, J.R. (1989). Análisis de conglomerados y clasificación multidimensional. En *Investigación de mercados*, (552-558), Bogotá: MacGraw Hill.
- Lambert, A. y Salazar J. (1997). La segmentación jerárquica y el posicionamiento mediante el uso conjunto del algoritmo CHAID y el análisis de correspondencias: una aplicación metodológica. *ESIC MARKET (julio-septiembre 1997)*.
- Loh W. Y. y Shih Y. S. (1997). Split selection methods for classification trees. *Statistica Sinica*, 7: 815-840.
- Magidson, J. (1987). Weighted Log-Linear Modeling. *American Statistical Association, 1987 Proceedings of the Social Statistics Section*, pp.175-181
- Magidson, J. (1989). CHAID, LOGIT, and log-linear Modeling. *Marketing Information System, Report 11-130*, Delran, NJ: Datapro Research Corporation
- Magidson, J. (1992). Chi-squared analysis of a sealable dependent variable. *In Proceedings of the 1992 Annual Meeting of the American Statistical Association, Educational Statistics Section*
- Magidson, J., y SPSS Inc. (1993). *SPSS for Windows CHAID Release 6.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Ortega Martínez, E. (1990). Análisis discriminante, segmentación y tipología. En *Manual de investigación comercial*,(496-539), Madrid:Pirámide.
- Repetto, E. y Gil Pascual, J.A.(1993). Agrupación de alumnos de Enseñanza Secundaria en razón de sus factores sociales y valores ocupacionales. En *Revista de Orientación Escolar y Vocacional*. Vol 4. Nº5 pp 194-209 .
- Repetto, E. y Gil Pascual, J.A.(1994). Últimas aportaciones en la evaluación del programa de orientación meta-cognitiva de comprensión lectora. En *Revista de Investigación Educativa*. Nº.23 pp.314-323.
- Sánchez Cuenca, J (1990). La segmentación. En Ortega, E. *Manual de investigación comercial*. Madrid: Pirámide
- Weka. <http://www.es.waikato.ac.nz/ml/weka/>

USO DE METODOLOGÍAS DOCENTES CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO DE CALIDAD AL AMPARO DEL EEES EN ASIGNATURAS DE CONTABILIDAD EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

*Muñoz San Roque, I., I., Muñoz Ocer, R.,
Fullana Belda, C., García Domonte,
A., Márquez Vigil, J. Martínez Felipe, M*
Universidad Pontificia Comillas de madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante el Curso 2005-2006 se inició en el primer curso de Administración y Dirección de Empresas en la Universidad P. Comillas de Madrid el proyecto Piloto de implantación de nuevas estructuras y metodologías de enseñanza acordes al enfoque que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior. Enfoque que se caracteriza por la coherencia entre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para centrar la enseñanza en el aprendizaje. Esta iniciativa constituye un gran paso en el uso de nuevas metodologías docentes y en el establecimiento de nuevas estructuras en la gestión de la docencia que tienen como objetivo el desarrollo de competencias asociadas al perfil profesional que caracterizará a los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas en Comillas¹.

Esta investigación se enmarca en la asignatura de Contabilidad financiera en 1º curso y su continuidad en la materia Contabilidad analítica en el 2º curso. El objetivo se basa en analizar si las metodologías empleadas para favorecer un aprendizaje de calidad realmente han sido eficaces. Para ello, ha sido necesario valorar de forma rigurosa si las estrategias utilizadas por el equipo de

docentes de estas materias, producen un efecto positivo en la adquisición de competencias profesionales y, en definitiva, en el desarrollo de un aprendizaje universitario de calidad.

La entrada en el Marco europeo puede considerarse como una gran oportunidad de innovación y mejora de la docencia universitaria si se gestiona de forma adecuada y si los profesores nos convencemos de ello. Hay muchas visiones críticas y conviene conocerlas, sin embargo, si el cambio y la transformación en el ámbito superior va a producirse inminentemente, por qué no buscar los aspectos positivos para la docencia y, sobre todo para el aprendizaje de nuestros alumnos.

El cambio que promueve la Declaración de Bolonia debe producirse en dos vías, la estructural y la conceptual. El cambio estructural inevitablemente tiene que darse debido a la necesaria aplicación de los ECTS (*European Credits Transfer System*) y de la nueva estructura de las enseñanzas universitarias en dos niveles (grado y postgrado)². Por otra parte el cambio conceptual sólo se hará efectivo si los profesores creen en ello y se ven motivados para buscar los cambios que conduzcan a una mayor calidad del aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, si los profe-

¹ En el curso 2006-2007 se ha procedido a la implantación de metodologías acordes al EEES en 2º de Administración y Dirección de Empresas.

² Estructura definida en los Reales Decretos de 21 enero del 2005 de Grado y de Postgrado.

sores no son conscientes de la necesidad de reflexionar para mejorar las prácticas docentes que desarrollan, se corre el riesgo de que el cambio sólo atañe a lo estructural, y si el cambio se queda en lo meramente estructural, todo puede modificarse sin que incida en una mejora de la docencia, ni del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, habrá que intentar no dirigir la atención únicamente al cambio de estructuras; habrá también que dirigir los esfuerzos y las energías hacia un cambio de enfoque, hacia el nuevo paradigma claramente propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En estos momentos, la Universidad está atravesando por un período de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han estado llevando a cabo. En la Universidad Pontificia Comillas esta reflexión está muy patente en varias titulaciones y, en Administración y Dirección de Empresas ya se ha implantado un plan piloto que trata de innovar con nuevas metodologías docentes acordes al enfoque que promueve la Declaración de Bolonia.

2. FASES SEGUIDAS EN LA INVESTIGACIÓN

En la investigación sobre la efectividad de las metodologías docentes empleadas en las asignaturas de Contabilidad de 1º y 2º de Administración y Dirección de empresas, se han seguido las siguientes etapas:

- 1) Explicitar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje para favorecer la transparencia y la evaluación del sistema.
- 2) Diseñar las asignaturas de acuerdo al paradigma educativo propuesto con el proceso de Bolonia. Integrar de forma coordinada todos los elementos que intervienen en la docencia (objetivos, metodología, evaluación, retroalimentación).
- 3) Evaluar si las nuevas metodologías (actividades de aprendizaje y de evaluación) utilizadas por los docentes son eficaces en cuanto al desarrollo de competencias profesionales y de un aprendizaje de calidad por parte de los alumnos.
- 4) Definir los problemas que se van presentando con el establecimiento de nuevas estructuras y metodologías docentes para ir mejorando cada año en el proceso de Convergencia Europea.

3. OBJETIVOS DE LAS MATERIAS Y METODOLOGÍA DOCENTE EN CONSONANCIA CON EL ENFOQUE QUE PROPUGNA LA DECLARACIÓN DE BOLONIA

El principal objetivo de las asignaturas de Contabilidad de 1º y 2º de Administración y Dirección de Empresas es que el estudiante conozca la función contable y financiera de la empresa, los instrumentos propios utilizados en la misma y su importancia, como sistema de información, para la toma de decisiones. Al finalizar el curso, el estudiante será capaz de analizar la problemática contable de

los distintos elementos y masas patrimoniales y de elaborar, comprender y analizar las Cuentas Anuales de una empresa, así como los informes internos de costes y control de gestión.

Además de los contenidos teóricos y prácticos propios de esta disciplina, durante el curso el alumno deberá desarrollar ciertas habilidades y competencias que se consideran apropiadas y necesarias para el buen desempeño profesional. Del listado de competencias genéricas elaborado por el Proyecto Tuning³, se ha seleccionado un grupo de competencias, las cuales consideramos que podemos desarrollar y evaluar en la asignatura de Contabilidad Financiera y Contabilidad Analítica, para el primer y segundo curso de la licenciatura de ADE. En concreto, al final del curso el alumno habrá desarrollado las siguientes habilidades:

- Capacidad crítica y metodológica para la aplicación de conceptos y teorías
- Resolución de problemas y toma de decisiones
- Habilidades básicas con el ordenador: Utilización de las TIC
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Capacidad para el trabajo en equipo
- Capacidad de liderazgo
- Compromiso ético
- Capacidad de planificación y organización

En cuanto a la metodología didáctica utilizada se sustituye la figura del profesor individual asignado a un grupo, por el de un equipo de docentes coordinados que se hacen cargo del conjunto de los alumnos del curso, ajustando su tarea a clases magistrales y talleres.

Para el desarrollo de los contenidos y las habilidades requeridas en la materia, se realizan las siguientes actividades:

- **Clases magistrales:** Explicaciones teóricas y aplicaciones prácticas de los contenidos de los temas. Los medios utilizados para la explicación de las clases magistrales son: informáticos (presentaciones de PowerPoint, Word y Excel), electrónicos (vídeos), transparencias, pizarra y cualquier otro que se considere oportuno según el caso.
- **Trabajo Dirigido:** En talleres presenciales tanto en grupo como de forma individual. Las actividades propias de estas clases son, entre otras, el trabajo participativo y dinámico del alumno con el profesor, la realización de ejercicios en la pizarra y de trabajos en grupo.
- **Trabajo personal:** Los alumnos deben completar lo expuesto mediante el necesario trabajo individual y personalizado (estudio personal de los temas y resolución de ejercicios y trabajos) con la extensión temporal que libremente decidan.

³ Proyecto Tuning: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

- **Tutoría:** El equipo docente está a disposición del alumno, en los horarios, fechas y lugares designados, para solucionar las dudas y problemas que origine el estudio de los contenidos, la resolución de los ejercicios, la realización de los trabajos o cualquier otro tema vinculado directamente o indirectamente con la asignatura de Contabilidad Financiera.

Para realizar las actividades antes señaladas, los alumnos se distribuyen en clases y grupos según el caso, teniendo en cuenta que el número de alumnos matriculados en primero es de aproximadamente 180 alumnos y en segundo de 150.

En las sesiones de clases magistrales, los alumnos se agrupan en dos clases (CM1 y CM2) de aproximadamente 90 alumnos cada una. Cada una de estas clases de sesiones magistrales tiene asignados dos profesores que se alternarán en la exposición de los distintos contenidos.

Para los trabajos dirigidos en talleres presenciales, el grupo se divide, a su vez, en cuatro clases (TD1, TD2, TD3 y TD4) de aproximadamente 45 alumnos cada una. Cada clase está asignada a un profesor. Los alumnos, además, realizarán los trabajos dirigidos en clase y fuera de clase, en grupos de 4 miembros.

4. VARIABLES MEDIDAS EN LA INVESTIGACIÓN

Uno de los retos de esta investigación ha sido buscar indicadores adecuados que nos permitiesen comprobar si las metodologías didácticas utilizadas tienen como resultado un aprendizaje de calidad. Por ello, consideramos como indicadores de calidad las siguientes variables:

- Nivel de desarrollo de competencias. Rendimiento percibido y evaluado en diferentes áreas.
- Variables de tipo afectivo (autoeficacia, motivación, ansiedad, dificultad percibida, gusto hacia las diferentes asignaturas, Pintrich, 1991, Muñoz, 2002).
- Enfoques y estrategias de aprendizaje (Biggs, Kember y Leung, 2001 y Pintrich y otros, 1991) y estudio autorregulado (Torre Puente, 2006).

5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich y otros, 1991)
- Learning Study Questionnaire (Biggs y otros, 2001)
- Escala de actitudes hacia la asignatura (Muñoz, 2002)
- Cuestionario sobre percepción del dominio de algunas competencias (Muñoz, 2005)

6. MUESTRA

La muestra está compuesta por 200 alumnos que cursaron 1º de ADE en el curso 2004-2005 (con métodos tradicionales de enseñanza) y 130 alumnos que cursaron 1º de ADE en el curso 2005-2006, curso en el que se implantaron nuevas metodologías y estructuras al EEES. También aplicamos el cuestionario a estos mismos alumnos un

año más tarde (en el curso actual 2006-2007), mientras cursan 2º de ADE. Se ha obtenido respuesta de 179 alumnos de la primera promoción (curso 2005-2006) y 135 de la segunda (curso 2006-2007, para estos alumnos está pendiente la realización de un último cuestionario en junio de 2007).

7. RESULTADOS

Comparando al grupo de alumnos que cursaron 1º de ADE en el curso 2004-2005 (sin EEES) con el grupo de alumnos que cursaron 1º de ADE durante el curso 2005-2006 (con EEES) comprobamos que los niveles en las variables de tipo afectivo que medimos en el transcurso de la investigación han sido más positivos en general en el grupo que siguió la materia con metodologías innovadoras. Los alumnos se sienten más eficaces ($t= 3,18$ $gl= 285$ $p= 0,002$ $d= 0.378$), más competentes en la materia, consideran que la asignatura tiene menores niveles de dificultad ($t= 1,98$ $gl= 325$ $p= 0,049$ $d= 0.223$), aumentan los niveles de motivación, tanto interna ($t= 2,83$ $gl= 288$ $p= 0,005$ $d=0,33$), como externa ($t= 2,16$ $gl= 326$ $p= 0,031$ $d=0,24$) (diferencia que puede considerarse baja) y disminuyen sus niveles de ansiedad o miedo ($t= 8,01$ $gl= 286$ $p= 0,0001$ $d= 0.948$). Cuando se comparan las notas obtenidas en contabilidad financiera, se observa una reducción en el número de notas bajas y un aumento en el número de notas altas ($Ji2= 10,46$; $gl=4$; $p= 0,033$; $C=0,18$) en el grupo con metodologías innovadoras.

Los alumnos que durante un curso han seguido la materia de Contabilidad con metodologías docentes adaptadas al enfoque que se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior se sienten bastante motivados en la materia (media=3,7 sobre 5), su nivel de ansiedad es medio (media=2,87 sobre 5) y la valoración que hacen de lo que han aprendido en la materia es muy alta (media=4,10 sobre 5).

Si analizamos la relación entre las notas en contabilidad y el uso de un enfoque profundo de aprendizaje (cuestionario de Biggs, J., 1987) tanto en el grupo que sigue metodologías innovadoras como los que no las han seguido ($r= 0,31$ $p< 0,001$) comprobamos que existe una relación significativa y positiva que nos indica que son los alumnos que utilizan en mayor medida un enfoque profundo, y menos un enfoque superficial ($r=-0,25$ $p=0,001$), los que triunfan en la asignatura de Contabilidad en 1º ADE. Además el uso de un enfoque profundo de aprendizaje se asocia con actitudes más positivas ($r> 0,20$ $p<0,01$) y el uso de un enfoque superficial con actitudes más negativas hacia estas materias ($r> -0,20$ $p<0,01$).

Además hemos podido comprobar que con metodologías EEES los alumnos utilizan en mayor grado un enfoque profundo si lo comparamos con el uso del enfoque superficial ($t= 11,59$ $gl= 136$ $p= 0,001$ $d= 1.606$ en septiembre; $t= 2,91$ $gl= 134$ $p= 0,04$ $d= 0.612$ en mayo).

Se ha podido comprobar además un mayor y mejor desarrollo de algunas competencias genéricas en estos alumnos. Tienen un mayor dominio de la informática a

final de curso que al principio ($t= 10,57$ $gl= 109$ $p< 0,0001$ $d= 0.929$), perciben que su dominio es mayor en mayo en cuanto a la calidad de su redacción ($t= 2,51$ $gl= 111$ $p=0,004$ $d= 0.249$ y de su ortografía ($t= 2,92$ $gl= 111$ $p= 0,004$ $d= 0.297$). Sin embargo, la percepción del dominio de idiomas no aumenta a lo largo de este 1º curso ($t= 1,78$ $gl= 108$ $p= 0,078$ $d= 0.138$), aunque este dominio es bastante alto tanto en septiembre, como en Mayo, (media=3,5 sobre 5).

8. CONCLUSIONES

La implantación de nuevas metodologías de enseñanza en consonancia con el enfoque que propugna la Declaración de Bolonia puede incidir en la calidad del aprendizaje universitario. Si el diseño de las asignaturas se centran en conseguir que los estudiantes sean responsables de su proceso de aprendizaje y en la adquisición de una serie de competencias tanto genéricas como específicas asociadas a un perfil profesional determinado, los resultados se hacen notar en los alumnos tanto en el nivel afectivo, como cognitivo, como hemos podido observar a partir de los resultados presentados en esta comunicación. Uno de los éxitos fundamentales de la metodología utilizada en estas asignaturas es la figura del equipo docente frente al individualismo del profesor universitario, además de las diferentes actividades de aprendizaje realizadas dirigidas hacia el desarrollo de competencias y los sistemas de evaluación utilizados, así como la variedad de agrupaciones de los alumnos en las diferentes tareas realizadas.

Todo ello, se refleja en una evolución positiva en los alumnos en variables del ámbito afectivo (autoeficacia, gusto, motivación...) y del ámbito cognitivo (rendimiento y enfoques de aprendizaje) elegidas en la investigación como indicadores de la calidad del aprendizaje discente. Destacamos especialmente la correlación entre la mayor utilización de un enfoque profundo de aprendizaje con el rendimiento obtenido por los estudiantes, así como, su asociación con actitudes más positivas hacia las materias, todo ello refleja un mayor y mejor desarrollo de competencias.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J., Kember, D. y Leung, Y.P. (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Ed. Narcea. Madrid, España.
- González, J.; Wagenaar, R. (ed. Lit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Muñoz Ocera, R. y otros (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. *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, nº124, 303-319.
- Muñoz San Roque, I. (2006). El perfil del profesor en el EEES. *Monográfico sobre EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, nº124, 39-62.
- Muñoz San Roque, I. (2004a). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario. En Torre Puente, Juan Carlos, y Gil Coria, Eusebio (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 321-348.
- Muñoz San Roque, I. (2001). Actitudes hacia la estadística y su relación con otras variables en alumnos universitarios del área de las ciencias sociales. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Pintrich, P.R. y otros (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). NCRIPAL.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., García, T. y McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, vol. 53, 801-803.
- Prieto Navarro, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad P. Comillas de Madrid.
- Torre Puente, J.C. (2005). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad P. Comillas de Madrid.

VALORACIÓN DE ASPECTOS LIMITADORES Y POTENCIALES EN EL USO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO CUALITATIVO AQUAD PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS MULTIMEDIA (VIDEOGRÁFICOS)

A. Giner Gomis
C. Lapeña Pérez
Universidad de Alicante

1. ENCUADRE INTRODUCTORIO: EL SENTIDO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Estamos asistiendo, en estos momentos, a lo que podríamos denominar un cambio paradigmático en la investigación que conlleva un desplazamiento de intereses desde una perspectiva textual fundamentada en las narrativas escritas hacia una perspectiva basada en la imagen o en la cultura del espectáculo y fundamentada en las narrativas visuales.

Si bien la imagen en su relación con la educación ya fue tratada de manera pionera en las décadas de los setenta y ochenta (Aparici y García, 1987; Martín, 1987; Rodríguez Diéguez, 1978; Santos Guerra, 1984), en la actualidad, la necesidad de educar desde una cultura visual, -televisión, cine, teatro, etc.- y, específicamente, de la publicidad, no deja de generar una interesante producción que investiga y propone estrategias para educar y sobrevivir, desde diferentes ángulos, en esta saturación mediática y visual, (Baladrón, 2004; Carbonell y Tort, 2006; De la Torre *et al.*, 2005; Ferres, 2000; Lomas, 1997; Pro, 2003).

El alto impacto de las imágenes publicitarias nos ha llevado a realizar un proyecto investigador de materiales videográficos correspondientes a 4 años de campañas publicitarias televisivas. Un recorrido indagado, no exento de pequeños problemas metodológicos inscritos en el devenir del marco profesional y que hemos estructurado, considerándolos así mismo objeto de análisis, en tres fases

claves: la recogida de datos, el tratamiento de los mismos y la elaboración de conclusiones.

En este sentido, hemos pretendido mostrar cómo, a través de los anuncios publicitarios televisivos, se está destilando una concepción ideológica que, desde nuestro punto de vista, erosiona, desmantela y somete la institución educativa pública a lo que consideramos uno de los peores acosos sistemáticos jamás vividos y se hace desde las posiciones más neoconservadoras actuales.

En efecto, la escuela, el instituto o la universidad constituyen escenarios usuales en donde, como asegura Klein (1999), los anunciantes buscan escenas auténticas o favoritas del público para que estas imágenes infundan significado a las marcas que se publicitan y así mostrar una imagen del producto que, a la vez, sugiere la comprensión de un tipo de institución, de quienes son sus usuarios –docentes, alumnos o padres-, y de qué significa aprender o qué sentido tiene participar de la experiencia escolar. Urge pues tratar sobre estos asuntos porque como señala Masterman, citado por Ballesta y Guardiola (2001), quienes tienen el poder de fijar prioridades y ofrecer explicaciones con sus propias versiones, tienen, simultáneamente:

[L]a capacidad mucho más importante de proyectar estos acontecimientos como naturales y auténticos, sencillamente como una parte de la manera de ser de las cosas. (p.38)

Como esta “ofensiva publicitaria hacia el ámbito educativo en el medio televisivo” presenta ciertas particularidades, no hemos querido sustraernos a hacer reflexiones sobre la cosmovisión que proyecta al respecto diferentes marcas publicitarias televisivas –Coca Cola, Donuts, Kinder, Mc Donalds, etc- de gran impacto en el medio infantil, juvenil y adulto; las observaciones que se hacen desde este estudio giran exclusivamente en torno a la concepción de cómo se presenta en el escenario educativo una colección de anuncios publicitarios.

Además, en esta comunicación queremos acotar nuestra aportación a valorar aspectos fuertes y débiles en el proceso investigador mediatizado por la herramienta informática de análisis cualitativo que ha hecho posible este trabajo: el programa informático *Aquad 6*.

2. EL PARADIGMA CUALITATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A lo largo del siglo XX ha ido emergiendo y afianzándose de manera, pensamos que progresiva pero no exenta de dificultades derivadas de la legitimidad (Howe y Eisenhart, 1993) de este nuevo modo de conocer e investigar, un nuevo paradigma que denominamos como cualitativo. En suma, se ha ido tejiendo una nueva red de saberes engarzados con una diversidad de teorías, epistemologías y disciplinas correspondientes a una pléyade de autores de perfiles alternativos. (Berger y Luckmann, 1968; Bertalanffy, 1972; Gadamer 1993; Habermas 1981; Morin, 1977; Toulmin, 2001) respecto al modelo convencional investigador representado por el método científico o el paradigma positivista.

La investigación cualitativa ha ido definiéndose a través de marcos teórico-prácticos más consistentes en su devenir epistemológico (Flick, 2004; Goetz, 1988; Guba, 1989; Lather, 2001; Latorre, 1996; Maikut y Morehouse, 1994; Miles y Huberman, 1994; Sandin, 2003; Taylor y Bogdan, 1996) y en lo que respecta a nuestra investigación, el enfoque cualitativo se nos presenta como el más adecuado para abordar el problema.

Numerosas investigaciones en el ámbito cualitativo tanto fuera (Eisner y Peshkin, 1990; Hargreaves, 1997; Wiersma y Stephen, 2004) como dentro del ámbito nacional (Angulo y Vázquez, 2003; Bolívar *et al*, 2001; Marcelo *et al*, 2000; Zabalza, 2004) han ido definiendo con mayor solidez este enfoque. Perspectiva metodológica que, por otra parte, se constituye como línea de investigación que desarrolla el departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de Alicante y en donde las aportaciones de Martínez y Sauleda (2001, 2002a, 2002b) orientadas a la constitución de la profesionalidad docente han ido, por una parte, ampliando, enriqueciendo y transformando las conceptualizaciones sobre el significado, complejidad y estrategias para abordar una formación inicial y permanente del profesorado y, por otra, abriendo nuevas puertas a la diversidad de formatos de la investigación cualitativa. Simultáneamente a esta línea de investigación cualitativa centrada en el soporte de la narratividad textual, empezamos a

explorar una nueva investigación centrada en la narratividad visual.

3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO

Pretendemos mostrar en esta investigación que, determinados contenidos desvalorizadores de la institución educativa pública anidan en los spots. En este sentido podemos constatar que existe un auténtico *lifting* o maquillaje de la institución educativa en beneficio de unos intereses genuina y exclusivamente comerciales.

4. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Delimitamos cuatro temáticas que estructurarán los diferentes problemas de investigación:

- A. Relaciones de comunicación en la institución educativa que se nos muestran
- B. Cultura escolar presentada
- C. Tipo de valores que promueven estos anuncios publicitarios
- D. Imagen del profesorado

A. Relaciones de comunicación en la institución educativa que se nos muestran

Bajo esta temática hemos tratado de averiguar el modelo de actividades más frecuente realizado por el docente y la actitud que mantiene; qué actividades realiza el alumnado y su actitud en el centro; finalmente hemos valorado el clima comunicativo en el centro educativo.

B. Cultura escolar presentada

A través de esta temática, hemos valorado diversos contenidos: los disciplinares, el modo de resolución de tareas en el alumnado, los espacios utilizados, los medios y técnicas usados, la lengua vehicular del anuncio, la evaluación ejercida y el sistema educativo mostrado atendiendo a su titularidad,.

C. Tipo de valores que promueven estos anuncios publicitarios

Hemos buscado, básicamente inferir el tipo de socialización que promueven y hacia qué tipo de género orientan el producto.

D. Imagen del profesorado sugerido

Nos ha interesado emerger qué imagen del profesorado se muestra en los anuncios.

5. PROCESO DE RECOGIDA DE LOS DATOS MULTIMEDIA

La recogida de los anuncios publicitarios se llevó a cabo desde el año 2002 a 2004. A finales del 2002 observamos en un primer anuncio televisivo que el tratamiento que se le daba a la institución educativa no era el adecuado; imagen que comenzamos a observar de forma iterativa y nos llevó a pensar en este material como objeto de una investigación más profunda. Comenzamos a recoger, analizar, examinar y grabar anuncios hasta que la cantidad de

los mismos pudiera ofrecer un grado de saturación (Maitkut y Morehouse, 1994) que nos permitiera hacer emerger constantes implícitas en ellos. Esta tarea tuvo que superar la limitación de no poder efectuar grabaciones televisivas sistemáticas en todas las cadenas posibles de no pago durante las veinticuatro horas del día.

Cabe destacar, durante esta fase de recogida de datos, la necesaria espera en el tiempo para capturar los anuncios, la incertidumbre de no saber cuándo podría emitirse uno nuevo y a la vez interesante, el inevitable fastidio al comprobar que la recepción de la señal televisiva doméstica resultaba pésima en algunas ocasiones... “pequeños inconvenientes” asumibles y compensados por la novedad e interés del trabajo.

Preparado este materiales para su captura a través del programa *Aquad 6*, comenzamos la construcción de un marco de categorías no cerrado pero sí orientador de nuestra perspectiva que integraba aspectos referidos al continente (códigos descriptivos) y al contenido (códigos inferenciales) de los anuncios.

6. PROCESO DE TRATAMIENTO DE DATOS

Justificación del uso del programa informático *Aquad 6*

La elección de este software viene justificada por la presencia de unas características que se adecuan al tipo de investigación cualitativa que llevamos en marcha. Nos ha permitido practicar una investigación coherente, rigurosa, consistente y verosímil que difícilmente podríamos haber conseguido sin su uso.

Preparación de los datos multimedia para su análisis en *Aquad 6*

Por datos multimedia entendemos aquellos documentos de sonido (grabaciones de entrevistas), imágenes (fotografías, dibujos, carteles escaneados, etc) o vídeo (grabaciones de vídeo) en nuestro caso, preparados en formato adecuado como paso previo a su codificación.

Vídeos como datos

En nuestro proceso de preparación de datos de vídeo, seguimos el siguiente itinerario:

1. Las grabaciones de los anuncios publicitarios se hicieron en formato analógico (cintas VHS) de donde seleccionamos aquellos que cumplían con nuestro criterio y eran pertinentes a nuestro estudio. Posteriormente, y a través del servicio técnico de esta universidad, las convertimos en formato digital (MPEG), imprescindible para su manejo en el programa *Aquad* diseñado por el profesor Huber. Este formato es de calidad aceptable y poco “peso” para su uso en programas informáticos. Sin embargo, y como el programa *Aquad 6* requiere del formato de compresión AVI, volvimos a reconvertir nuestros archivos a este último formato
2. Una vez pasado los archivos al formato AVI, procedimos a comprimir los vídeos a través de un pequeño programa compresor (*códec*) recomendado por el

profesor Huber. Mediante este *códec* que aplicamos a cada uno de los archivos AVI, determinamos los parámetros de compresión para que el vídeo pudiera quedar reducido a un tamaño susceptible de ser capturado e incorporado por *Aquad 6*. En este proceso de compresión la pérdida cualitativa de imagen es mínima.

Un posible problema que podía surgir era el del número de archivos AVI que almacena el programa para su tratamiento pues si incrementamos no sólo su número sino también la duración de cada archivo, podría suponer una limitación de la potencialidad del programa; sin embargo para nuestro material no hubo problema en su almacenamiento, recuperación y tratamiento. El total de megabytes sobre el que se ha trabajado ha sido de 180MB.

La segmentación fílmica

Un primer problema metodológico a resolver en la narratividad fílmica es encontrar el segmento visual al que podamos atribuirle, en función de determinados criterios, algún tipo de significado o significados. Si esta unidad de significado en las narrativas textuales resulta fácil de delimitar al relacionarse con ideas, pensamientos o frases que explicita el hablante y que tiene sentido en sí mismas, en la narratividad visual exige que adoptemos, de entrada, una unidad de observación, análisis y categorización. Consultado este problema al profesor Huber, nos propuso que estableciéramos como unidad de observación básica aquel segmento visual que transcurre entre dos planos diferentes. En efecto, como pudimos comprobar en la práctica, resultó ser un procedimiento eficaz. Descartamos posibilidades como recurrir a conceptos como secuencias o escenas ya que sobre ellas existe confusión terminológica (Català, 2001) entre los mismos teóricos del cine (Revault, 2003) y del anuncio publicitario (Saborit, 2000)

Esta fragmentación o calibración de los tiempos que nos permite el *Aquad 6* tiene el inconveniente de que se hace a *golpe* del periférico que denominamos coloquialmente ratón, de tal manera que, desde nuestro punto de vista, no se hace muy precisa. Este marcaje de tiempos dará lugar a pequeñas diferencias en los cómputos de tiempo globales del anuncio. Es una pequeña limitación que no consideramos distorsionadora, aunque sí subsanable con una captura más precisa del tiempo, como por ejemplo a través de las flechas de dirección que están en el teclado del ordenador. Otra pequeña propuesta que facilitaría la interpretación de los contenidos sería que las unidades de tiempo que facilita el *Aquad* se presentasen en el formato de minutos y segundos.

Atribución de significado

Atribuir significado a una imagen o secuencia videográfica no resulta ser una tarea sencilla. En nuestro caso y como criterios para dotar de significado aquellos segmentos narrativos visuales, hemos considerado al menos dos componentes que nos ayudarán a interpretar: la componente visual –elementos observables y elementos no observados- y la componente auditiva –músicas, voz en off o de los propios protagonistas, silencios-. Dos vectores

que en su combinación o de manera independiente nos han ayudado a tomar decisiones sobre lo que connotan y denotan.

Desde este punto de vista, pensamos que el grado de penetración cualitativa de lo observado estará en relación directamente proporcional al factor técnico (software que facilite la fragmentación, la reorganización y búsquedas de significados); sin embargo, como se suele decir, el programa no piensa. Queremos hacer constar que tiene un peso excepcional el marco conceptual total –en nuestro caso teoría educativa, lingüística, informática, fílmica, comunicativa, etc.- que aporta el investigador para que la investigación tenga un grado de profundización cualitativa notable.

Cada segmento narrativo visual, delimitado por dos planos diferentes, ha sido cribado en función de los componentes visuales y sonoros, de tal manera que, interpretándose, se le ha asignado uno o más códigos. Cada código ha ido definiéndose en el mismo proceso de su construcción, de tal suerte que, cada vez que hemos codificado verificamos y actualizamos la consistencia de los criterios que hemos usado para codificar con anterioridad;

Códigos con los que comenzamos a elaborar el mapa de categorías emergentes.

Hemos de remarcar que el programa Aquad 6 es flexible para reorganizar los códigos si durante el proceso emerge una categoría no considerada con anterioridad.

Una vez dotados de un sistema categorial, hemos buscado la fiabilidad de las codificaciones como condición esencial para su credibilidad. Goetz y LeCompte (1984) utilizan los términos de fiabilidad interna o inter-observador y la definen como la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos. Esta fiabilidad se contrastó procediendo a discutir las codificaciones realizadas con otros investigadores con experiencia en investigación cualitativa. Por otra parte la validación interna de los citados códigos entendida como la necesidad de utilizar las categorías consistentemente manteniendo su rango de significado en todo el proceso se llevó a cabo con éxito e igualmente el grado de objetividad a través de la triangulación efectuada que permite la interpretación repetida del mismo fragmento visual con idénticos resultados nos parece razonablemente conseguida. La adscripción de los códigos vinculados por algún nexo en común en categorías más inclusivas generó las diferentes temáticas que han proporcionado una estructuración coherente a esta investigación. Las cuestiones de investigación, por otra parte, han servido de hilo conductor para organizar los diferentes códigos en función de una comprensible presentación de la información.

En resumen, el proceso de inferenciación del sistema de categorías elaborado ha dado lugar por una parte, al mapa de códigos emergentes y de otra al mapa de códigos descriptivos.

7. CONCLUSIONES Y VALORACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

El programa Aquad 6 es una herramienta potente de análisis cualitativo que permite abordar a través de diferentes fases exploratorias, el foco de nuestra atención investigadora.

Para la elaboración de las conclusiones, una de las operaciones usuales en el programa Aquad es la búsqueda de un código específico en cada uno de los documentos analizados. En la investigación de documentos videográficos, la identificación de códigos está relacionada al factor tiempo en que se nos muestran determinados contenidos -explícitos o implícitos- que queremos hacer visibles en todos y cada uno de los anuncios analizados. Es por esto que la medida del tiempo de cada código nos parece un elemento relevante. Desde este punto de vista, el programa podría mejorarse si nos ofreciera en cada hallazgo acotado temporalmente, la diferencia entre el valor superior e inferior para contabilizar y estimar numérica y porcentualmente los tiempos utilizados en mostrar determinados contenidos. De esta forma, se evitaría un sobreesfuerzo resultante del cálculo independiente de centenares de pequeñas operaciones de resta. Estos pequeños cálculos resueltos bajo la lógica del programa informático no pensamos que desautoricen un enfoque eminentemente cualitativo sino que más bien lo dotan de mejores prestaciones que aumentarán su potencialidad desveladora de los sutiles significados sociales.

En resumidas cuentas, en la **recogida de los datos** apuntamos como elemento débil de nuestro empeño la inevitable inversión de tiempo necesaria para conseguir los materiales –anuncios publicitarios- objeto de nuestra atención. Como punto fuerte, el estímulo que supuso reconocer en la particularidad de este material un vacío en el ámbito de la investigación ya que no conocemos una experiencia que haya abordado el estudio de estos anuncios en el ámbito educativo así como la utilización del programa Aquad en este tipo de empresa.

En la fase del **tratamiento de datos** resaltamos como puntos problemáticos pero al mismo tiempo inevitables retos para el profesorado, la actualización en el uso de las nuevas tecnologías para generar conocimiento. En efecto, en esta segunda etapa se impusieron condiciones de trabajo implicadas en la utilización del programa informático; a saber: la preparación de los materiales en el formato adecuado para su captura por el Aquad, la segmentación de la narrativa visual y la atribución del significado a cada código; aspectos que conllevaron una inversión de tiempo necesaria para su resolución satisfactoria. La utilización de la flechas de dirección del teclado también podría mejorar la precisión del programa. Al igual que la conversión de las unidades temporales al sistema sexagesimal temporal usual (minutos y segundos).

Simultáneamente a estas cuestiones se le entrelazan aquellas otras que forman parte del mismo proceso cualitativo y que se refieren a la triangulación, validación y fiabilidad.

Como aspectos ventajosos en esta fase es destacable la posibilidad de simplificación del Aquad y la ingente cantidad de datos que nos ofrecen estos documentos visuales para su estudio que nos permiten identificarlos, organizarlos y recuperarlos para su interpretación.

Con respecto a la **elaboración de conclusiones** destacaríamos como punto mejorable del programa la resolución automática de las diferencias de tiempo que cada código implica y como aspectos sumamente interesantes la búsqueda y recuperación sistemática de cualquier código en toda la colección de anuncios.

En resumidas cuentas, la utilización del programa Aquad 6 ha supuesto una interesante y gratificante experiencia con la que actualizar un enfoque colaborativo de investigación y constatar la potencialidad investigadora de una herramienta informática que, si bien puede mejorarse, nos ha dotado de unos recursos inestimables que han facilitado el abordaje investigador de materiales multimedia difícilmente accesibles sin su ayuda.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, F y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe
- Aparici, R. y García, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: ediciones de la Torre.
- Baladrón, A. (2004). *Violencia y publicidad televisiva*. Murcia: F.U. San Antonio.
- Ballesta, J. y Guardiola, P. (2001). *Escuela, Familia y medios de Educación*. Madrid: CCS
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. 1984. (7ª reimpresión)
- Bertalanffy, L. (1972). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Barcelona: Alianza. 1983.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Català, J.M. (2001). *La puesta en imágenes*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. y Tort, A. (2006) *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- De la torre, S. et al. (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. y Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. USA: TCP
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, V. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Gadamer, H.G. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. 1988.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus. 1987 (4ª ed.)
- Hargreaves, A.. (1997). *Una carrera contra reloj*. Madrid: Akal
- Howe, K. y Einsenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prologómenos. *Revista de Educación*, 300: 173-189.
- Huber, G. Gürter, L. (2004). *Aquad 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag
- Huber, G. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad para windows*. Granada: GEU.
- Lather, P. (2001). Validity as an incitement to discourse: qualitative research and the crisis of legitimation. En Richardson (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA
- Latorre et al. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gr92
- Lomas, C. (1997). El masaje de los mensajes publicitarios. *Signos Teoría y práctica de la educación*, nº 21, 50-57
- Maikut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado
- Marcelo, C., Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2000). El impacto de la innovación a través del estudio de casos. *Bordón*, 52, 2, 179-188.
- Martin, M. (1987). *Semiología de la imagen y pedagogía*. Madrid: Narcea.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda, N. (2002a). *Las narrativas de los profesores. Una perspectiva situada*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda, N. (2002b). *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Martínez Ruiz, M. A., Sauleda, N. y Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 17, 8, 965-977.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis*. California: Sage Publications
- Morin, E. (1977). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. 1981.

- Pro, M. (2003). *Aprender con imágenes*. Barcelona: Paidós
- Klein, N. (1999). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- Revault, F. (2003). *La luz en el cine*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1978). *La funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Saborit, J. (2000). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- Taylor, S y Bogdan, R.(1996).*Introducción a métodos cualitativos de investigación*.Barcelona: Paidós.
- Toulmin, S. (2001). *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Península. 2003.
- Wiersma, W. y Stephen, G. (2004). *Research methods in education*. Usa: Allyn & Bacon
- Zabalza M. A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.

WEBQUEST COMO ESTRATEGIA DE TRABAJO EN EL AULA

Rafael López Fuentes
Josefina García Aivar
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La denominación Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) hacen referencia a una serie de medios como los hipertextos, los multimedia, Internet..., que progresivamente se han ido integrando en el campo de la educación, posibilitando la aparición de diversas estrategias que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las TICs están provocando cambios en las formas de producción del conocimiento. Sus rasgos definitorios (Gallardo y Suárez, 2003): inmaterialidad, interactividad, interconexión, tendencia a la automatización, capacidad de almacenamiento..., implican que los sujetos deban adquirir nuevas capacidades para su manejo.

Para dar respuesta a estas necesidades se configuran nuevos sistemas de enseñanza que utilizan tecnologías interactivas como mecanismo de implementación de procesos más flexibles, adaptativos y motivadores para los sujetos que aprenden.

No debemos creer que la idea de un diseño curricular más abierto y flexible lleve aparejado el uso la tecnología en cualquier circunstancia y bajo cualquier condición. Para ser coherentes con los nuevos modelos, la introducción de la TICs en el currículum ha de ser adecuada al modelo pedagógico sobre el que se asienta nuestra actuación docente (Chacón, 2003).

Según el informe Delors (2006), la educación del siglo XXI debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

- Aprender a conocer: formarnos para aprender a buscar la información, discriminarla, interpretarla, clasificarla, criticarla, evaluarla y aplicarla adecuadamente en nuevos contextos.
- Aprender a hacer: aprender diferentes habilidades para ser capaces de hacer frente a un gran número de situaciones nuevas que se nos presentarán.
- Aprender a vivir juntos: aprender a cooperar, a aceptar la diversidad y valorarla como una riqueza.
- Aprender a ser: aprender a desarrollar al máximo nuestras capacidades, nuestras múltiples inteligencias.

Uniendo estos planteamientos aparecen actividades didácticas como la WebQuest. Este concepto fue creado por Bernie Dodge (Barba, 2005) que lo definió como una actividad orientada a la investigación en la que toda la información con la que los alumnos interactúan proviene de Internet.

La WebQuest es una actividad atractiva y asequible a través de la cual, los alumnos deben trabajar con una serie de informaciones que tendrán que analizarse, sintetizarse, crearse y recrearse, publicarse... Idealmente, su tarea central se constituye como una versión reducida de lo que las personas adultas hacen en el trabajo, fuera de los muros de la escuela (Adell, 2004).

En esta actividad se pueden distinguir los siguientes componentes (Área, 2004):

- Una introducción que de forma breve, clara, motivadora plantea un reto, una pregunta o un problema que debe ser resuelto. Debe indicar el nivel y el área a la que corresponda.
- La tarea: Tiene que quedar muy claro qué tipo de transformación de la información les estamos proponiendo, cómo deben organizarse para trabajar y cuál deberá ser el producto final de su trabajo.
- El proceso: debe explicarse a los alumnos de forma exacta lo que deben hacer, cuándo y cómo. Debemos incluir los recursos específicos y los enlaces a cualquier tipo de ayuda que creamos conveniente.
- Evaluación: debe ser conocida por el alumno antes de empezar, esto les orienta y les motiva en toda la tarea
- Conclusiones: invita a los alumnos a reflexionar acerca de todo lo que han aprendido en la realización de la WebQuest. Se debe sugerir alguna idea sobre la continuidad de la investigación.
- Créditos y referencias: nombre de aquellos que han intervenido en su creación.
- La guía didáctica: como ayuda para los docentes en cuanto al proceso a seguir.

Nos acercamos a esta estrategia de aprendizaje por descubrimiento mediante un estudio en el que analizamos el grado de satisfacción del alumnado que realiza la actividad mediante WebQuest frente a aquellos que realizan las tareas tradicionales basadas en el libro de texto.

MÉTODO

Desde un planteamiento basado en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el aula, nos planteamos cómo pueden influir estos métodos en el aprendizaje de contenidos de educación física. La investigación realizada es de corte experimental y en ella se comparan dos grupos que se diferencian en la forma en que realizaron las tareas, mediante WebQuest o siguiendo el libro de texto.

Participantes

La muestra está formada por un total de 50 alumnos/as con edades comprendidas entre los 8 y 9 años que se encuentran cursando tercer curso de Educación Primaria. Están divididos en dos grupos-clase con 25 sujetos en cada uno de ellos. El grupo que trabajó con el libro de texto fue considerado grupo control (3° A), mientras que el grupo experimental estaba constituido por los sujetos que accedían a la actividad a través de la WebQuest (3° B)

Grupo	Nº Alumnos	Pretest	Metodología	Posttest
1	3° A	x	Libro de texto	x
2	3° B	x	WebQuest	x

Instrumentos

Para la comparación entre los dos procedimientos, se elaboró un instrumento con el que medía el grado de satisfacción del alumnado de cada uno de los grupos para las diversas actividades que configuraban la metodología de trabajo seguida.

El cuestionario valoraba se aspectos. Para cada tarea el alumno/a, debía responder a las siguientes cuestiones:

- Diversión en la realización de la actividad.
- Dificultad en su realización.
- Participación del alumno/a.
- Esfuerzo ante la tarea.
- La tarea le ha resultado satisfactoria (le ha gustado).
- Comprensión en la ejecución y desarrollo de la tarea.

Para facilitar las respuestas se utilizó una escala con la que los sujetos daban respuesta a las cuestiones. Las puntuaciones oscilaban de valor uno (la peor valoración) hasta el valor 5 (puntuación más alta)

Se garantizó la validez y fiabilidad del instrumento y se garantizó que las cuestiones planteadas estuvieran fundamentadas en criterios didácticos que tuvieran en cuenta la edad y características de los sujetos.

Procedimiento

Ambos grupos tuvieron que trabajar la misma unidad didáctica de forma teórica y de forma práctica. La diferencia entre el grupo experimental y de control se centró en el trabajo de la parte teórica. Los materiales utilizados por el primer grupo tuvieron el soporte de Internet mientras que los del grupo de control se basaron exclusivamente. En cuanto a las tareas prácticas, el desarrollo de las mismas en el aula se produjo de manera idéntica para los dos grupos.

La estructura del trabajo para cada uno de los grupos fue la siguiente:

a) Grupo de control

- CONTENIDO: Las reglas y normas en educación física.
- METODOLOGÍA: El tratamiento teórico del contenido se desarrollará mediante tareas basadas en el libro de texto de tercer curso. La práctica se llevará a cabo en el patio del centro por medio de juegos cooperativos bajo el cumplimiento de unas reglas y normas basadas en el respeto hacia los compañeros.
- TAREAS TEÓRICAS:

- i. Lectura en el libro de texto de reglas y normas para mejorar la convivencia en la práctica de juegos en educación física.
- ii. Explicación por parte de la maestra de la importancia de cumplirlas para un mejor desarrollo de las actividades.

- iii. Por grupos de cuatro, cada uno elige una de las normas y realizarán un mural con ellas. Los murales serán expuestos en el gimnasio para revisarlos en cualquier momento.

– TAREAS PRÁCTICAS:

- i. Paseo por el lago encantado.
- ii. Aros cooperativos.
- iii. Orden en las sillas.

b) Grupo experimental

- CONTENIDO: Las reglas y normas en educación física.
- METODOLOGÍA: El tratamiento teórico del contenido se desarrollará mediante tareas basadas una WebQuest apropiada para tercer curso. La práctica se llevará a cabo en el patio del centro por medio de juegos cooperativos bajo el cumplimiento de unas reglas y normas basadas en el respeto hacia los compañeros.

– TAREAS TEÓRICAS:

- i. Lectura en el libro de texto de reglas y normas para mejorar la convivencia en la práctica de juegos en educación física.
- ii. Explicación por parte de la maestra de la importancia de cumplirlas para un mejor desarrollo de las actividades.
- iii. Por grupos de cuatro, cada uno elige una de las normas y realizarán un mural con ellas. Los murales serán expuestos en el gimnasio para revisarlos en cualquier momento.

– TAREAS PRÁCTICAS:

- i. Paseo por el lago encantado.
- ii. Aros cooperativos.
- iii. Orden en las sillas.

RESULTADOS

El nivel de respuesta dado por los sujetos que componen el grupo de control a cada uno de las preguntas que se les planteaban en el instrumento en su nivel máximo se distribuye de la siguiente manera:

TAREAS GRUPO CONTROL	PORCENTAJE ASIGNADO AL VALOR 5					
	1	2	3	4	5	6
Lectura en el libro de texto	45,5	72,	68,2	68,2	50	77,3
Explicación de reglas y normas	54,5	42,9	61,9	63,6	54,5	81,8
Realización de un mural con las normas	54,5	31,8	81,8	77,3	59,1	86,4
Juego 1: Paseo por el lago encantado	61,9	57,1	81	52,4	71,4	81
Juego 2: Aros cooperativos	76,2	42,9	85,7	66,7	70	81
Juego 3: Orden en las sillas	76,2	52,4	85,7	71,4	66,7	81

1. Diversión – 2. Dificultad – 3. Participación – 4. Esfuerzo – 5. Satisfacción – 6. Comprensión

Contextualizando las respuestas en las 3 tareas realizadas de carácter teórico podemos ver que tanto la lectura del libro como la construcción de mural son puntuadas por más del 80% de los sujetos con valores 4 y 5. Como se puede ver en la tabla 1, la tarea “explicación de la reglas” es valorada de forma más negativa elevando el porcentaje de sujetos que dan respuesta 3 hasta el 28%.

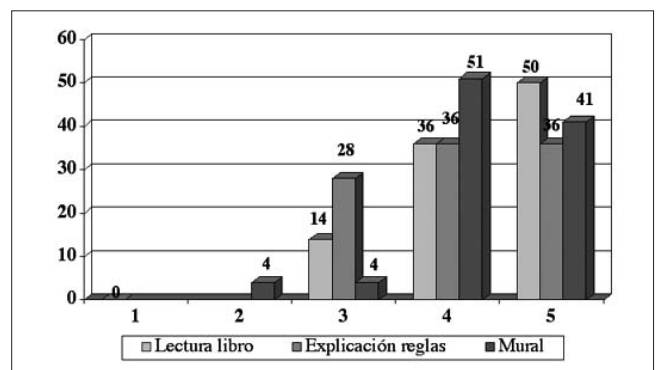


Tabla 1. Tareas teóricas de grupo control (%)

En el grupo de control el porcentaje de sujetos que responde con el valor máximo a cada una de las preguntas del cuestionario se distribuye de la siguiente manera:

TAREAS GRUPO EXPERIMENTAL	PORCENTAJE ASIGNADO AL VALOR 5					
	1	2	3	4	5	6
Lectura en el ordenador	95,8	87	100	100	88	100
Contestar preguntas sobre normas	100	78,3	66,7	84	80	100
Realización de un mural con las normas	95,5	86,4	95,5	86,4	90,9	100
Búsqueda de juegos cooperativos	95,5	90,5	100	95,5	95,5	100
Juego 1: Paseo por el lago encantado	95,7	72,7	91,3	86,4	95,5	91,3
Juego 2: Aros cooperativos	95,	72,7	90,9	86,4	95,5	100
Juego 3: Orden en las sillas	100	65	95,2	86,4	90,9	100

1. Diversión – 2. Dificultad – 3. Participación – 4. Esfuerzo – 5. Satisfacción – 6. Comprensión

Globalmente, para las tareas propuestas en la Web-Quest podemos ver la siguiente tabla:

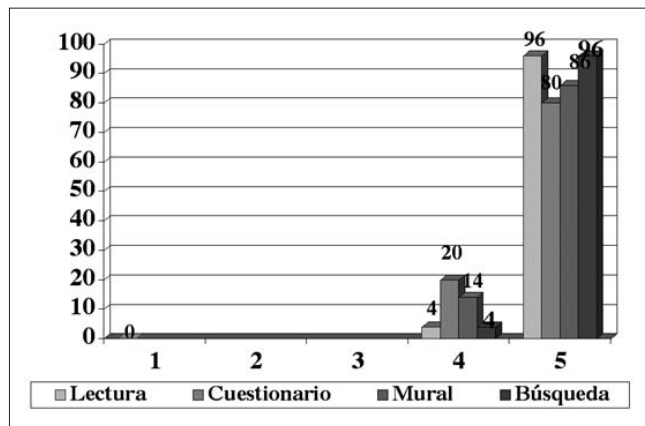


Tabla 2. Tareas del grupo experimental (10%)

Todas las tareas realizadas por este segundo grupo son puntuadas con valores 4 y 5 llegando a valores iguales o superiores al 80% en la asignación de la puntuación máxima.

Si comparamos globalmente la valoración asignada por el alumnado a las tareas realizadas en sus respectivos grupos, queda patente que tareas equivalentes en Web-quest son mejor valoradas. El 92% de los sujetos de grupo experimental le dan un valor máximo frente al 44% del grupo de control.

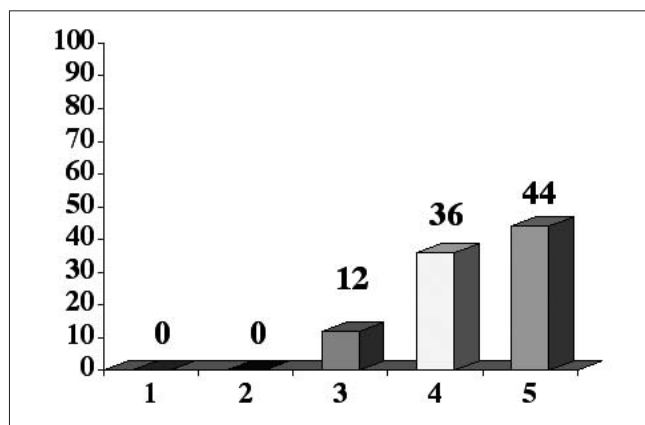


Tabla 3. Valoración del grupo de control de las tareas teóricas (%)

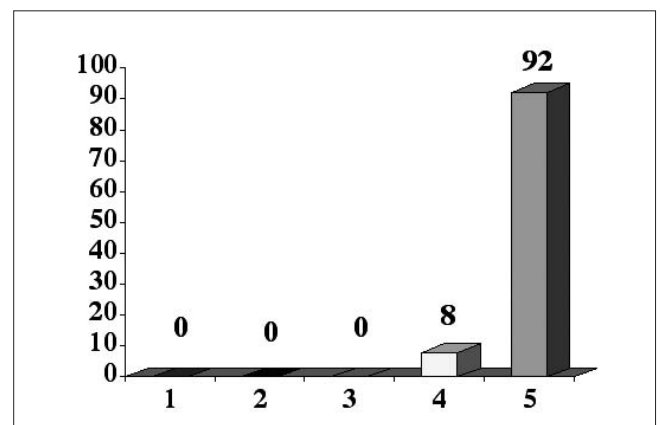


Tabla 4. Valoración del grupo experimental de las tareas teóricas

Las diferencias manifestadas son estadísticamente significativas. La comparación de medias realizadas mediante la prueba t de Student para muestras independientes da un valor de 0,001 en el grado de significación (bilateral) considerando un alfa de 0,05.

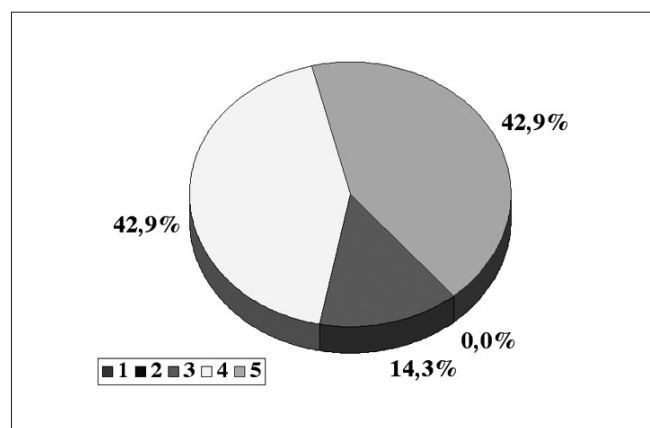


Ilustración 1. Grupo control - Tareas prácticas

La medida que se hace de las respuestas de los sujetos a las actividades prácticas que desarrollaron, quedan reflejadas en las siguientes ilustraciones:

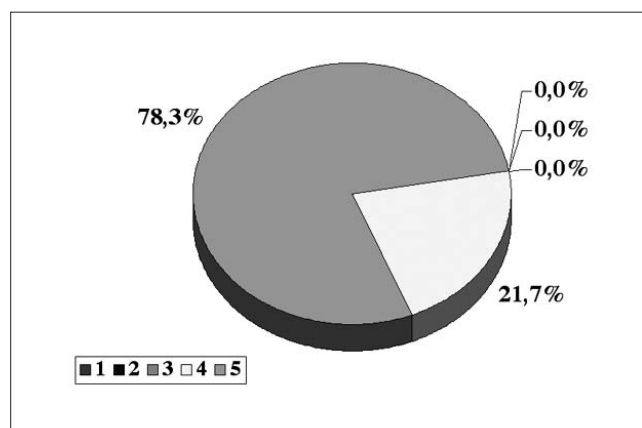


Ilustración 2. Grupo experimental - Tareas prácticas

Las repuestas de ambos grupos a este apartado muestran una tendencia a ser superiores respecto a las expresadas para las actividades teóricas. Las diferencias entre grupo experimental y grupo control siguen decantándose a favor del primero. Más de un 78 % de los sujetos responde con un valor de 5 frente a casi un 43% del alumnado de grupo experimental. Es especialmente relevante esta diferencia si tenemos en cuenta que para el apartado práctico ambos grupos tenían el mismo tratamiento.

Desde el punto de vista inferencial también se confirman las diferencias. Existen diferencias significativas respecto a las prácticas entre los alumnos que desarrollaron la teoría siguiendo el manual de clase y aquellos que basaron su actividad en la WebQuest.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el área de Educación Física, cuando se emplea como sistema de trabajo la WebQuest, produce una mayor satisfacción y motivación en el alumnado. Estos aspectos se asocian a un mayor nivel de aprendizaje.

Por otro lado se observa también una mayor valoración por parte de los alumnos/as del grupo experimental sobre las tareas teóricas. Tanto es así que, ante actividades iguales, como fueron las realizadas en la parte práctica del proceso, el alumnado que utilizó la WebQuest puntuó de forma superior las distintas acciones.

La estadística inferencial ha confirmado que en todos los ámbitos en los que se trabajó con este recurso tecnológico la motivación y participación de alumnado se ha visto favorecida.

Consideramos que sería interesante en un futuro analizar este proceso incluyendo la referencia temporal que nos permita poner de manifiesto en qué medida el sujeto, al acostumbrarse a la tecnología, puede perder parte de su motivación.

REFERENCIAS

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Quaderns*. Monográfico.
- Área, M.(2004). WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Quaderns*. Monográfico.
- Barba, C. (2005). La webquest, una estrategia eficaz para el aula del siglo XXI. *Aula de Innovación educativa*, 139: 65-67.
- Gargallo, B y Suárez, J. (2003). *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- Chacón, A. (2003) *Teoría y práctica de las Nuevas tecnologías en la Formación de Maestros* 2ª edición. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Delors, J (2006) *La educación encierra un tesoro*. www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

ANÁLISIS LONGITUDINAL DE LAS TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS EN PEDAGOGÍA (1976-2006)

Antonio Fernández Cano
Universidad de Granada

Mónica Vallejo Ruiz
Universidad de Murcia

Manuel Torralbo Rodríguez
Universidad de Córdoba

Resumen:

Esta comunicación analiza la serie temporal de 30 años conformada por la producción anual de tesis doctorales incluidas en el campo Pedagogía de la base TESEO. Los objetivos fundamentales son los de conformar patrones de crecimiento y pronóstico, verificando ajustes a estándares cuantitativos.

Además, se emiten cualificaciones fundamentadas sobre la producción global de tesis doctorales españolas que podrían ayudar a comprender y mejorar este ámbito de la Educación Superior.

LA TESIS DOCTORAL

La tesis doctoral es la materia prima básica de la ciencia. Sus funciones son muy diversas; oscilan desde demostrar la competencia investigadora del futuro doctor hasta generar conocimiento valioso.

Una tesis es la primera gran obra de toda una vida investigadora que condiciona el futuro de un científico y de la ciencia de un país; por ello, no conviene verla como un mero trámite formal en la carrera profesional y académica. Una tesis doctoral constituye el arranque de toda una carrera investigadora y no un hito aislado en el desarrollo científico-profesional de un investigador.

La comunidad científica debiera, entonces, ser celosa y esmerarse en la búsqueda del rigor y la calidad de las tesis que se producen. Se hace necesario reflexionar para mejo-

rar y dignificar nuestra práctica investigadora. Por ello, realizar estudios de seguimiento y prospectivos sobre esta problemática, similares a los que realiza la fundación Carnegie (2006) en EE. UU sería de una necesidad y relevancia incuestionables (ver Fernández Cano *et al.* 2003 y Torralbo *et al.* 2003). Tales estudios cumple funciones diversas; una de ellas es actuar como potente salvaguarda ante la posibilidad de que la excelencia que se demanda llegue a degradarse. Ya en 1903, William James cuestionó “si la experiencia de ganar un grado preparaba a los receptores para los roles profesionales y académicos que tal grado persigue”.

LA BASE TESEO

La base de datos TESEO contiene un fichero de tesis doctorales españolas leídas y consideradas aptas en las universidades españolas desde 1976; aunque, obviamente, esta fecha¹ no puede considerarse el punto de

¹ Rastreando las bibliotecas españolas, encontramos la primera tesis doctoral con cierta relación con el campo de la educación. Se trata de la tesis de Acisclo Fernández Vallín y Bustillo titulada “El estudio de las Matemáticas es el más necesario organizador de la inteligencia y auxiliar de las demás ciencias” defendida el 8 de julio de 1857 en la Facultad de Filosofía de la universidad de Central de Madrid.

arranque de la producción de tesis españolas en Pedagogía.

Actualmente, y con el fin de facilitar la gestión y búsqueda de información, se ha desarrollado una aplicación informática que permite a la comunidad universitaria realizar consultas (vía *web*) utilizando los campos: título/resumen, autor, director, universidad, centro, curso, y tres términos de la nomenclatura UNESCO² sometidos a los juntores del álgebra booleana (*y, o, no*).

La información contenida en TESEO procede directamente de las comisiones de doctorado de las universidades, las cuales deben remitir al Consejo de Coordinación universitaria (responsable de la gestión de Teseo) un fichero informático a la vez que la ficha impresa de la tesis doctoral. Tal ficha se valida mediante un código interno de referencia para cada una de las tesis doctorales.

TESIS DE PEDAGOGÍA CONTENIDAS EN TESEO

Ya se ha dicho que la clasificación científica que utiliza Teseo es la nomenclatura internacional de la UNESCO (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). De los 24 campos existentes, a Pedagogía corresponde el código 580000.

Introduciendo el término Pedagogía, Teseo nos arroja un total de 3815 tesis doctorales según la búsqueda realizada 16 de diciembre de 2006 (Consejo de Universidades-MEC, 2006). De las 72 instituciones españolas dedicadas a la educación superior, 20 de ellas no han generado tesis alguna en Pedagogía; éstas, en su mayoría, son universidades privadas y de nueva creación.

Tabla 1. Producción anual de tesis doctorales españolas en Pedagogía (1976-2006)

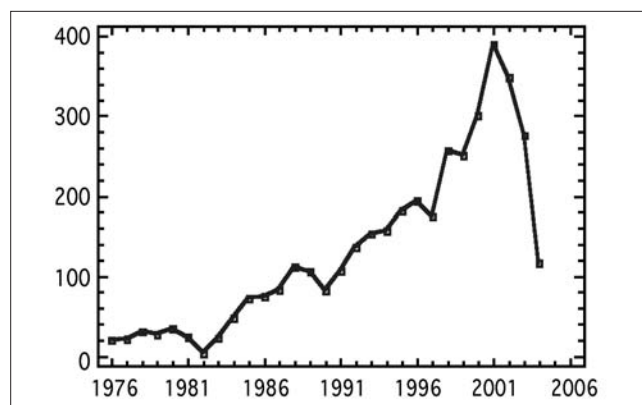
Años	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
<i>Tesis</i>	18	20	21	31	27	34	23	8	22
Años	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
<i>Tesis</i>	47	72	74	83	111	105	82	106	136
Años	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<i>Tesis</i>	153	156	181	193	175	257	250	300	390
Años	2003	2004	2005	2006	Total				
<i>Tesis</i>	348	276	116	n. d ¹	3815				

No solamente podríamos considerar tesis de educación aquellas que recuperamos con el descriptor pedagogía. También hay tesis en otros campos que comparten descriptores como: educación, enseñanza o pedagogía; en concreto, campos como la Psicología, Sociología, Historia o, incluso, Medicina.

PRODUCCIÓN LONGITUDINAL DE TESIS ESPAÑOLA EN PEDAGOGÍA

La siguiente figura expone la evolución de la producción anual de tesis doctorales española en Pedagogía contabilizadas en Teseo. Hemos omitido el año 2006 por no disponer de información alguna. Incluso, los datos para los años 2005 y 2004 los consideramos subestimados, es decir, pendientes de actualización.

Figura 1. Diagrama de la producción diacrónica de tesis doctorales en Pedagogía (1976-2006)



Se observa, por mera observación gráfica-visual, un evidente patrón exponencial de crecimiento que alcanza su cenit en el año 2002. A partir de ese año desciende la producción pero tales valores pueden ser equívocos dado el retraso de Teseo en su actualización. Así, el valor máximo del año 2002 lo calificaríamos como de “islote”; originado, tal vez, por la propuesta legislativa gubernamental de exigir la defensa de la tesis doctoral para obtener la estabilidad laboral del profesorado universitario no doctor hasta aquel año. En este sentido, alguien malévolamente habló de un “diciembre negro” del 2002 en la comunidad universitaria.

El patrón exponencial de crecimiento es propio de un campo joven y fértil según categorizó Price (ver Fernández-Cano, Vallejo y Torralbo, 2004), y del que hemos de esperar frutos más copiosos⁴. Sin embargo, la presencia de un presumible islote en 2002 y la caída observada en 2003 y 2004, debieran alertarnos de que el patrón de crecimiento estuviese variando al tender a la curva logística (S) propia de los campos científicos consolidados.

HACIA UN MODELO DE AJUSTE Y CIERTA PROSPECTIVA

La serie temporal dada en la gráfica anterior es ajustable a un modelo determinista de crecimiento de la ciencia

² Cierta obsolescencia sería imputable a la nomenclatura UNESCO, frente al uso de lenguajes naturales y tesauros más completos de bases americanas (las del ISI o ERIC, concretamente).

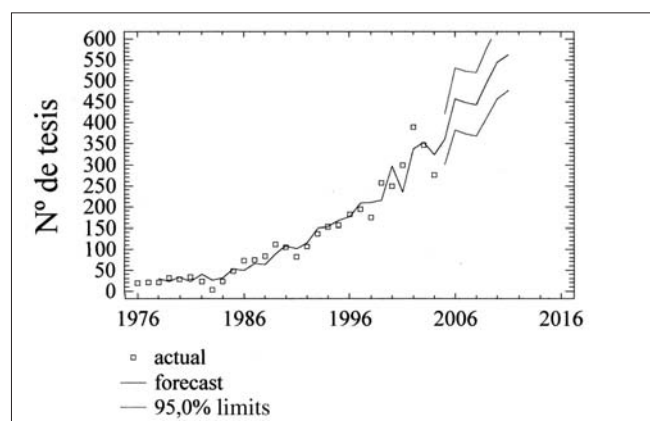
³ n. d.: No disponible. Falta de actualización inmediata, en incluso, con retraso de más de dos años.

⁴ Hemos observado notables peculiaridades sobre todo relativas a la dirección de las mismas; por ejemplo, parece admirable el caso de una multi-dirección de 15 tesis doctorales de un mismo director en un solo año, y aunque la mayoría corresponden a direcciones compartidas, este caso, sin duda, es un ejemplo capital de capacidad directora.

(ver Fernández Cano, Vallejo y Torralbo, 2004). La solución más ajustada, obtenida aplicando el programa TIME SERIES del paquete estadístico *Statgraphics*, es el alisado exponencial lineal de Holt con $\alpha = 0.99$ y $\beta = 0.1$; lo cual corrobora el análisis visual anterior.

Una solución gráfica del modelo de ajuste determinista y sus valores pronósticos es la dada en la figura 2. Sobre ella y en base al modelo de ajuste seleccionado, podemos realizar pronósticos de la producción previsible en los próximos años. Pronosticamos al intervalo de los 7 bíblicos años.

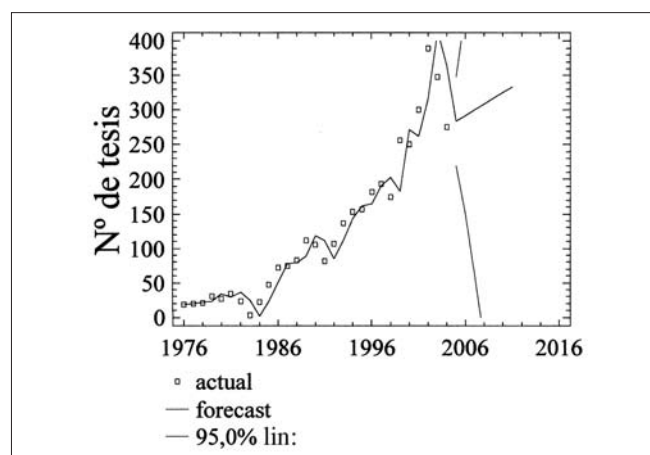
Figura 2. Modelo determinista (alisado exponencial lineal de Holt) de la serie temporal dada por la producción española de tesis doctorales en Pedagogía contenidas en Teseo



Holt's linear exp. smoothing with $\alpha = 0.9999$ and $\beta = 0.1$.

Aparte del patrón determinista de mejor ajuste dado por el modelo de Holt, también realizamos un análisis paralelo utilizando la metodología ARIMA. El modelo ARIMA que mejor se ajusta a la serie temporal dada es el (2,2,3) con constante, y su referente gráfico de ajuste y pronóstico viene dado en la figura 3 siguiente.

Figura 3. Modelo ARIMA de la serie temporal dada por la producción española de tesis doctorales en Pedagogía contenidas en Teseo



ARIMA (2,2,3) with constant.

De singular relevancia podría ser inferir los pronósticos puntuales visualizados en las gráficas anteriores. Para determinar los pronósticos se han utilizado las observaciones completas de la serie temporal generada; por ello, los años que consideramos que Teseo no ha terminado su actualización no se incluyen como predictores, pero sí como predecibles. La tabla siguiente ofrece una serie de pronósticos puntuales y de intervalo (calculado al 95 % de confianza). Este intervalo incluye la predicción más optimista (máximo) y más pesimista (mínimo).

Tabla 2. Pronósticos sobre la producción española de tesis doctorales en Pedagogía

Años	Ajuste determinista		Ajuste ARIMA	
	Puntual	Interval	Puntual	Interval
2005	282	[220; 348]	361	[300; 422]
2006	292	[148; 436]	457	[382; 531]
2007	300	[60; 541]	448	[373; 524]
2008	309	[***; 660]	444	[368; 519]
2009	317	[***; 793]	496	[414; 579]
2010	325	[***; 938]	544	[458; 631]
2011	333	[***; 1093]	564	[477; 651]

***: Valores negativos, obviamente improcedentes.

Técnicamente, los pronósticos dados por el modelo de Holt son más adecuados, se trata, como ya se dijo, del mejor ajuste; además, los estimamos como más realista. Sin embargo, los intervalos son más abiertos, menos predictivos que en el modelo ARIMA, el cual nos aparece como demasiado optimista, con una tasas ingentes de producción.

Los pronósticos a medio plazo (7 años) presentan un futuro bastante halagüeño. El patrón de crecimiento aquí obtenido muestra un futuro ubérrimo en realizaciones, cada año se defenderán más tesis doctorales. Sin embargo, un dubitativo futuro se entrevé con importantes cambios estructurales en los estudio de postgrado y algunas nubes se otean en el horizonte. La universidad española deberá asimilar la figura previa de Master, conjugar master y doctorado y acomodarse, en definitiva, a la convergencia europea en títulos y sistema de enseñanza (ECTS). Pudiéramos encontrarnos, entonces, en fase logística de crecimiento y haber alcanzado la meseta de estabilidad

CONCLUSIONES

Es bien fácil constatar el imparable crecimiento de la producción española de tesis doctorales en Pedagogía. Pero, tenemos el presentimiento de que no siempre cantidad es sinónimo de calidad. Por ello, la calidad de las tesis doctorales debiera ser una preocupación máxima entre la atareada comunidad de investigadores educativos como propuesta de mejora de sus realizaciones. Pudiéramos correr el peligro de que acontezca lo que sucedió en los

Estados Unidos cuando al diferenciar entre dos tipos de tesis: *Philosophy dissertation* (Ph. D.) y *Educational dissertation* (Ed. D.), por que sus funciones eran distintas⁵, ésta última terminó considerándose una tesis de menos valor (Deering, 1998, Murphy y Vriesenga, 2005), una pequeña tesis similar a nuestra antigua tesina.

Algunas consideraciones adicionales podríamos hacer, también, sobre la base Teseo. Ésta tiene una lenta actualización respecto a otras bases de datos, como las del *Institut for Scientific Information* (Web of Science-ISI) o la *University Microfilms Internacional* (UMI). Además, Teseo sería mejorable introduciendo de modo general las posibilidades de búsqueda booleana de términos naturales, tal como hacen otras bases de datos en su campo *Topics*.

Cambios político-estructurales en los estudios de posgrado, al amparo de la Declaración de Bolonia y tras el ECTS, podrían perturbar una estructura bien establecida (ver *European University Association*, 2005). Así, la neónata figura del “master” se hace difícil de asimilar por la comunidad científico-universitaria. Más preocupante sería aún cierta política educativa, asolada por vaivenes legislativos, como la que hemos venido asistiendo en los últimos 25 años. Estamos con Miguel *et al.* (2004) en que “en España falta una política de doctorado”, faltan estudios al respecto y no sólo los circunscritos a los datos dados por Teseo.

Las directrices comunitarias son un tanto genéricas. De acuerdo con la propuesta del Marco Europeo de Cualificaciones, no se establece ninguna duración ni en años ni en créditos ECTS para la formación de un doctor (ver MEC, 2006).

Habría que insistir que el futuro, que siempre se nos anticipa, precisa, en este presente, una mayor reflexión crítica y deliberación consensuada que conduzcan a la acción, reconociendo las peculiaridades del campo de la Educación: su diversidad paradigmática, la tensión dialéctica entre generalistas y especialistas, la idiosincrasia personal de los doctorandos en Pedagogía, que se debate entre su extracción de la práctica y la inmersión teórico-metodológica propia del doctorado; en definitiva, la omnipresente dicotomía teoría-práctica.

La universidad española se enfrenta a un problema nada baladí cuál es la mejora del postgrado a la luz de las exigencias venideras.

BIBLIOGRAFÍA

Carnegie Foundation (2006). *Carnegie initiative on doctorate*. En: <http://www.carnegiefoundation.org/cid>

Consejo de Universidades- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Base de datos TESEO. En: <http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html>

Deering, T.E. (1998). Eliminating the doctor of education degree: It's the right thing to do. *Educational Forum*, 62(3), 243-248.

European University Association (2005). *Doctoral programmes for the European Knowledge Society. Results of EUA Doctoral Programmes Project*. En: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

Fernández Cano, A.; Torralbo, M.; Rico, L.; Gutiérrez, M^a P. y Maz Machado, A. (2003). Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 162-176.

Fernández Cano, A.; Torralbo, M. y Vallejo, M. (2004). Reconsidering Price's model of scientific growth: An overview. *Scientometrics*, 61(3), 301-321.

Fernández Vallín y Bustillo, A. (1857). *El estudio de las Matemáticas es el más necesario organizador de la inteligencia y auxiliar de las demás ciencias*. Madrid: Imprenta de Santiago Aguado y Compañía.

James, W. (1903). The Ph. D. octopus. *Harvard Monthly*, marzo, 149-157.

Miguel, J. de.; Sarabia, B. Vaquera, E. G. y Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 7, 115-155.

Ministerio de Educación y Ciencia- MEC, (1989). *Clasificaciones científicas*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia- MEC, (2006). *Propuesta: La organización de la enseñanza universitaria en España*. En: <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/documentos/Propuesta.pdf>

Murphy, J. y Vriesenga, A. M. (2005). Developing professionally anchored dissertations: Lessons from innovative programs. *School Leadership Review*, 1(1), 33-57.

Torralbo, M.; Fernández Cano, A.; Rico, L.; Maz, A. y Gutiérrez, M^a P. (2003). Tesis doctorales españolas en Educación Matemática. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 295-305.

⁵ En la tradición americana, se suscita diversos tipos de tesis diferenciadas no sólo por el campo en que se realizan sino, ante todo, por la orientación de éstas. Así, una Ph. D. pretende representar un avance del conocimiento, enfatizando la preparación investigadora y dentro de un enfoque teórico. Sin embargo, la Ed. D. enfatiza la práctica, prepara a futuros líderes educativos (directores, especialistas curriculares, administradores educativos,...)

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA: RESULTADOS DE UNA AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO*

María José Martínez Segura y Francisco Alberto García Sánchez
Universidad de Murcia

Resumen:

Reconocida la importancia de la evaluación en una cultura de la calidad y en el campo educativo, se aportan datos sobre el nivel de ejecución real de prácticas evaluativas del aprendizaje, la enseñanza y los programas y el nivel de importancia que se le conceden por 233 profesores de Atención a la Diversidad encuestados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se analizan las diferencias encontradas en función de diferentes variables como género, tipo y titularidad del Centro Escolar donde trabaja el profesor (Centro Específico vs. Centro Ordinario, Público vs. Concertado), tipo de especialidad que desarrolla (pedagogía terapéutica o audición y lenguaje) y otras como situación administrativa (funcionario o interino) o años de experiencia. En general se otorga más importancia a la evaluación que práctica real se reconoce y preocupa más la evaluación del aprendizaje y menos la de la enseñanza. Las variables intersujeto consideradas permiten hacer una radiografía del compromiso de este profesorado con prácticas evaluativas sistematizadas.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la evaluación de los resultados educativos de los alumnos con NEEs (ACNEEs) ha sido un elemento constante en las últimas actuaciones de reforma política y legislativa tanto a nivel internacional (Shriner, 2000), como nacional donde, especialmente a partir de la publicación de la LOGSE (1990) y su desarrollo legislativo (O.M. 14/02/96), se introduce el concepto de evaluación psicopedagógica y se aborda el tema de la evaluación de ACNEEs. No obstante, no siempre ha sido la evaluación de los resultados individuales del alumno el tema que más ha preocupado a la opinión pública o a los políticos, preocupados más por indicadores de tipo general (DeStefano y Metzger, 1991, Shriner, Spande y Thurlow, 1994).

El campo de la Educación Especial siempre se ha caracterizado por su énfasis en el alumno individual y sus necesidades educativas únicas o especiales, dejando muchas veces más olvidadas cuestiones como la evaluación de la enseñanza o de los programas (Torres, 2004). El profesorado que atiende la diversidad emplea una gran cantidad de su tiempo en diseñar y desarrollar programas educativos individualizados (Ayers, Day y Rotatori, 1990, Hunt, 1992, Ysseldyke y Marston, 1992), siendo el individuo concreto su preocupación básica. También las características especiales de los ACNEEs han llevado al desarrollo de métodos alternativos, flexibles y especializados para la evaluación de sus necesidades y la evolución de su aprendizaje. En la literatura internacional se observan avances teórico-prácticos en

* Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación "Evaluación de las prácticas evaluativas del profesorado de atención a la diversidad y diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para su mejora", financiado dentro del Plan Nacional de I+D+I (SEJ2004-06084).

diversos campos (Browder, 2001, Conroy y Peck, 2003, Deno, 2003, Gong y Marion, 2006, Gross, 2002, Hall, 1992, Kleinert, Browder y Towles-Reeves, 2005, Marion, Quenemoen y Kearns, 2006, Thompson, Johnstone, Tunrlow y Altman, 2005, Wiener, 2006). Distintas investigaciones han sugerido incluso que el profesorado de Educación Especial emplea habilidades cognitivas particulares y diferentes de las utilizadas por el profesorado de educación general para juzgar la evolución de sus alumnos (Bartelheim y Evans, 1993, Bay y Bryan, 1991, Billingsley y Tomchin, 1992, Blanton, Blanton y Cross, 1994, Stough y Palmer, 2003), siendo aún muy poco lo que sabemos sobre esas estrategias específicas (Blanton y cols., 1994, Pretti-Frontczak, Kowalski y Brown, 2002, Sands y cols., 1995, Stough y Palmer, 2003, Thoma, Held y Saddler, 2002). Por otro lado, desconocemos completamente las estrategias utilizadas por este profesorado y su implicación en la evaluación de programas y de su propio quehacer diario.

En España, la convivencia de Centros de Educación Especial junto con abundantes experiencias de integración en centros ordinarios, nos permite disponer de un profesorado dedicado exclusivamente a alumnos con más o menos graves NEEs, los cuales suponen la muestra ideal para analizar el comportamiento de variables que puedan influir en las estrategias que emplean para evaluar y valorar programas educativos, su propio trabajo cotidiano y el resultado y evolución de sus ACNEEs. Esa información permitiría comprender mejor las estrategias evaluativas utilizadas por nuestro profesorado especializado, así como el grado de compromiso con prácticas evaluativas sistematizadas, e incluso identificar posibles factores que influyan en la mayor o menor implicación en la utilización de estrategias evaluativas. De acuerdo con ello, nuestro propósito con esta investigación fue

- Identificar estrategias evaluativas utilizadas por profesorado especializado en Atención a la Diversidad en relación al aprendizaje, la enseñanza y los programas.
- Delimitar objetivos, contenidos, momentos y responsables de las prácticas evaluativas llevadas a cabo por profesorado de Atención a la Diversidad.
- Valorar el grado de compromiso del profesorado de Atención a la Diversidad con prácticas evaluativas sistematizadas.

Identificar los factores que influyen en el grado de implicación en la utilización de estrategias evaluativas por parte del profesorado de Atención a la Diversidad.

METODOLOGÍA

Muestra participante: 233 profesores de Educación Infantil y Primaria especializados en Atención a la Diversidad (Pedagogía Terapéutica o Audición y lenguaje) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), lo que supone algo más del 46% de la población de estas características de la Comunidad Autónoma.

Instrumentos y procedimiento: Cuestionario expresamente elaborado para el estudio (validez de contenido evaluada a través del método de juicio de expertos), constituido por un total de 83 ítems (escala tipo Likert de cuatro opciones), que cada profesor debía contestar dos veces, haciendo referencia a:

- 1) una *dimensión real* o de *ejecución real* del contenido del mismo (posibles contestaciones: nunca, a veces, frecuentemente y siempre) y
- 2) una *dimensión teórica* o de *importancia otorgada* por el encuestado a la realización de lo que señala el contenido de la proposición (opciones de respuesta: nada importante, poco importante, bastante importante y muy importante).

Los ítems abordaban temas de evaluación del aprendizaje (35 ítems), evaluación de la enseñanza (23 ítems) y evaluación de programas (25 ítems), y dentro de cada uno de estos tres tipos de evaluación se incluían ítems (como bloques de información) que hacían referencia a los objetivos de la evaluación, sus contenidos, instrumentos utilizados, momentos, responsables y sensación de necesidad de formación para ese tipo de evaluación.

Análisis de los datos: La fiabilidad del cuestionario se analizó aplicando la prueba Alfa de Cronbach teniendo en cuenta la Dimensión de Respuesta, el Tipo de Evaluación sobre el que se preguntaba y los Bloques de Información que se incluyeron en el cuestionario. Igualmente se calculó el coeficiente de correlación de los ítems del cuestionario con el promedio de cada Bloque de Información.

Los resultados del cuestionario se analizaron a nivel global, según bloques de información e ítem a ítem, a través del procedimiento de Análisis de Varianza en los que se incluyeron distintas variables.

Variable	Denominación	Niveles
Intra	<i>Dimensión de respuesta</i>	Ejecución real / Importancia otorgada
	<i>Tipo de Evaluación</i>	Aprendizaje / Enseñanza / Programas
Inter	<i>Género</i>	Masculino / Femenino
	<i>Tipo de Centro Escolar</i>	CEEEs / CEIPs
	<i>Titularidad del Centro</i>	Público / Concertado
	<i>Tipo de Especialista</i>	Pedagogía Terapéutica (PT) / Audición y Lenguaje (AL)
	<i>Situación administrativa</i>	Interino / Funcionario
	<i>Años de Experiencia</i>	0-3 / 4-12 / ≥ 13

En todos los análisis se asumió un nivel de significación estadística del 0.05 con aplicación del *ajuste Greenhouse-Geisser* y utilizándose el procedimiento de Sidak para las comparaciones post-hoc. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v.12.0.1 para Windows.

RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario, medida a través de la prueba Alfa de Cronbach, resultó ser de 0.946 para las contestaciones a los ítems pensando en el nivel de realización o *ejecución real* del ítem y de 0.952 para las contestaciones según nivel de *importancia otorgada* a la proposición presentada en el ítem. También fue alta, con valores entre 0.8 y 0.9 teniendo en cuenta los Tipos de Evaluación y entre 0.7 y 0.9 teniendo en cuenta los Bloques de Información considerados.

Un primer ANOVA de medidas repetidas (2 x 3) para las variables Dimensión de Respuesta x Tipo de Evaluación encontró significativos los efectos principales Dimensión de Respuesta ($F_{1,230} = 259.66$, $p > .001$) y Tipo de Evaluación ($F_{2,460} = 131.03$, $p > .001$), así como la interacción de estas dos variables intrasujeto ($F_{2,460} = 42.11$, $p < .001$). El nivel de *importancia otorgada* a los ítems (media= 3.21 puntos, $sd = 0.36$) estuvo siempre por encima del nivel de *ejecución real* reconocido (media= 2.87 puntos, $sd = 0.37$). La Evaluación del Aprendizaje del alumno alcanza la media más alta (media= 3.23 puntos, $sd = 0.29$) y la media más baja los ítems dedicados a la Evaluación de la Enseñanza del profesor (media= 2.92 puntos, $sd = 0.41$), mientras que la Evaluación de Programas queda en un valor intermedio (media= 2.97 puntos, $sd = 0.41$). En cuanto a la interacción Dimensión de Respuesta x Tipo de Evaluación, las medias alcanzadas por los tres Tipos de Evaluación difieren entre sí al considerar *ejecución real*; pero en *importancia otorgada*, mientras que la media de la Evaluación del Aprendizaje es significativamente mayor que las otras dos, entre las de Evaluación de Programas y de la Enseñanza no se alcanzan diferencias estadísticamente significativas.

En los resultados de los seis ANOVAS realizados, uno para cada una de las variables de agrupamiento o intersujetos definidas en el estudio y las variables intrasujetos o de medidas repetidas Dimensión de Respuesta y Tipo de Evaluación, donde vuelven aparecer significativos los efectos ya señalados, encontramos información novedosa sobre la influencia en las contestaciones al cuestionario de esas variables intersujeto: puntúan más alto el profesorado femenino, el especializado en PT, el que desarrolla su labor docente en CEEEs, el interino y el más novel. El tipo de Titularidad del Centro Escolar (público o concertado) no produjo diferencias estadísticamente significativas.

Los ANOVAS mixtos Variable intersujeto x Dimensión de Respuesta x Tipo de Evaluación realizados con las contestaciones a los ítems de los diferentes Bloques de Información, así como los ANOVAS Variable intersujeto x Dimensión de Respuesta realizados para cada ítem del cuestionario, nos permiten delimitar para que tipo de información o ítem aparecen diferencias en las distintas

variables intersujeto, así como la valoración relativa que el profesorado tiene de los distintos ítems del cuestionario. En nuestros resultados, atendiendo a las variables intersujeto consideradas, hemos encontrado que:

Tipo de Centro: El profesorado de CEEEs puntúa más alto que el de CEIPs en la globalidad del cuestionario y especialmente cuando hablamos de *ejecución real* de prácticas evaluativas, en los Bloques de Información referidos a Contenidos, Instrumentos y Responsables de la Evaluación y cuando hablamos de Evaluación de Programas; sin embargo, son los profesores de CEIPs los que puntúan significativamente más alto cuando se les pregunta sobre necesidades de Formación para la Evaluación.

Tipo de Especialidad: El profesorado especializado en PT puntúa por encima del especializado en AL y especialmente cuando preguntamos sobre Finalidad y Responsables de la Evaluación y Evaluación de Programas.

Género: El profesorado femenino puntúa significativamente por encima que el masculino en la globalidad del cuestionario, así como en los Bloques de Información referidos a Necesidad/Finalidad, Contenidos, Instrumentos y Momentos de la Evaluación.

Situación Administrativa: Los profesores interinos puntúan significativamente por encima del profesorado funcionario en la globalidad del cuestionario y especialmente en los Bloques de Información referidos a Necesidad/Finalidad, Contenidos y Responsabilidad de la Evaluación.

Años de Experiencia: el profesorado más veterano puntúa por debajo de el grupo de profesores más noveles y tiende a puntuar también menos que el profesorado con una experiencia de entre 4 y 12 años de antigüedad, y especialmente en los Bloques de Información referidos a Necesidad/Finalidad, Contenidos y Momentos de Evaluación y necesidad de Formación para la Evaluación.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Nuestros resultados concuerdan en líneas generales con conclusiones de diversos autores en torno a la menor preocupación del profesorado que trabaja con ACNEEs por la evaluación que no sea del aprendizaje individual del alumno (Ayres y cols., 1990, Hunt, 1992, Torres, 2004, Ysseldyke y Marston, 1992) y a su confianza en habilidades propias e instrumentos flexibles para esa evaluación más que pruebas estandarizadas (Gong y Marion, 2006, Stough y Palmer, 2003, Wiener, 2006). De forma resumida y esquemática, podemos apuntar una serie de conclusiones:

- El profesorado siempre reconoce hacer menos de lo que entiende debería hacer.
- Le preocupa fundamentalmente la evaluación del aprendizaje y menos la evaluación de la enseñanza, aunque reconozca su importancia.
- Las técnicas que más utilizan para esa evaluación son el registro observacional y el conocimiento diario del alumno, y son más reacios a utilizar pruebas estandarizadas, de conocimiento o a incorporar nuevas técnicas.

- Son partidarios de criterios de evaluación claros y explícitos reflejados en documentos del Centro.
- Se evalúa para optimizar y controlar el aprendizaje del alumno y para tomar decisiones y mejorar prácticas docentes y programas educativos.
- En el aprendizaje del ACNEE se evalúa fundamentalmente la motivación y mucho menos los estilos de aprendizaje o el desarrollo curricular. Precisamente a estos últimos apartados se le dedica mucha más atención en los CEIPs, donde se evalúan menos habilidades útiles para actividades de la vida diaria.
- La Evaluación se entiende como una tarea a realizar en equipo, que empieza por una evaluación inicial del conocimiento del alumno.
- La autorreflexión / autoevaluación y la observación son las técnicas preferidas de Evaluación de la Enseñanza y de Programas, rechazándose la ingerencia de otros elementos (inspección educativa, compañeros).
- Siempre se valora bajo la evaluación por obligación o imposición.
- Los programas se tienen a evaluar por sus resultados o, en todo caso, mientras se desarrollan.
- El profesorado femenino parece más sensible a tareas de Evaluación.
- La veteranía va flexibilizando la preocupación por la Evaluación y radicaliza el rechazo a prácticas que no les convencen.
- Hay diferencias en las prácticas evaluativas del profesorado de Atención a la Diversidad de los CEEE y los CEIP, más preocupados los primeros por la adquisición de habilidades útiles en actividades de la vida diaria que por el desarrollo curricular, estilos de aprendizaje u obtención de certificados.
- El profesorado especializado en AL parece implicarse menos que el de PT en tareas evaluativas que se alejen de sus objetivos específicos.
- Demandan más formación en prácticas evaluativas el profesorado femenino, el de CEIPs y especialmente el menos veterano.

Junto a datos que apuntan hacia ciertas buenas prácticas evaluativas en el profesorado de Atención a la Diversidad, nuestros resultados nos aportan información muy útil y directamente aplicable para el diseño de materiales y estrategias de intervención que incidan específicamente en los puntos fuertes y débiles de sus prácticas evaluativas para potenciar en ellas mejoras significativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayers, W., Day, G.F. y Rotatori, A.F. (1990). Legal, judicial, and IEP parameters of testing. En A.F. Rotatori, R.A. Fox, D. Sexton y J. Miller (Eds.). *Comprehensive Assessment in Special Education: Approaches, Procedures, and Concepts* (pp. 124-144). Springfield, IL: Thomas.
- Bartelheim, F.J. y Evans, S. (1993). The presence of reflective-practice indicators in special education resource teachers' instructional decision making. *The Journal of Special Education*, 27, 338-347.
- Bay, M. y Bryan, T. (1991). Teachers' reports of their thinking about at-risk learners and others. *Exceptionality*, 2, 127-139.
- Billingsley, B.S. y Tomchin, E.M. (1992). Four beginning learning disabilities teachers: what their experiences suggest for trainers and employers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 104-112.
- Blanton, W.E., Blanton, L.P. y Cross, L.S. (1994). An exploratory study of how general and special education teachers think and make instructional decisions about special needs students. *Teacher Education and Special Education*, 17, 62-74.,
- Browder, D.M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. Nueva York: Guilford Press.
- Conroy, M.A. y Peck, J. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process. Existing research, issues, and recommendations. *The Journal of Special Education*, 37, 15-25.
- Deno, S.L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- DeStefano, L. y Metzger, D. (1991). High stakes testing and students with handicaps: analysis of issues and policies. En R.E. Stake (Ed.). *Advances in Program Evaluation* (Vol. 1A, pp. 281-302). Greenwich, CT: JAI Press.
- Gong, B. y Marion, S. (2006). *Dealing with flexibility in assessments for students with significant cognitive disabilities*. Lexington: National Center for the Improvement of Educational Assessment, Human Development Institute, University of Kentucky. Archivo pdf en: http://www.naacpartners.org/products/Files/Gong%20&%20Marion%20assessment%20flexibility_041306.pdf
- Gross, J. (2002). *Special educational needs in the primary school. A practical guide*. Buckingham: Open University Press. Existe traducción al castellano en 2004: Necesidades educativas especiales en educación primaria. Madrid: CIDE-MEC y Morata
- Hall, E.F. (1992). Assessment for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19, 20-23.
- Hunt, M. (1992). Meeting primary needs. *British Journal of Special Education*, 19, 28-31.
- Kleinert, H., Browder, D., & Towles-Reeves, E. (2005). *The assessment triangle and students with significant cognitive disabilities: Models of student cognition*. National Alternate Assessment Center, Human Development Institute, University of Kentucky, Lexington. Archivo pdf en: [836](http://www.naacpartners.org/products/Files/NAAC-</p>
</div>
<div data-bbox=)

[%20Assmt%20Triangle%20White%20Paper%20-%20FINAL%20for%20Website.pdf](#)

- LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE de 4 de Octubre.
- Marion, S., Quenemoen, R., & Kearns, J. (2006). *Inclusive Assessment System Options: Degree of Standardization and Flexibility Worksheets*. Documento de trabajo para NHEAI/NAAC Collaborative Projects.
- Pretii-Frontczak, K., Kowalski, K. y Brown, R.D. (2002). Preeschool teachers' use of assessment and curricula: a statewide examination. *Exceptional Children*, 69, 109-123.
- Sands, D.J. y cols. (1995). A statewide exploration of the nature and use of curriculum in special education. *Exceptional Children*, 62, 68-83.
- Shriner, J.G. (2000). Legal perspectives on school outcomes assessment for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 33, 232-239.
- Shriner, J.G., Spande, G. y Thurlow, M.L. (1994). *State special education outcomes 1993*. Minneapolis: Universidad de Minnesota. National Center on Educational Outcomes.
- Stough, L.M. y Palmer, D.J. (2003). Special thinking in special settings: a qualitative study of expert special educators. *The Journal of Special Education*, 36, 206-222.
- Thoma, C.A., Held, M.F. y Saddler, S. (2002). Transition assessment practices in Nevada and Arizona: are they tied to best practices?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 242-250.
- Thompson, S., Johnstone, C., Tunrlow, M. y Altman, J. (2005). 2005 state Special Education outcomes: steps forward in a decade of change. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Disponible on-line en <http://education.umn.edu/nceo/OnlinePubs/2005StateReport.htm>
- Torres, J.A. (2004). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Wiener, D. (2006). *Alternate assessments measured against grade-level achievement standards: The Massachusetts "Competency Portfolio"* (Synthesis Report 59). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Disponible on-line en <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis59.html>
- Ysseldyke, J.E. y Marston, D. (1992). The use of assessment information to plan instructional interventions: a review of the research. En T.B. Gutkin y C.R. Reynolds (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (2ª ed., pp. 661-682). Nueva York: Wiley.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN: LA OPINIÓN DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

M^a José Serván Núñez
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como tema central el concepto de calidad del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile, desde el punto de vista de las comunidades educativas. El SIMCE es un sistema nacional de evaluación basado en pruebas de rendimiento académico de las principales asignaturas realizadas a todos los estudiantes en los puntos medios de la primaria y la secundaria en todas las escuelas (públicas, privadas subvencionadas y privadas). Su periodicidad es anual, alternando primaria y secundaria.

Se pretende que los indicadores producidos por el SIMCE proporcionen información a las comunidades educativas sobre la calidad de la educación que imparten las escuelas. Esta información pretende ayudar a las escuelas a mejorar y orientar la elección de centro educativo por parte de las familias.

La investigación presentada pretendió averiguar la opinión que tenían dichas comunidades educativas sobre el concepto de calidad que implica el SIMCE. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso en un municipio de Santiago de Chile. Se tomaron como ámbitos de estudio la Corporación Municipal que administraba los centros educativos del municipio, un centro público y otro privado subvencionado.

2. EL SISTEMA NACIONAL DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE) DE CHILE

En este apartado, describiremos a grandes rasgos las características del sistema de evaluación nacional chileno. El SIMCE fue creado a raíz de la municipalización de la educación, proceso de descentralización llevado a cabo durante el gobierno del régimen militar de Pinochet (1980-1989). Entre los objetivos de esta reforma descentralizadora estaba la creación de condiciones de competencia por matrícula entre los centros educativos. Para que el sistema funcionase era necesario proporcionar información sobre los resultados de las escuelas con un doble propósito: entregar a las familias datos para elegir el colegio al que enviar a sus hijos e hijas y servir de estímulo para la mejora de los centros educativos. Con estos objetivos, se creó el SIMCE que es un sistema de evaluación nacional basado en test estandarizados que mide el rendimiento académico de los estudiantes en las principales asignaturas.

En la actualidad y después de varias reformas¹, el SIMCE es aplicado por el Ministerio de Educación cada año a cuarto de educación básica (9-10 años) y en años alternos a segundo de educación media (15-16 años) y octavo de educación básica (13-14 años)². En segundo medio, mide los rendimientos en Lengua y Matemáticas, mientras que

¹ Dichas reformas han perseguido, principalmente, la posibilidad de hacer comparaciones de los resultados de la prueba en el tiempo (que originalmente no se podía) y adaptarla al nuevo marco curricular establecido por los gobiernos democráticos.

² Cuarto y octavo básico constituyen los puntos terminales de los dos ciclos en que se divide la Educación Básica mientras que segundo medio es el último curso en que los contenidos son comunes a todos los estudiantes ya que, a partir de aquí, se bifurcan según se curse la modalidad Humanística-Científica o Técnico-Profesional de la Educación Media. En el momento en que se realizó la investigación (2003), la aplicación del SIMCE en cuarto básico también se producía en años alternos puesto que se hizo anual a partir de 2005.

en cuarto y octavo básico, se evalúan también los rendimientos en Ciencias Sociales y Naturales. Durante el curso escolar en que se hizo este estudio de caso (2003), la medición afectaba a segundo medio y, en el curso anterior (2002), se había evaluado a cuarto básico.

La prueba administrada a los estudiantes tiene dos partes: preguntas de respuesta múltiple, donde el estudiante elige entre cuatro opciones de las cuales sólo una es correcta, y preguntas abiertas³. Las preguntas de respuesta múltiple son corregidas por un ordenador. Las preguntas abiertas son corregidas por correctores y correctoras según unos criterios publicados antes de la realización de la prueba.

Los resultados del SIMCE dan lugar a índices numéricos desglosados por asignaturas. Dichos índices son publicados diferenciando los centros públicos y privados y clasificándolos según su nivel socioeconómico⁴. También se divulgan los promedios regionales. Por otro lado, se hacen públicos los resultados de cada escuela individual considerando la variación en el tiempo y la relación de la puntuación obtenida con el promedio nacional, regional, municipal y de las escuelas del mismo grupo socioeconómico. Además, cada escuela recibe los resultados de una forma más detallada, indicando el porcentaje de logro que ha tenido el curso evaluado en cada una de las áreas curriculares⁵. No se publican las calificaciones de los estudiantes individuales para evitar la discriminación de los que obtienen peor rendimiento⁶.

3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los resultados aquí presentados se obtuvieron a través de un estudio de caso realizado en una de las Municipalidades de Santiago de Chile. Se seleccionó una Municipalidad con 48 centros educativos en funcionamiento, de nivel socioeconómico medio y con un 45% de centros municipales, un 52% de centros privados subvencionados y un 3% de centros privados. La gestión de los centros educativos correspondía a una Corporación Municipal⁷

que, además, gestionaba la salud y la atención a menores.

Dentro de esta Municipalidad se estudió en profundidad un centro educativo dependiente de la misma. Era un centro que impartía desde el último curso de Educación Preescolar hasta el final de la Educación Media tanto en su modalidad Humanístico-Científica, orientada a la Universidad, como en la variante Técnico-Profesional, cuyo objetivo es la formación para el trabajo. Tenía 1.200 estudiantes y 60 docentes aproximadamente.

El trabajo de campo fue realizado entre mayo y julio de 2003. La principal estrategia de recogida de información fueron las entrevistas semi-estructuradas. Se realizaron entrevistas a todos los técnicos y todas las técnicas de Educación de la Corporación. También se entrevistó a quince docentes del centro educativo. Por otra parte, se realizó una entrevista grupal a la directiva del Centro de Padres⁸. Las entrevistas se vieron complementadas por los datos procedentes de las conversaciones informales⁹, las observaciones¹⁰, la revisión documental y las notas recogidas en el diario y el cuaderno de campo¹¹. Toda la información obtenida fue sometida a análisis mediante su clasificación en diferentes categorías temáticas.

4. LA OPINIÓN DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS: “EL SIMCE ES UN RESULTADO MENTIROSO”¹²

Las palabras de este técnico de la Corporación reflejan muy bien de lo que vamos a ocuparnos en este apartado. La mayoría de los informantes considera que los resultados del SIMCE no reflejan la realidad de las escuelas y, por tanto, no reflejaban la calidad de la educación de las mismas y esto es así, fundamentalmente, por dos motivos.

Por un lado, como se ha dicho, el SIMCE sólo tiene en cuenta una variable: los rendimientos en las principales asignaturas de un curso determinado. Sin embargo, se considera que indica la calidad de la educación que se impar-

³ Esta estructura definitiva de la prueba se estableció en 1998 cuando se reformó para adaptarla al nuevo currículum. Con anterioridad, no había preguntas abiertas.

⁴ El nivel socioeconómico se determina a través de una encuesta realizada a las familias del curso que va a rendir el SIMCE que es combinado un índice de vulnerabilidad elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JNAEB). En la encuesta se recogen datos sobre la escolaridad de padres y madres y el ingreso familiar mensual. Las escuelas se clasifican en cinco grupos: A, B, C, D, y E, correspondiendo A al nivel socioeconómico más bajo. La diferenciación de los resultados según su nivel socioeconómico se viene practicando desde el año 2000.

⁵ Así, los resultados de Lengua darían una serie de porcentajes de logro en ortografía, gramática, comprensión lectora, etc.

⁶ Desde el curso 2004, las familias tienen a su disposición un informe de los resultados del centro en el que están matriculados sus hijos e hijas que incluye consejos para apoyar el aprendizaje de los/as mismos/as. Dicho informe debe ser solicitado por los padres y madres al centro. Para más información sobre el SIMCE, remitimos al lector a la web del mismo: www.simce.cl.

⁷ El estatus, estructura y funciones de las corporaciones municipales en Chile es muy similar, salvando las distancias, al de las empresas públicas municipales en España.

⁸ Organismo encargado de la representación de las familias en la vida cotidiana de los centros escolares en Chile. Salvando las distancias, es similar a las Asociaciones de Padres y Madres en España. Los extractos literales procedentes de las entrevistas son citados en el texto indicando el informante al que pertenecen mediante un código, con el objetivo de proteger el anonimato de los mismos. La primera letra indica el papel del informante (D para directivo, P para profesor o profesora y F para madres), la segunda letra indica el escenario al que pertenece (C para la Corporación y M para el centro municipal) y después sigue un número que indica el orden en que fue realizada la entrevista. También se acompaña la fecha en que fue realizada la entrevista.

⁹ Entiendo por conversaciones informales las mantenidas con los distintos actores a raíz del contacto cotidiano con la comunidad educativa.

¹⁰ Las observaciones fueron de tipo no participante y no estaban planeadas con anterioridad. Una vez iniciado el trabajo de campo, solicité asistir a algunas reuniones con el fin de seleccionar informantes y la información obtenida de la observación de las mismas fue muy valiosa para los resultados obtenidos. También me refiero a las observaciones casuales realizadas cuando estaba, por casualidad, en el momento y lugar donde se producía una situación relevante.

¹¹ El cuaderno de campo era el que llevaba durante mi estancia en el campo para anotar la información procedente de todas las estrategias de recogida de información, reflexiones personales, etc. El diario de campo era escrito cada día a partir de estas notas destacando los eventos más importantes, lo que se había aprendido y reflexiones al respecto.

¹² C2, 30 de junio de 2003.

te en toda la escuela. A este asunto dedicaremos la primera parte de este apartado.

Por otro lado, el SIMCE no tiene en cuenta las diferencias entre estudiantes y entre escuelas, es decir, considera el rendimiento académico como un indicativo de calidad aislado del contexto en el que se produce el proceso de aprendizaje. De esta forma, aunque los resultados se publican desglosados según nivel socio-económico y dependencia de la escuela (pública, privada subvencionada o privada), realmente estas variables no son tenidas en cuenta al hacer la medición como tampoco son tenidos en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes cuyos resultados no tienen por qué reflejarse en su totalidad en las puntuaciones en el SIMCE. Analizaremos las críticas en este sentido en la segunda parte de este apartado.

a. La calidad de la educación reducida a una variable

El SIMCE marca una situación muy clara: cómo están los niños en el logro de contenidos, punto [con énfasis] pero ¿y lo demás? (DM6, 9 de julio de 2003).

Tal como expresa claramente este docente directivo, el SIMCE sólo mide los rendimientos de los estudiantes de un curso en determinadas asignaturas, si bien, y tal como su propio nombre indica, pretende medir la calidad de la educación: *...evalúa un aspecto del currículum y se entiende que se evalúa la calidad de la escuela o la calidad de la educación (DP4, 10 de julio de 2003).*

Sin embargo, el SIMCE deja fuera los rendimientos de otras asignaturas así como otros aspectos que forman parte de la educación pero que no se traducen en rendimientos académicos como, por ejemplo, la formación en valores. Esto es percibido incluso por las familias que consideran que el SIMCE sólo mide la cantidad de conocimientos que sabe el niño o la niña pero no si se está formando adecuadamente para desenvolverse en la vida en el futuro de manera plena: *Va solamente a la parte fría; eso es frío, la cantidad de conocimiento. Ahí no te están midiendo si el niño la personalidad está bien, si el niño es feliz... (FP1, 23 de junio de 2003).*

Además, evalúa el estado de los rendimientos de la educación en un momento concreto: *El SIMCE es una radiografía del instante (DM6, 9 de julio de 2003).*

Como consecuencia, no refleja adecuadamente el trabajo que hacen las escuelas durante todo el curso para mejorar esos rendimientos. Sobre todo en casos de centros que enfrentan bastantes dificultades y que han obtenido anteriormente resultados muy bajos, un trabajo de titanes puede traducirse en sólo unas décimas de mejora en los resultados del SIMCE: *...no ven todo el trabajo que se hace como hormiguita en las escuelas para lograr a lo mejor un puntito que no fue tan importante para ellos, no fue notorio, digamos; no, un punto no es nada pero para esa escuela significó pero mucho (C1, 23 de junio de 2003).*

En resumen, el SIMCE, a lo sumo, mide un aspecto concreto en un momento y un lugar determinados: los ren-

dimientos de los estudiantes de un curso en las principales asignaturas. Por ello, los informantes consideran inapropiado que se considere que mide la calidad de la educación que imparte la escuela como un todo puesto que deja fuera muchos aspectos de la realidad de éstas. Mientras que el SIMCE entiende la calidad como algo medible, unívoco y técnico, las comunidades educativas manejan un concepto de calidad más complejo y creen que para valorar la calidad de una escuela hay que tener en cuenta muchas otras variables además del rendimiento académico como se evidencia en el siguiente apartado.

El SIMCE deja reducida la calidad de la educación a la puntuación obtenida en la prueba que es mucho más fácil de entender y manejar por los políticos o los medios de comunicación.

b. Todos los “vasos” no son del mismo tamaño: ¿por qué se mide a todos por igual si son diferentes?

Es lo que te pasa con la historia de los vasitos, ¿no es cierto? Oye, y si los vasos pueden ser de distinto tamaño y lo importante es que cada vaso llegue a su nivel, ¿mm?, pero aquí no. Todos los vasos son exactamente del mismo tamaño, o sea, necesitas las diferencias individuales (DM7, 9 de julio de 2003).

De esta forma explicaba una directiva uno de los motivos de que los resultados del SIMCE no reflejen la realidad de las escuelas. A pesar de que dichos resultados se publican clasificados según la dependencia (pública o privada) y el nivel socioeconómico de los centros educativos, los informantes consideran que haría falta tener más en cuenta las diferencias particulares entre escuelas, el contexto en el que realizan su labor, si se pretende reflejar la calidad de la educación que imparten.

Para empezar, todos los estudiantes rinden la misma prueba, sin tener en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, tal como es exigido por el marco curricular. Esto es percibido como una contradicción por los informantes: el nuevo currículum les pide que hagan una evaluación diferenciada, adaptada a cada estudiante, pero el sistema nacional de evaluación los mide a todos por igual: *Lo que pasa es que nos meten a todos en el mismo saco y nos evalúan a todos por iguales sin considerar... las dificultades que pueden [sic] haber dentro de una sala de clases, que hay distintos niveles de aprendizaje, que hay chiquillos con dificultad de aprendizaje, sin considerar eso, o sea, aquí todos tienen que haber llegado a esto, ¿te fijas? Entonces, por un lado... la propuesta curricular señala, propone, respetar ritmos de aprendizaje, ¿verdad?, respetar, eh... formas de aprendizaje y, por otro lado, te... dan un instrumento que es igual para todos. Aquí se acabaron los ritmos de... ¿veis? Esas son las grandes contradicciones, ¿ah?, independiente que yo reconozco que el instrumento está muy bien hecho y que corresponde, sí, a la malla curricular pero no corresponde a la realidad, parece (DP3, 10 de julio de 2003).*

Podríamos decir que las comunidades educativas manejan un concepto de calidad que se centra en el proceso y que entra en contradicción con la calidad tal como se entiende en el SIMCE que la identifica con un único resul-

tado de la educación, el rendimiento académico de los estudiantes, sin tener en cuenta el proceso por el que ese resultado se ha obtenido y otro tipo de resultados de aprendizaje, también valiosos, a los que podría haber dado lugar.

El hecho de que el SIMCE trate a todos los estudiantes por igual perjudica sobre todo a las escuelas municipales que no pueden seleccionar su alumnado si cuentan con plazas libres y, por tanto, suelen tener un mayor porcentaje de chicos y chicas con problemas de aprendizaje. En el centro municipal estudiado, debido a la gran demanda de plazas de Educación Media que tenían, podían seleccionar estudiantes en este nivel, no así en Educación Básica donde no estaban cubiertas todas las plazas. Por tanto, los informantes de este centro se quejaban de que se les midiese con el mismo instrumento cuando ellos estaban obligados a aceptar a todos los estudiantes que lo solicitasen, a diferencia de los centros privados que, normalmente, no tenían grupo diferencial, es decir, no aceptaban a niños o niñas con problemas de aprendizaje diagnosticados¹³. Y, sobre todo, se quejaban de que se comparasen los resultados de unas escuelas y otras cuando unas seleccionaban estudiantes y otras no: *Ese es un problema que... tienen todas las escuelas municipales porque se reciben a todos los alumnos, no se hace discriminación; entonces, también yo digo: ¿por qué el SIMCE se utiliza para hacer comparaciones? Los colegios tanto tienen sobre trescientos puntos¹⁴; claro, uno empieza a mirar: ¿quiénes son los que tienen trescientos puntos? Son escuelas particulares subvencionadas o particulares pagadas que hacen selección de niños. Lógicamente se van a obtener buenos resultados si tienen la mejor... materia prima. Sería ilógico que fuera mal. En cambio, las escuelas básicas que logren un punto más [con énfasis], yo encuentro que es un logro pero tremendo, tremendo porque se está trabajando con un montón de dificultades* (C1, 23 de junio de 2003).

Otra diferencia entre los centros municipales y los privados es la distinta procedencia del alumnado en cuanto a su nivel socioeconómico. Los estudiantes de centros privados proceden en mayor proporción de familias con un nivel socioeconómico y cultural más alto con lo que cuentan con más recursos de aprendizaje en sus hogares y con padres y madres que los apoyan en mayor medida en el proceso de aprendizaje. A pesar de que los resultados del SIMCE son desagregados teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de cada escuela, los informantes consideran injusto que se les mida en la misma forma que a centros con un alumnado mucho más pudiente: *El SIMCE no tiene en cuenta el nivel socioeconómico y cultural y donde hay más nivel económico y cultural los alumnos tienen*

más materiales y libros. Aquí, por ejemplo, no hay hábito de leer. Así nunca podemos alcanzar la misma puntuación en la prueba (PM7, 9 de julio de 2003).

La influencia del origen socioeconómico de los estudiantes en el SIMCE es algo evidente cuando se publican los resultados de las pruebas en la prensa, año tras año. *El mayor avance fue el aumento de 8 puntos en la prueba de matemáticas que registraron los alumnos del grupo socioeconómico alto que asisten a los colegios particulares pagados. Mientras el mayor retroceso lo tienen los alumnos de clase baja que asisten a planteles subvencionados particulares que bajaron 8 puntos en la prueba de matemáticas* (“SIMCE 2001: mayores diferencias, en matemáticas”, *La Tercera*, 13 de septiembre de 2002).

En resumen, los informantes consideran que el SIMCE es una prueba injusta porque trata a todos los estudiantes por igual, a pesar de que el currículum predica el respeto a los diferentes estilos de aprendizaje y la evaluación diferenciada. Esto afecta especialmente a las escuelas municipales que tienen más dificultades para seleccionar su alumnado y, por tanto, tienen una mayor proporción de estudiantes con problemas de aprendizaje. Por otro lado, los informantes también consideran injusto que se mida de la misma forma a las escuelas municipales y a las privadas teniendo en cuenta que estas últimas normalmente reciben un alumnado de un nivel socioeconómico mejor.

En este sentido, el SIMCE estaría fomentado la selección de estudiantes como una estrategia para la obtención de buenos resultados en la prueba. Dada la gran influencia de las características previas de los estudiantes en los resultados de aprendizaje, mucho mayor que la incidencia de la calidad del servicio educativo (GLENNERSTER, 1993), las escuelas tienen un incentivo para seleccionar los estudiantes. Como consecuencia, cuando pueden hacerlo, las escuelas dedican mucho más esfuerzo a refinar la selección de estudiantes que a otras acciones que redundarían en una calidad educativa mayor y un sistema más integrado socialmente¹⁵.

Esto puede llevar a una segmentación y jerarquización de la matrícula en los distintos centros según el origen social u otras características de los estudiantes (TORRES SANTOMÉ, 2001). Es lo que en la literatura anglosajona se conoce como *cream-skimming*. Esto como consecuencia de que a la hora de seleccionar estudiantes los centros públicos están en franca desventaja. Parece lógico que se garantice la existencia de centros que admitan a todo tipo de estudiantes, sin hacer selección entre ellos con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades. Lo que cuesta comprender es por qué esas regulaciones son sólo admisi-

¹³ En este sentido, la Comisión para el desarrollo y el uso del SIMCE recomienda “la generación y reporte de indicadores de selección y retención de los establecimientos, para distinguir si los resultados alcanzados son obtenidos seleccionando los alumnos de mejor rendimiento” (*Evaluación de aprendizajes para una evaluación de calidad*, p. 16).

¹⁴ Para que el lector o la lectora tenga un punto de referencia, diremos que en el último SIMCE anterior a la entrevista, los promedios nacionales fueron de 253 puntos para Lengua y 246 para Matemáticas.

¹⁵ En este sentido, los resultados del estudio coinciden con las apreciaciones de CARNOY (2000) que afirma que las escuelas privadas chilenas obtienen mejores puntuaciones en el SIMCE porque son las más hábiles para atraer estudiantes y no porque la calidad de la educación que ofrezcan sea mejor. CARNOY se apoya en investigaciones de PARRY.

bles para los centros públicos cuando los centros privados subvencionados reciben financiación estatal en pie de igualdad (CALERO Y BONAL, 1999).

Lo único que se consigue al obligar sólo a los centros municipales a admitir a todos los estudiantes es que se concentren en ellos los alumnos y las alumnas procedentes de familias con menor nivel socioeconómico y con más dificultades de aprendizaje con la consiguiente segmentación social de la matrícula. Del mismo modo, los centros municipales tienen valores peores en los índices numéricos que miden la calidad educativa lo que redundará en una pésima imagen de estos colegios que pierden constantemente estudiantes a favor de los centros privados subvencionados. Así las cosas, muchos centros municipales se ven atrapados en una espiral sin salida puesto que sus bajos niveles de matrícula les impiden poner en marcha estrategias de selección de estudiantes para incrementarla.

Ante esta situación, algunos informantes proponen que el SIMCE, al igual que el currículum, sea dotado de mayor flexibilidad. Así, podría ser adaptado a la situación particular de cada escuela y sus resultados reflejarían de manera más precisa la realidad de ésta. Para ello, parece imprescindible incluir más variables en la medición: *Si bien es cierto, es necesario, es necesario que se haga una medición, ¿no es cierto?, anual de la calidad de la educación pero también, ¿no es cierto?, hay que tomar varias... muchas más variables* (DM1, 2 de julio de 2003).

Tal como funciona ahora el SIMCE, la calidad de la educación queda reducida a una variable entre las muchas que reflejan la realidad del centro medido. Esta suerte de

reducción cuantitativa está conectada con el discurso técnico-administrativo imperante en el sistema que destaca la neutralidad y objetividad de este indicador y desprecia su relativización mediante la inclusión de otros indicadores de tipo más cualitativo como la dependencia del centro, la procedencia socioeconómica de los estudiantes atendidos o el porcentaje de alumnado con dificultades de aprendizaje (ANDERSON y DIXON, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G.; Dixon, A. (2001). Cambios de paradigma y gestión local en Estados Unidos: hacia un paradigma de potenciación social en SMITH, J. (Ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- Carnoy, M. (2000). School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29 (7), 15-20.
- COMISIÓN PARA EL DESARROLLO Y USO DEL SIMCE (2003). *Evaluación de aprendizaje para una evaluación de calidad*. Consultado el 8 de febrero de 2007 en: <http://www.simce.cl/paginas/documentos.htm>.
- Glennerster, H. (1993). The economics of education: changing fortunes en BARR, N.; WHYNES, D. (Ed.) *Current issues in the economics of welfare*. The Macmillan Press, 176-179.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Calero, J.; Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

DESARROLLO DE HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Javier Gil Flores
Universidad de Sevilla

Marisol Ibarra Saiz, Gregorio Rodríguez Gómez, y Calvo Pérez, C.
Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los aprendizajes logrados por el alumnado han constituido el principal objeto de la evaluación educativa, asumiendo la evaluación del aprendizaje un papel relevante entre el conjunto de actividades y tareas que se desarrollan en los centros docentes de cualquier etapa de nuestro sistema educativo. La evaluación constituiría una vía para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje y para fundamentar la adopción de medidas dirigidas a reorientar y mejorar esos aprendizajes.

En el estudio de los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos en las instituciones educativas, la comunidad científica ha manejado el tópico “evaluación del rendimiento” (Arias, 1990; Pérez y Nieto, 1992). Generalmente, en los trabajos que hacen referencia al rendimiento educativo, la evaluación aparece asociada a las calificaciones escolares, mediante las que se reflejaría el nivel de aprendizaje logrado por el alumnado. Entendido de este modo, el rendimiento educativo se ha analizado en nuestro país poniendo en relación las calificaciones obtenidas con múltiples variables personales, escolares, institucionales o sociofamiliares, tratando de explicar por esta vía la complejidad del mismo (Gómez Dacal, 1992; Castejón, Montañés y García, 1993; Celorrio, 1999; Ridao y Gil, 2002).

Este modo de valorar el rendimiento educativo tiene como limitación el hecho de que no siempre las instituciones escolares y sus profesores han valorado del mismo modo los logros de sus alumnos, existiendo la posibilidad de que en determinados contextos una misma calificación refleje mayor o menor nivel de aprendizaje. Por ese moti-

vo, se ha recurrido también a la medición del rendimiento académico buscando otros criterios diferentes a la valoración que el profesorado hace sobre el aprendizaje del alumnado, y que refleja en forma de calificaciones finales de curso. Así, otra vía para valorar el rendimiento es a partir de pruebas externas, no elaboradas por el profesorado responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado con los alumnos, que estarían desvinculadas tanto de las peculiaridades curriculares de los centros como de las apreciaciones de los profesores.

En este sentido se orientan las evaluaciones realizadas desde la Administración u otras instituciones, con el fin de valorar el rendimiento del alumnado. En nuestro país podemos citar un reciente ejemplo de este tipo de estudios, que ha supuesto evaluaciones en los años 2000, 2003 y 2006, dentro de la denominada iniciativa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). La finalidad es evaluar el rendimiento de los alumnos de 15 años en un número amplio de países, que incluye a los de la OCDE. Las pruebas utilizadas se basan en competencias básicas que deben poseer los alumnos, con independencia de las peculiaridades curriculares que caracterizan a los sistemas educativos de los respectivos países, facilitando de este modo la comparabilidad entre los resultados obtenidos.

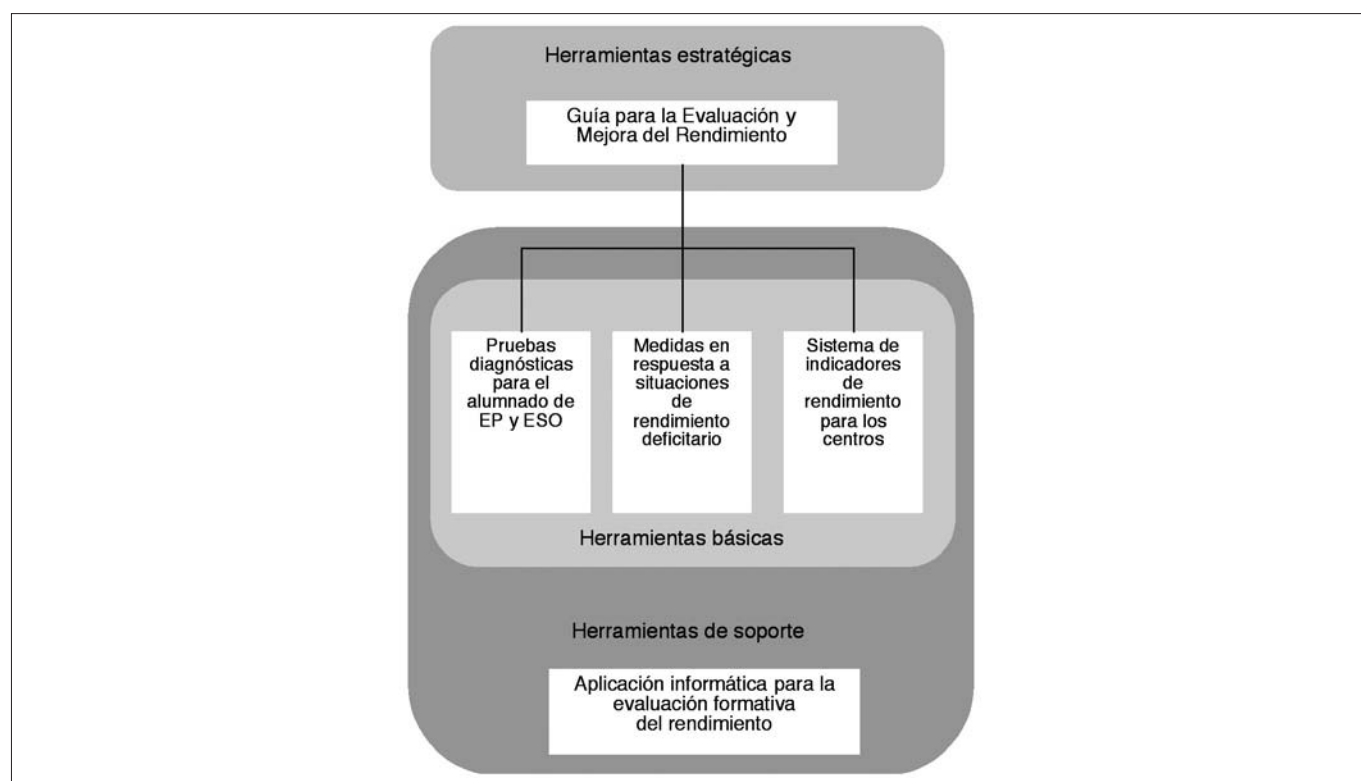
Si nos situamos a nivel del sistema educativo español, a la experiencia de PISA, hay que añadir los estudios que viene elaborando el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (antiguo INCE), en los que se evalúan los aprendizajes logrados por los alumnos en diferentes etapas y áreas. Es el caso de los Informes sobre

Evaluación de la Educación Primaria (INCE, 1997, 2001; INECSE, 2005) o sobre la Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria (INCE, 2003), entre otros. Recientemente se han puesto en marcha en la Comunidad Autónoma de Andalucía la evaluación de diagnóstico, que supone la aplicación en todos los centros andaluces públicos o concertados de pruebas para medir las competencias básicas en materia de comunicación lingüística y matemáticas, de acuerdo con la regulación que se hizo del proceso en la Orden de 28 de junio de 2006 (BOJA de 4 de agosto). Con ello se anticipa el escenario planteado en este sentido por la nueva Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006), que prevé a realización de evaluaciones de diagnóstico en nuestro sistema educativo. En todos los casos mencionados, las evaluaciones utilizan pruebas externas para valorar los aprendizajes en las áreas fundamentales del currículum escolar.

Combinando la información sobre el rendimiento que se genera en los centros a través de las calificaciones escolares y la que procede de pruebas externas, el objetivo de nuestro trabajo se centra en el *desarrollo de una estrategia para el diagnóstico del aprendizaje del alumnado de los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que pueda ser tomada como referencia para llevar a cabo la evaluación formativa del rendimiento en los centros educativos*. Dicha estrategia requiere el diseño previo de una serie de elementos que ha sido preciso poner a punto, a los cuales nos referiremos utilizando la denominación de herramientas para el diagnóstico y mejora del rendimiento.

El conjunto de herramientas desarrolladas pueden estructurarse en varios niveles, de acuerdo con el papel que desempeñan en el proceso de evaluación y mejora. Tal y como queda reflejado la figura 1, tres son los tipos de herramientas que se han considerado:

Figura 1. Herramientas desarrolladas para el diagnóstico y mejora del rendimiento



- *Herramientas básicas.* Son aquellas que facilitan la obtención de información acerca de la situación de los centros en cuanto al rendimiento logrado y el aporte de orientaciones o pautas de actuación dirigidas a éstos. Se encuadran aquí un conjunto de pruebas de diagnóstico que hemos construido para la evaluación en cinco ámbitos de aprendizaje diferenciados, dirigidas a los niveles de 4º de EP y 2º de ESO, un sistema de indicadores para valorar la situación de los centros, y una serie de medidas que podrían adoptarse en respuesta a situaciones deficitarias en lo que se refiere al rendimiento logrado.

- *Herramientas de soporte.* La gestión y explotación de las informaciones generadas por las herramientas anteriores se facilita a través de una aplicación informática diseñada específicamente para esta función. Esta aplicación sirve de soporte a las tareas de evaluación formativa del rendimiento, constituyendo el instrumento de trabajo en el que se apoya la evaluación formativa realizada en los centros.

- *Herramientas estratégicas.* Las constituyen el conjunto de procedimientos que se ofrecen a los centros para orientarles en la evaluación y mejora del rendimiento.

miento de su alumnado. Se concretan en una Guía de Evaluación y Mejora del Rendimiento, en la cual se dan pautas para la utilización de las herramientas básicas y el manejo de las herramientas de soporte.

En esta comunicación presentamos los aspectos fundamentales relativos al desarrollo de las denominadas herramientas básicas.

1. PRUEBAS DIAGNÓSTICAS PARA EL ALUMNADO DE EP Y ESO

Las pruebas diagnósticas constituyen un elemento importante en el sistema de evaluación propuesto, siendo una de las herramientas para calibrar el nivel de rendimiento alcanzado por el alumnado de un centro. Las pruebas van dirigidas al alumnado que finaliza los cursos 4º de EP y 2º de ESO, abarcando los aprendizajes en Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias, Lengua Extranjera y Tecnologías de la Información y la Comunicación (ésta última contemplada sólo para el alumnado de ESO). Han adoptado el formato de pruebas objetivas, utilizando preguntas de elección múltiple con cuatro posibles opciones de respuesta.

En su construcción hemos seguido las fases habituales en el diseño de este tipo de instrumentos. Partiendo de una

definición del objeto de evaluación, que en este caso son los aprendizajes en los cinco ámbitos considerados, se han formulado ítems contando para ello con matrices de especificaciones que describen el contenido evaluado, se ha valorado la idoneidad de los mismos a partir del examen crítico por parte de jueces y de su aplicación piloto a una muestra de alumnado extraída de la misma población a la que se dirigen las pruebas.

Para la aplicación piloto se seleccionó aleatoriamente una muestra de 25 centros de las ocho provincias andaluzas que imparten la etapa de EP, y otros 25 que imparten la ESO. En cada uno de los centros se aplicaron las pruebas correspondientes a dos materias, que fueron respondidas por el alumnado que en el primer trimestre del curso escolar 2005-2006 iniciaban estudios de 5º de EP y 3º de ESO. En total, participaron en la administración de las pruebas 1554 alumnos de Primaria y 4278 de Secundaria.

El análisis de los resultados obtenidos en la aplicación piloto ha permitido seleccionar aquellos ítems que presentan mejor comportamiento desde el punto de vista psicométrico, teniendo en cuenta la dificultad y discriminación de los mismos. Estos ítems han pasado a formar parte de la versión definitiva de las pruebas, para las que en la tabla 1 se recogen algunas de sus características.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y fiabilidad para las pruebas de diagnóstico

Materia	EP				ESO			
	Nº ítems	Puntuación media	Desviación típica	Alfa de Cronbach	Nº ítems	Puntuación media	Desviación típica	Alfa de Cronbach
Matemáticas	29	18.14	4.84	0.771	46	11.72	4.65	0.815
Lengua	34	20.04	6.90	0.866	33	17.12	5.75	0.814
Ciencias	38	29.73	6.24	0.896	29	12.59	4.84	0.761
Inglés	31	13.98	6.81	0.865	26	10.26	4.02	0.664
TICs					30	16.45	5.54	0.822

Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos por alumnos o centros concretos, se transformaron las puntuaciones trasladándolas a una escala de media 500 y desviación típica 100. Finalmente, las pruebas diagnósticas se han integrado en una aplicación informática a través de la cual se presentan las cuestiones al alumnado, se recogen sus respuestas y se analizan los resultados, ofreciendo retroalimentación inmediata a los usuarios.

2. SISTEMA DE INDICADORES DE RENDIMIENTO PARA LOS CENTROS

El objetivo de los indicadores es reflejar la situación de los centros educativos en lo que respecta al rendimiento logrado. Se han tenido en cuenta para ello datos sobre los resultados obtenidos a nivel interno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y también datos generados por la aplicación de pruebas externas. En la tabla 2 se recogen los indicadores empleados para medir el nivel de rendimiento en el centro escolar.

Tabla 1. Sistema de indicadores de rendimiento

Indicadores		Definición
INTERNOS	Egreso	Porcentaje de alumnado que finaliza la etapa educativa
	Aprobados	Porcentaje de alumnado con todas las materias aprobadas en el curso anterior
	Logro	Porcentaje de alumnado con más del 50% de materias suspensas
	Excelencia en asignaturas	Porcentaje de materias con más del 80% de aprobados
	Conformidad de asignaturas	Porcentaje de materias con más del 60% de aprobados
EXTERNOS Pruebas de Diagnóstico aplicadas por la Administración Educativa	Excelencia en comunicación lingüística	Porcentaje de elementos de competencia que tienen una puntuación media \geq a 5 en comunicación lingüística (escala de 1 a 6)
	Conformidad en comunicación lingüística	Porcentaje de elementos de competencia que tienen una puntuación media \geq a 3 en comunicación lingüística (escala de 1 a 6)
	Excelencia en matemáticas	Porcentaje de elementos de competencia que tienen una puntuación media \geq a 5 en matemáticas (escala de 1 a 6)
	Conformidad en matemáticas	Porcentaje de elementos de competencia que tienen una puntuación media \geq a 3 en matemáticas (escala de 1 a 6)
EXTERNOS Pruebas de rendimiento propuestas a los centros	Excelencia en el ámbito de cada materia (5 indicadores)	Conocer el porcentaje de competencias que tienen una puntuación media \geq 600 en cada una de las materias Matemáticas, Lengua, Ciencias, Inglés y en TICs.
	Conformidad en el ámbito de cada materia (5 indicadores)	Conocer el porcentaje de competencias que tienen una puntuación media \geq 400 en cada una de las materias Matemáticas, Lengua, Ciencias, Inglés y en TICs.
PERCEPCIÓN	Percepción del alumnado de ESO	Porcentaje de alumnado que se considera satisfecho con el nivel de aprendizaje logrado en su centro.

Los *indicadores internos* hacen referencia a resultados de la evaluación del rendimiento en los centros, recogiendo información sobre los logros del alumnado y sobre el comportamiento de las materias.

Los *indicadores externos* se construyen a partir de la información aportada por las pruebas externas de rendimiento a las que se ha hecho referencia en el apartado anterior. Junto a esta información, se han utilizado también los resultados de las referidas evaluaciones de diagnóstico que han comenzado a aplicarse en los centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma Andaluza. Este tipo de pruebas generan igualmente indicadores que sintetizan la posición de los centros respecto a las competencias medidas. Los indicadores basadas en pruebas externas diferencian entre medidas de conformidad y medidas de excelencia, al determinar el porcentaje de elementos de competencia medidos en un ámbito o área que son superados con puntuaciones de 3 ó de 5 respectivamente, para una escala de puntuación que iba de 1 a 6.

Finalmente, se incluye un *indicador de percepción*, mediante el cual se mide el porcentaje de alumnado que

considera la formación que recibe en el centro igual o superior a la del resto de centros de su entorno o localidad.

3. MEDIDAS EN RESPUESTA A SITUACIONES DE RENDIMIENTO DEFICITARIO

Otra de las herramientas que se integran en la propuesta para llevar a cabo la evaluación formativa de los niveles de aprendizaje logrados en los centros educativos andaluces es el conjunto de medidas que podrían adoptarse de cara a la mejora del rendimiento. La intención es conectar los resultados del diagnóstico con determinadas pautas de acción que orienten la intervención que puede realizarse desde los centros.

La identificación de las medidas dirigidas a los centros se ha apoyado metodológicamente en la técnica del *grupo nominal*, en el que han participado un total de ocho personas que responden al perfil de profesores universitarios especializados en organización escolar, miembros de equipos directivos de centros que imparten EP y/o ESO, orientadores o miembros de la inspección educativa, todos ellos seleccionados por su experiencia y conocimiento de la realidad educativa de los centros. Las medidas han sido identificadas, pun-

tuidas y priorizadas con la intención de responder a tres supuestos de situaciones deficitarias en cuanto a rendimiento:

- Bajo nivel en el rendimiento académico medido por el centro. Se trata de medidas adecuadas para centros en los que los indicadores relativos a calificaciones en las diferentes materias, promoción, fracaso, etc. registran valores por debajo de los umbrales de aceptación fijados.
- Nivel de rendimiento académico aceptable, pero puntuaciones por debajo de la media en pruebas externas. Las medidas contenidas en este bloque se dirigen a centros en los que los indicadores internos de rendimiento registran valores adecuados, pero sus resultados en las pruebas externas administradas o en las evaluaciones diagnósticas promovidas desde la Administración Educativa se sitúan por debajo de los niveles de aceptación mínimos establecidos para los indicadores correspondientes.
- Bajo nivel de aprendizaje, según la percepción del alumnado. Aquí se incluyen medidas destinadas a centros en los que, con independencia de que concurren situaciones como las descritas en los dos supuestos anteriores, existe la percepción entre el alumnado de que los niveles de aprendizaje logrados en el centro son relativamente bajos.

Las tres situaciones anteriores han sido consideradas en centros que imparten la etapa de la ESO, mientras que para

los que imparten la etapa de EP se ha prescindido de las percepciones del alumnado, debido a que la edad de los sujetos dificulta en este caso la elaboración y expresión de juicios valorativos sobre los niveles de rendimiento del centro.

Dependiendo de la gravedad de los déficits que llegaran a detectarse, las medidas ofrecidas a los centros como recomendaciones para la mejora varían en amplitud, considerando dos niveles. Ante situaciones ligeramente deficitarias se presentan sólo las medidas fundamentales, que ocupan los primeros lugares en la priorización realizada por los participantes en el grupo nominal, mientras que ante problemas severos de rendimiento se llega a proponer el despliegue de la totalidad de las medidas que se han considerado en mayor o menor grado prioritarias en los diferentes supuestos contemplados.

A título de ejemplo, mostramos aquí las orientaciones que se han elaborado, de acuerdo con el procedimiento descrito, para el caso de centros que imparten ESO y alcanzan niveles de aprendizaje menores que en otros centros de su entorno, según la percepción del alumnado (ver cuadro 1). Las medidas aparecen clasificadas por temas y, dentro de éstos, ordenadas según la prioridad atribuida por los participantes en el grupo nominal. Se ha señalado con un asterisco aquellas que se ofrecen a centros que registran un déficit ligero de rendimiento, que se corresponden con las más puntuadas por los participantes en el grupo nominal; la totalidad de las medidas van destinadas a los centros en los que se diagnostica un déficit severo.

Cuadro 1: Orientaciones para centros de ESO con baja percepción de su alumnado respecto al aprendizaje conseguido

Medidas sugeridas a los centros
<p>Análisis de la situación</p> <ul style="list-style-type: none"> • (*) <i>Conocer expectativas de los usuarios</i> • (*) <i>Recogida del punto de vista del alumnado sobre la situación, a partir de entrevistas grupales</i> • (*) <i>Sesiones de trabajo del profesorado por departamentos para identificar causas y soluciones</i> • <i>Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...)</i>
<p>Medidas curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • (*) <i>Actividades extraacadémicas que hagan el centro más atractivo para el alumnado (deportes, talleres)</i> • <i>Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados</i> • <i>Mayor presencia de la acción tutorial en el aula</i>
<p>Medidas organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Distribución del alumnado por grupos heterogéneos de acuerdo con los resultados de la evaluación</i>
<p>Medidas basadas en la coordinación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Incentivos para promover proyectos y grupos de trabajo</i>
<p>Medidas dirigidas a la comunidad educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (*) <i>Participación del alumnado en el centro (juntas de delegados)</i> • <i>Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora</i>
<p>Medidas basadas en recursos externos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación del profesorado en NN.TT., desarrollo emocional, medidas de atención a la diversidad, etc.</i>

4. PRECISIONES FINALES

Las herramientas desarrolladas permiten llevar a cabo un diagnóstico en los centros, apoyándose para ello en la *Guía para la Evaluación y Mejora del Rendimiento*, elaborada con este fin, y en la aplicación informática diseñada para gestionar el proceso de evaluación formativa.

Con el trabajo realizado se ha puesto el énfasis no sólo en la elaboración de los instrumentos de diagnóstico que permitan conocer el nivel de aprendizaje logrado por los escolares y la situación del rendimiento en el centro globalmente considerado, sino también y especialmente en el establecimiento de vías para conectar este diagnóstico con planes y actuaciones de mejora que permitan elevar tales niveles cuando éstos son deficitarios. El interés no se agota en proporcionar una información sobre el rendimiento académico, sino que implica también la propuesta de líneas de trabajo para que los resultados del diagnóstico puedan servir de cara a la intervención en contextos particulares.

La aplicación piloto de las herramientas diseñadas y de la estrategia que se propone para la utilización de las mismas permitirá valorar directamente en los centros su idoneidad y adecuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Blanco, M.P. (1990). Tesis doctorales sobre evaluación del rendimiento. *Aula Abierta*, 56, 206-214.
- Castejón, J.L.; Montañés, J.; García, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 89-105.
- Celorrio, R. (1999). Factores de influencia en el rendimiento educativo, en *Revista Ciencias de la Educación*, 177, 7-33.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- INCE (1997). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: MEC
- INCE (2001). *Evaluación de la Educación Primaria 1999*. Madrid: MEC.
- INCE (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: MEC.
- INECSE (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: MEC.
- Pérez, G. y Nieto, S. (1992). Análisis estadístico y bibliométrico sobre investigaciones y estudios acerca del rendimiento académico en España (1976-1986): aspectos conceptuales y descriptivos, en *Aula Abierta*, 60, 47-67.
- Ridao, I. y Gil, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 327, 141-156.

DISEÑO DE UN SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN PARA CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICOS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Bezies Cruz, Patricia y Pérez Maya, Coralia
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

INTRODUCCIÓN

Con gran frecuencia los sujetos que intervienen en los procesos de gestión académica en las Instituciones de Educación Superior (IES) realizan valoraciones de su quehacer, de hecho, cada vez más los directivos de las dependencias, incluyen en sus programas de desarrollo el término “evaluación”. Sin embargo, es fácil observar que no son verdaderas evaluaciones, sino una aproximación meramente valorativa, muchas veces basada en opiniones subjetivas según las creencias, experiencias o intuiciones de cada persona; no son recogidas de manera rigurosa y sistemática a partir de diversas perspectivas, los criterios de referencia para la formulación de los juicios de valor no son explícitos y menos aún establecidos previamente, aunque a veces en el transcurso de los proyectos se vayan dejando ver los logros que se valorarían.

En un esfuerzo por resolver la preocupación institucional de la calidad de la educación y de la rendición de cuentas a la sociedad, en la UAEH se decretó establecer a nivel de Dirección General la función de la Evaluación, así entonces, se creó la Dirección General de Evaluación (DGE) en donde un grupo de académicos formados en el ámbito del diagnóstico y la investigación evaluativa se dieron a la tarea de diseñar, poner en marcha y metaevaluar un sistema institucionalizado de evaluación (SIE) que incluyera los ámbitos siguientes: personal (tanto directivo como académico y administrativo), servicios académicos (bibliotecas, laboratorios, centros de cómputo y centros de autoacceso), servicios no académicos (dependencias adminis-

trativas, de apoyo, de gobierno y de gestión), programas de estudio, investigación e impacto de la universidad en el contexto social y plan institucional de desarrollo.

Muchos fueron los aspectos determinantes a partir de los cuales se creó el SIE y que dirigen su funcionamiento, a continuación se presentan sólo algunos que permitan el encuadre de este reporte:

- La vida académica universitaria, centrada en sus funciones (formación y enseñanza de una profesión, producción y aplicación de conocimiento y extensión de la cultura) gira alrededor de los alumnos y profesores, de sus experiencias, percepciones, actitudes y resultados. Asimismo, en ella inciden los programas, los recursos, la gestión, los efectos y los sujetos que de una u otra forma, directa o indirecta recibirán o afectarán los productos.
- La preocupación por la calidad, en nuestros tiempos, no es privativa de la educación, ni particular de las universidades, es un común denominador de la sociedad. En el Modelo Sistémico de Calidad (De la Orden, 1994), ésta se conceptualiza como un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia.
- Existen ciertos elementos que pertenecen ya sea a las entradas del sistema, a sus procesos y al contexto y

que pueden tener una incidencia en el tipo de producto logrado. Estos elementos podrían jugar un importante papel predictivo de la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad de la institución, una vez constatada una alta correlación entre dichos elementos influyentes y el producto.

- Las distintas audiencias implicadas o relacionadas con el funcionamiento de la universidad, que son afectadas por los diversos elementos que influyen en los resultados y pueden expresar sus valoraciones apoyándose en la experiencia directa a lo largo de la vida académica (alumnos, profesores, directivos, los propios egresados, los empleadores que como receptores directos de los resultados de la enseñanza pueden hablar de la importancia de la vida laboral o, los padres de familia como receptores indirectos de los efectos de la vida académica en sus hijos, el entorno social), son importantes ya que a través de estas vías se pueden obtener datos precisos e informaciones que nos orienten en el conocimiento de la institución.
- Los resultados universitarios pueden analizarse a través de cuatro dimensiones básicas, surgidas del proceso de investigación que soporta la creación del SIE: la Dimensión Satisfacción, la de Rendimiento Académico, Prestigio Institucional y la de Desempeño Educativo, Investigativo, Gestivo y Administrativo. Entre ellas se establecen relaciones cuyo conocimiento y explicación puede dejar ver tendencias que posibiliten la predicción de determinados productos.
- Es imprescindible, planificar y programar con antelación el quehacer institucional con el fin de mejorar la calidad, así, son básicos elementos tales como: formulación explícita, priorización de aspectos, previsión de recursos, coordinación de las acciones, ajuste a características diferenciales, acuerdos metodológicos, conexión entre las actuaciones individuales y dentro del proyecto de universidad, consolidación de los propósitos institucionales, etc. (Chavarría y Borrel, 2003).
- Todos los puntos anteriores tienen la misión central de lograr en la institución, entre todos sus actores, una cultura de la evaluación, estrechamente ligada con la calidad, elementos ambos sin los cuales en la actualidad las IES no pueden competir, no pueden reconocerse socialmente, simplemente no pueden existir satisfactoriamente.

En este reporte se presentan algunos de los procedimientos, datos estadísticos de la aplicación y resultados obtenidos en el proceso evaluativo de la UAEH en el ciclo 2003-2006, así como los principales impactos obtenidos en este proceso integral de mejora.

MÉTODO

La creación y puesta en marcha del SIE, es un trabajo que actualmente aún está en proceso, si bien su avance es ya significativo y durante más de 4 años ha estado ya emitiendo resultados que han nutrido distintos tipos de investigaciones, toma de decisiones, programas de mejora y conocimiento de la realidad institucional.

Para lograrlo se basó el trabajo en el Modelo Sistémico (De la Orden, 1992) del que se desprende un esquema de eficacia en educación superior (Bezies, 2003).

Las fases del proceso incluyeron:

- A. El diseño del sistema en sí mismo, de los indicadores de eficacia y de todas las herramientas que guiarían los procesos evaluativos, es decir, de los criterios de referencia contra los que comparar los resultados reales obtenidos de los procesos evaluativos; los parámetros que se construyeron fueron tomando los referentes nacionales e internacionales a que se debería responder y se incluyeron los propios de la institución, así se desarrollaron como son los perfiles ideales del personal, los sistemas de indicadores de la evaluación de programas, los sistemas de metas compromiso de la gestión institucional, los esquemas de objetivos y productos de la investigación y los indicadores de impacto en el contexto social, sólo por mencionar algunos.
- B. Posteriormente se procedió al diseño y validación (por análisis factorial en la mayoría de los casos a partir de muestras, sin embargo en algunas ocasiones, cuando la audiencia es reducida <100 se validó por grupos de expertos) de los instrumentos de evaluación¹, los cuales se desarrollaron a partir de los esquemas de referencia. Los aplicados en el año 2003, se hicieron en papel, pero al irse incorporando mayor número de sujetos que realizaban las evaluaciones, se optó por manejarlas en la red universitaria, por lo que se utilizaron programas como SQL, DREAMWEAVER, PHP Y JAVA® para el desarrollo de los instrumentos y poder así hacer más eficiente el uso de los recursos.
- C. El paso siguiente fue la aplicación de los instrumentos que en su mayoría, como ya se indicó, se realizaron a través de la red universitaria, con la excepción el que se aplicó a la población civil de la Provincia de Hidalgo, donde se encuentra enclavada la UAEH, y que se tuvo que aplicar en cada municipio (7,070 cuestionarios). El uso de la Red, facilitó que los alumnos, profesores, demás empleados y personas que tuvieran que contestar los instrumentos de alguna evaluación no tuvieran que desplazarse o que se necesitara contratar encuestadores, ya que desde sus

¹ Los instrumentos de evaluación y los procedimientos evaluativos, se hicieron siempre de forma colegiada con grupos de expertos del ámbito a evaluar, pertenecientes a la misma universidad y adscritos a diversos departamentos, escuelas o institutos en donde el objeto de evaluación existía, estos cuerpos colegiados recibían el nombre de Comités. El trabajo fuerte de la sistematización total de la evaluación corresponde al equipo formado por: Patricia Bezies, Leticia Elizalde, J. Antonio Pérez, Laura Villarreal, Ivan Lozada, Adriana Ibarra, Brenda Olvera, Luz Aguilera y Rocío Vázquez.

propios ordenadores o las zonas de informática de las dependencias o centros donde trabajaban, podían acceder con sus números de empleado o de alumno y contestar los cuestionarios, se ahorró en el gasto de papel y de tintas, produciendo menor daño ecológico, se eliminó el pago de encuestadores y se redujo significativamente el problema de la captura y el consecuente posible error.

- D. El paso siguiente fue el diseño y obtención de las bases de datos, a partir de las cuales obtener los resultados, como se indicó, la incorporación de las tecnologías informáticas, facilitaron este proceso, ya que se diseñó de forma que se obtienen las bases de datos en Excel® y de ahí se importan a SPSS® para su análisis estadístico y emisión de reportes, los cuales con el objeto de facilitar su lectura y homogeneizar unas evaluaciones con otras, se transforman en una base 10
- E. La fase de difusión de resultados implica la notificación a todos los sujetos intervinientes, es decir que a cada persona evaluada se le hace llegar los resultados en carta con sobre cerrado, además se mandan a todos los directivos y tomadores de decisiones que requiriesen de los resultados evaluativos obtenidos para racionalizar las decisiones en los proyectos de mejora institucional y se pueden entregar a los investigadores que lo soliciten, justificando el uso de la información para sus proyectos de investigación.
- F. El último paso esta en proceso, sólo se ha iniciado en las evaluaciones de profesores que son las más antiguas de todo el sistema y consiste en la metaevaluación.

RESULTADOS

Como ya se ha indicado, el proceso institucional de evaluación se realiza de forma permanente e integrada como parte del SIE, es decir que, si bien existe una aplicación anual para la evaluación específica de la gestión, los distintos instrumentos que se aplican para realizar la evaluación

institucional, integran en su constitución elementos de la gestión, académicos, administrativos, de vinculación, entre otros, por lo que la evaluación de la gestión no consta sólo de un instrumento sino que se enriquece con ítems específicos en la mayoría de los demás instrumentos institucionales dirigidos a variadas audiencias como son alumnos, egresados, empleados administrativos, académicos y directivos e incluso el impacto de la misma se mide en instrumentos dirigidos a empleadores y a la sociedad civil de la Provincia en general. Con esta estrategia se pretendió por un lado desarrollar instrumentos propios que permitieran indagar sobre diferentes ámbitos que impactan a los distintos sujetos relacionados directa e indirectamente con la universidad y por el otro lado eficientizar las acciones y evitar “cansar” a las audiencias con aplicaciones continuas una y otra vez, así se realizan en la DGE una serie de evaluaciones, que por obvios motivos de espacio a continuación se muestran sólo algunos resultados:

- **Evaluación de Programas Educativos (PPEE)**, proceso de aplicación anual que en 2005 se realizó el 7 de junio e incluyó 93 aplicaciones de programas educativos de nivel medio superior, superior y posgrado, en toda las modalidades (presenciales y no presenciales que tiene la institución) y en todas las dependencias educativas (institutos, campus y escuelas); hubo 22 PPEE que no se evaluaron siendo 21 posgrados que no están en activo la mayoría y una licenciatura de nueva creación. Este proceso es especialmente importante porque aporta información valiosa para conocer los problemas que impactan a las Dependencias de Educación (DES), la incidencia de los servicios de apoyo académico y la aplicación de innovaciones educativas; además se obtiene información sobre el servicio social, tutorías, asesorías, espacios físicos, funcionamiento e integración de los centros y cumplimiento de su misión y visión y objetivos. El Gráfico 1 muestra los resultados generales por dimensión de la evaluación de PPEE de licenciatura, comparados con los del año 2004, y en el Gráfico 2, se observan la comparación de los de nivel posgrado.

Gráfico 1. Resultados de la evaluación de PPEE de licenciatura

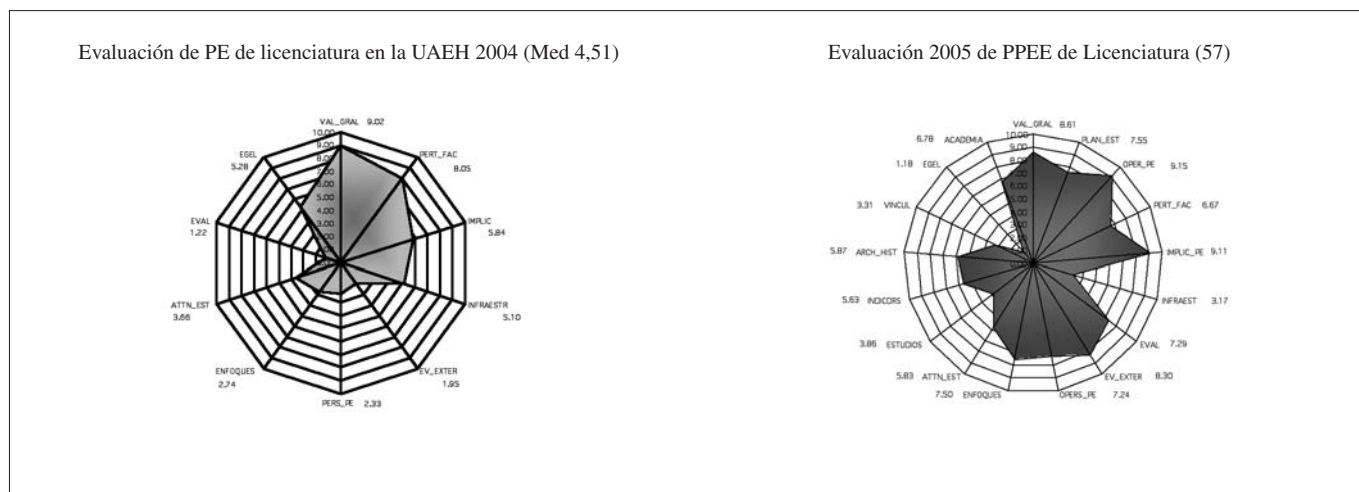
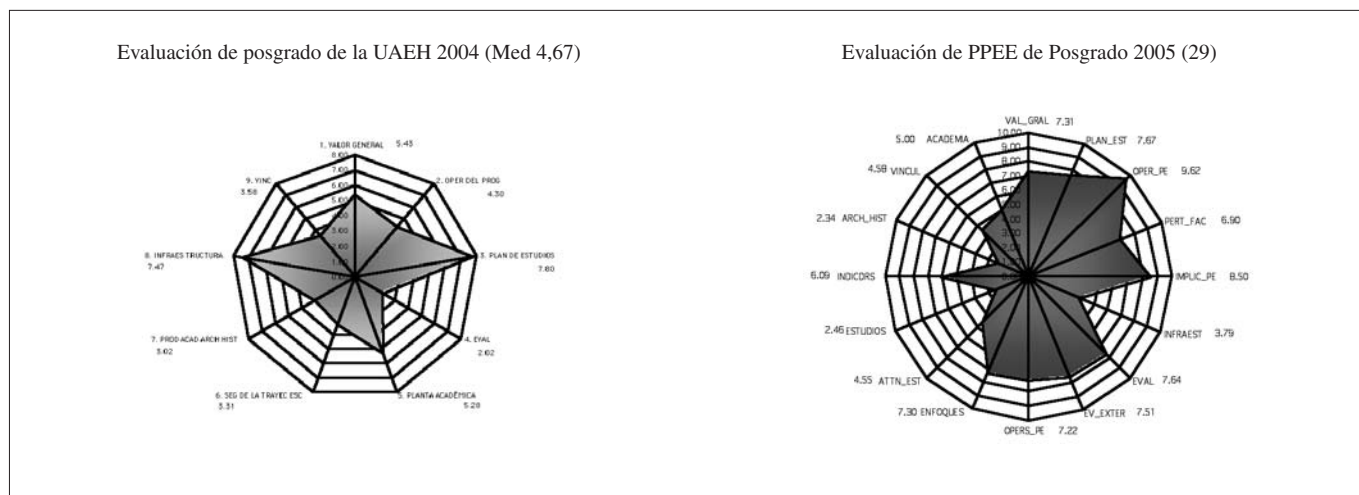


Gráfico 2. Resultados de la evaluación de PPEE de postgrado



• **Evaluación de profesores**, es un proceso certificado por la norma ISO 9001-2000, que se realiza dos veces al año durante las 10 últimas semanas de cada semestre, incluye evaluaciones por parte de los alumnos, los pares académicos, los directivos y autoevaluaciones de los propios profesores. Este elemento aporta información específica del impacto que las innovaciones educativas están teniendo en los alumnos, conocimiento sobre la actividad docente y gestora de

los profesores, su trabajo en academias, productividad, vinculación y apoyo a la mejora de la calidad de los PPEE y al diagnóstico de los perfiles ideales del personal. En la Tabla 1 se observa cómo han ido creciendo las audiencias evaluadoras, mostrándose los totales por semestre y en la Tabla 2 se presentan algunos resultados calificados en base 10, lo que se indica es el promedio otorgado por nivel y audiencia además de la media institucional:

Tabla 1. crecimiento de las audiencias evaluadoras de profesores (enero 2003 a julio 2006)

AUDIENCIA	Ene-Jun 2003	Jul-Dic 2003	Ene-Jun 2004	Jul-Dic 2004	Ene-Jun 2005	Jul-Dic 2005	Ene-Jun 2006	TOTAL
Alumnos	30.245	43.923	42.154	51.220	56.910	69.486	70.282	364.220
Autoevaluaciones	1.372	1.854	1.703	1.816	1.968	2.433	2.271	13.417
Pares académicos	1.756	4.320	5.355	5.894	7.037	9.741	9.720	43.823
Directivos	1.453	2.593	2.958	2.385	2.901	3.327	3.067	18.684
TOTAL	34.826	52.690	52.170	61.315	68.816	84.987	85.340	440.144

Tabla 2. Promedio de evaluación obtenido por nivel (julio de 2004 a junio de 2005)

Nivel educativo	JUL-DIC 2004				ENE-JUN 2005			
	ALUM	AUTO	PARES	DIR	ALUM	AUTO	PARES	DIR
BACHILLERATO	8.115	9.675	8.932	8.429	8.882	9.608	9.297	9.273
LICENCIATURAS	8.659	9.529	9.020	8.955	8.720	9.560	9.024	8.919
POSGRADOS	9.391	9.713	9.731	9.712	9.245	9.742	9.512	9.783
PROFESIONAL ASOCIADO	8.967	9.653	8.917	8.774	8.776	9.571	8.487	8.752
MEDIA UAEH	8.783	9.642	9.150	8.967	8.906	9.620	9.080	9.182

Con el fin de conocer si en las evaluaciones que hacen los estudiantes influye la época en que realizan las evaluaciones, se realizó un estudio *ex post facto*, seleccionándose del semestre julio-diciembre 2004, una muestra aleatoria de 2,789 estudiantes de 14 centros escolares y

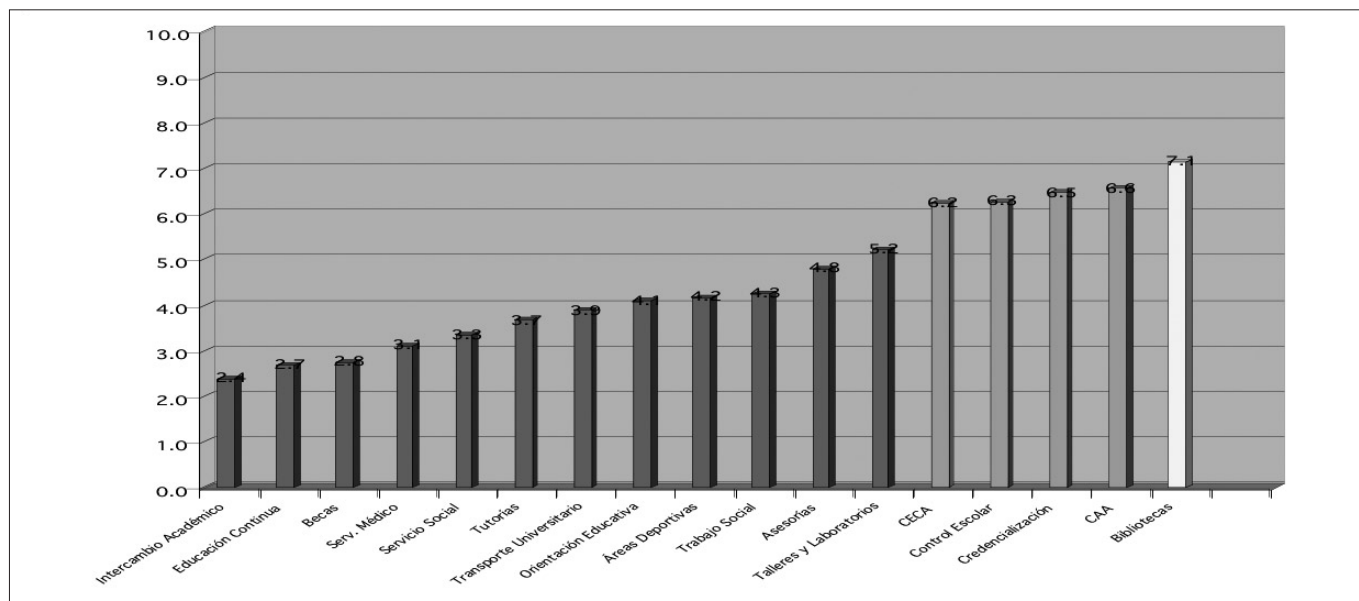
38 PPEE (bachillerato, 2 profesionales asociados y 35 licenciaturas), a la muestra se le aplicó el mismo instrumento de 26 preguntas, para que en febrero-marzo 2005 evaluaran a sus profesores nuevamente pero cuando estos ya no les impartían clases. En el análisis descriptivo se

compararon los resultados con los del semestre anterior; asimismo se aplicó la prueba de Wilcoxon y de Signos para dos muestras relacionadas. El programa donde mayor variabilidad hubo fue Sociología con un aumento en la valoración de 0.87 puntos al pasar de una media de 7.96 a 8.83, el segundo fue veterinaria con 0.43 puntos al disminuir de 9.67 a 9.25. Pese a que en ambos la diferencia no es grande se puede hacer notar que lo coincidente es que son de nueva creación, se puede suponer que en ellos los alumnos aún no conocen bien a los profesores y por ello la ligera variabilidad, ya que en los programas con mayor tiempo, la estabilidad en calificaciones es mayor. El programa más estable fue Medicina con una variación de sólo 0.003 puntos. En la prueba de Wilcoxon con una z de -1.105 , estadístico de contraste, con significación $.269$ ($0.269 > 0.05$), no podemos rechazar la hipótesis nula, es decir, la aplicación de la evaluación no cambia significativamente los resultados de evaluación de alumnos a los profesores; en la prueba de signos, con una significación en 21 preguntas de $.032$ a $.820 > 0.02$, tampoco podemos rechazar la hipótesis nula para un nivel de 2%. El instrumento total tiene una significación

de $.269$. Los resultados indican que no existe diferencia significativa en los PPEE, por lo que se concluyó, que no influye significativamente el momento de la evaluación y el instrumento es estable.

- **Evaluación de los Servicios**, este proceso consta de dos instrumentos de aplicación permanente, uno dirigido especialmente a los alumnos y el otro a los empleados de la UAEH, se realizan los cortes evaluativos necesarios siendo el del 18 de julio de 2005 el utilizado para este reporte. El proceso aporta información valiosa para analizar los sistemas de calidad e información universitarios, impacto y necesidades de mejora de los procesos administrativos y los servicios de gestión y académicos que se ofrecen en la universidad. El Gráfico 3 muestra los resultados generales donde se observa que en general los resultados son regulares, y que las áreas de oportunidad son intercambio académico, educación continua y becas, mientras que los servicios de apoyo académico requieren atención ya solo para su consolidación para su consolidación.

Gráfico 3. Resultados de evaluación de servicios por alumnos 2005



- **Evaluación de los Cuerpos Académicos (CAA) y sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)**, es un proceso anualizado que se realiza en coordinación con la representación institucional del Programa de Mejoramiento del Profesorado y la Dirección de Investigación y cuya aplicación en 2004-2005 se realizó con la participación de los líderes de 54 de los 57 CAA que existen en la UAEH y se evaluaron 143 LGAC. Fue importante

porque aportó información válida sobre atención a estudiantes, equipamiento, productividad académica, actividades de gestión de los profesores, avances en el cumplimiento de plan de desarrollo y aportaciones a la misión y visión institucional y de los Centros, además de contribuir de forma importante con elementos para diagnosticar perfiles de investigadores de la UAEH. En las Tablas 3 y 4 se observan algunos resultados.

Tabla 3. Resultados de la evaluación de CA

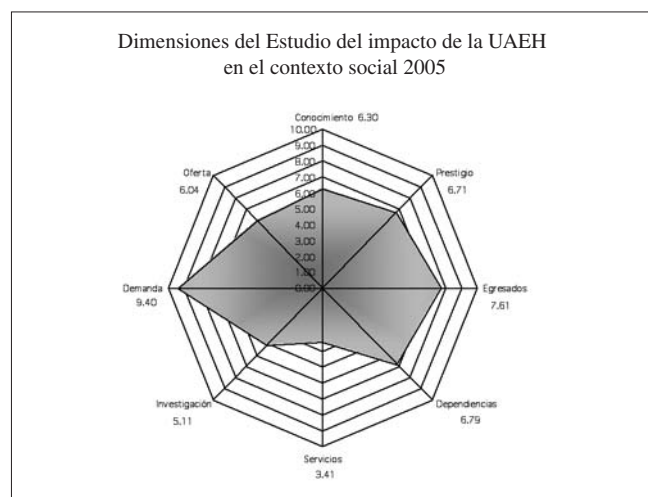
Instituto	Núm de CA	Estructura	Habilitación/ profesores	LGAC	PPEE atendidos	Docencia	Gestión académica	Producción/ reconocimiento	Vinculación académica	PROMEDIO
de Artes	1	9.0	10.0	10.0	4.5	8.6	10.0	1.5	0.0	6.7
Cs. Agropecuarias	4	6.8	10.0	9.6	7.1	7.8	9.1	6.2	5.7	7.8
Cs. Básicas e Ing.	21	5.4	7.7	9.6	7.9	5.8	7.9	6.7	6.0	7.1
Cs. Económico Admvas.	5	6.4	7.0	9.7	5.8	6.4	8.0	4.2	4.8	6.5
Cs. de la Salud	13	6.7	8.6	9.2	7.2	8.9	8.2	5.5	8.7	7.9
Cs. Sociales y Humanidades	10	7.3	7.1	8.2	5.7	7.2	8.9	6.5	6.1	7.1
Promedio	54	6.9	8.4	9.4	6.4	7.5	8.7	5.1	5.2	7.2

Tabla 4. Resultados de la evaluación de LGAC

Instituto	Núm de LGAC	I	II	III	IV	V	PROMEDIO
ICBI	1	9.6	9.8	9.0	9.4	6.8	8.9
ICEA	12	9.8	9.5	9.6	9.7	6.2	9.0
ICSA	55	9.6	8.7	8.2	9.2	5.5	8.3
ICSHU	14	9.1	8.7	7.3	8.2	5.5	7.7
ICAP	31	8.8	9.5	8.3	9.2	6.7	8.5
IA	30	7.5	10.0	8.4	8.9	3.2	7.6
GENERAL	143	9.1	9.4	8.5	9.1	5.7	8.3

- **Evaluación del impacto de la UAEH en el contexto social**, proceso que se realizó por primera vez al final de 2004 y principio de 2005, a una muestra aleatoria estratificada de 7,070 individuos del 100% de municipios del Estado. Este estudio incluye en un instrumento de creación original con 8 dimensiones, 27 indicadores y 134 ítem.

Gráfico 4. Valores de las Dimensiones del Estudio de impacto en el contexto



- **Evaluación Institucional de la Gestión**, en el 2005 el aparato gestor de la UAEH se componía de 255 personas de las que asistieron a la evaluación el 94.9%. Este proceso se efectuó conjuntamente con el “Diagnóstico del perfil de los directivos” en el que se

desarrollan los perfiles ideales de los distintos tipos de personal, se elaboran los instrumentos de diagnóstico y una vez aplicados, los resultados se utilizan entre otras cosas para diseñar una capacitación específica.

De acuerdo a los resultados, la planta directiva se componía de 69.8% hombres y 30.2% mujeres; 40% con posgrado, 51% con licenciatura; en lo que a la antigüedad se refiere, va de meses hasta 32 años siendo el mayor porcentaje con 31.37% los que tienen menos de 5 años, seguidos del 18.04% con 6 a 10 años; en cuanto a edad, va de 23 a 69 años siendo el grupo más abundante con 43.92% el de 40 a 49 años seguido del de 30 a 39 años con 23.92%; en relación al tipo de dependencia donde se ejerce la dirección, el 63.5% lo hacen en dependencias educativas, mientras que sólo el 36.5% esta en el aparato central de la gestión, finalmente únicamente el 13.7% pertenecen a la alta dirección y el restante 86.3% realiza actividades de dirección media.

CONCLUSIONES

Este Sistema Institucional de Evaluación es una fortaleza institucional emanada de un serio esfuerzo de investigación evaluativo, que demuestra una forma de vinculación con el desarrollo institucional, con la gestión académica, que logra de manera efectiva apoyar la toma de decisiones racionada, nutrir los programas de mejora, producir información confiable para la realización de procesos de investigación, realizar trabajo colegiado e interdisciplinario, crear una cultura de la evaluación, sentar las bases para el logro de la calidad, rendir cuentas a la sociedad, fomentar la transparencia y contar con datos reales de un diagnóstico institucional que permita a las instituciones la revisión de sus estrategias a fin de garantizar el logro de su misión, visión, objetivos y mejora de indicadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bezies Cruz, P. (2003): “*Desarrollo y Validación de un Sistema de Indicadores de Eficacia Universitaria.*” Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- Chavarría N., X. Y Borrel C., E. (2004). *Evaluación de centros educativos: aspectos nucleares.* España: UOC
- De La Orden, A. (1992): Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. *Resúmenes del Congreso Internacional de Universidades.* Madrid, julio, pp. 531-539.
- (1995): Hacia un Modelo Sistémico para la Evaluación de la Calidad Universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, Monográfico (6), 147-161.
- De La Orden, A. *et al.* (1997): Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.* Vol. 3, No. 1-2.
- Sistema Institucional de Evaluación de la UAEH, <http://intranet.uaeh.edu.mx/evaluacion/index.html> (20 de mayo de 2006).
- Bezies C., Elizalde L., L Y Olvera L., B. (2005): Evaluación de Profesores por alumnos, estudio *expost facto* para conocer si la época de aplicación de encuestas impacta en las valoraciones otorgadas: caso UAEH. *Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.*

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA DETERMINAR LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA. UN ESTUDIO DE CASO

Sonia Rivas Borrell
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

No hay duda alguna de que la etapa de infantil constituye un momento óptimo para desarrollar la totalidad de las capacidades del niño. Como señala la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006): “concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica”. Así, apostar por el sentido educativo de este período es un aspecto crucial aunque no es el único, dado que también se debe proporcionar “una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo” (LOE, 2006, Preámbulo), incluyendo, por tanto, Infantil. La legislación señala que la evaluación sea el valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos, que garantice y asegure precisamente el cumplimiento del principio de calidad educativa, sugiriendo que “sometan a análisis los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad existe una carencia de guías, protocolos o propuestas concretas que ayuden al educador de esta primera etapa a cumplir con este requerimiento legal de conocer si las propuestas pedagógicas que ofrecen son de calidad (Rivas, 2004). Se parte de la premisa que la evaluación de las intervenciones educativas va a suponer mucho más que encontrar indicadores o parámetros que sirvan para juzgar la calidad. De otro modo, implicaría que evaluamos una realidad estática y no una realidad interactiva y cambiante. Sin embargo, interesa partir de los factores que se rela-

cionan empíricamente con la calidad de los programas educativos, no tanto para quedarnos en ellos, sino para partir de ellos para potenciar los puntos fuertes basándonos en la presencia o ausencia de dichos indicadores (Frede, 1995; Lee y Walsh, 2004).

Ante este panorama, en la presente comunicación se presenta una parte del protocolo de evaluación que se diseñó y posteriormente se aplicó para evaluar la calidad de un programa de educación temprana trilingüe (castellano, euskera e inglés), que seguía una metodología propia basada en la estimulación de las capacidades, contribuía al desarrollo de las competencias motrices, sociales, cognitivas y lingüísticas en niños de dos a tres años escolarizados en el primer ciclo de la etapa de educación infantil.

2. MÉTODO

Numerosos estudios evidencian que las conductas del educador constituyen un componente esencial a la hora de determinar la calidad de las intervenciones educativas (Bowman, Donovan y Burns, 2001; Shonkoff y Phillips, 2000; Rimm-Kauffman, Store, Sawyer, Pianta y LaParo, 2006), llegándose incluso a afirmar que el rol del profesor es el factor que puede ser determinante a la hora de hablar de la calidad de los programas educativos (Pianta, LaParo, Paine, Cox y Bradley, 2002; Whitebook, 2003). En este sentido, y partiendo de esta premisa, parece necesario que los protocolos evalúen la calidad de las intervenciones educativas de este ciclo prestando especial atención a la labor que desempeña el profesor en el aula, y siempre tomando en consideración las peculiaridades propias que posee este período (Rivas, Sobrino y Peralta,

2005), aunque no sólo. De la misma manera, un protocolo debe presentar los resultados obtenidos en la evaluación desde todos sus agentes educativos, de las variables dinámicas (alumnos del centro, padres y profesores) como de las estáticas (contexto y la documentación del programa como ente independiente y evaluable en sí mismo). Partiendo de esta premisa de la necesidad de evaluar las intervenciones desde todos los ámbitos, esta comunicación no describirá el protocolo completo porque resultaría demasiado extenso en esta comunicación, aunque sí se describirá la parte relativa a la figura del profesor como agente clave a la hora de hablar de un programa educativo de calidad.

Esta investigación se llevó a cabo en el entorno natural, y cuando el programa de educación temprana trilingüe estaba siendo implantado y en proceso, con un número determinado de agentes participantes que había en ese momento en la escuela, tanto de padres, como de profesores o de alumnos escolarizados. Dicha evaluación se diseñó y aplicó durante el curso de dos años académicos (1999-2000 y 2000-2001).

2.1. Participantes

El deseo de evaluar cualquier programa educativo surge cuando alguno de sus agentes implicados percibe una necesidad de mejora, necesidad que puede ser real o aparente. Los participantes a los que alude la parte del proto-

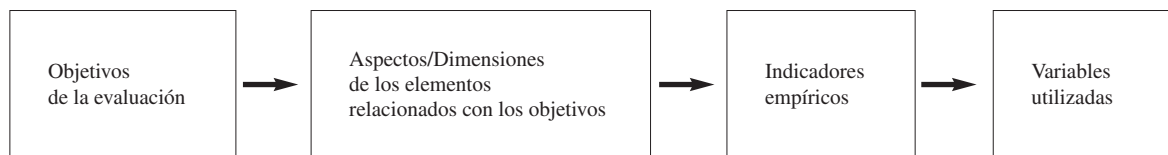
colo que se va a describir de esta investigación fueron también los implicados en la evaluación (también clientes): la directora y ocho profesores de un centro privado que imparte el primer ciclo de la etapa de educación infantil de la ciudad de San Sebastián, interesados en conocer el grado de calidad del programa que estaban implantando en su escuela.

El profesorado que compone la plantilla de este centro posee distinto bagaje formativo pedagógico, así como también diferente competencia lingüística en los tres idiomas que esta escuela propone (licenciados en Filología Hispánica, EGA de Euskera y Advanced o Proficiency en inglés). Asimismo, el rango de edad del profesorado oscila entre los 23 y los 33 años, así como de 2 a 9 años de años de antigüedad trabajando en esta escuela de infantil.

2.2. Instrumento

El protocolo completo, diseñado y aplicado se organizaba en cinco grandes áreas teniendo en cuenta la información recogida de cada uno de los tres agentes participantes (padres, profesores y alumnos), del contexto educativo en donde se desarrolla el programa y de la documentación disponible. A partir de cinco áreas se identificaron diferentes dimensiones, indicadores, variables e ítems, operativizando la información según el modelo de De Miguel (1994).

Fig.1. Relación entre los objetivos dimensiones, indicadores y variables, según De Miguel (1994)



Asimismo, y para todas las áreas incluyendo la que es objeto de estudio en esta comunicación, el diseño del instrumento distinguió las variables que se ocupaban de valorar la calidad del programa en sí mismo (variables de entrada y de contexto), que apuntaban a su resultado (variables de producto) y además que hacían referencia a su implantación (variables de proceso) según el modelo de Pérez Juste (1995) en los tres momentos distintos en los que la investigación se llevó a cabo: antes, durante y después de la aplicación del programa.

Para recabar la información de la forma más apropiada posible, dando así respuesta a las cuestiones que se requería analizar en este protocolo, se aplicaron distintos tipos de técnicas (observación sistemática y autoinforme) y de instrumentos (escala de observación ECERS-R (Harms, Clifford y Cryer, 1998), escala Haisea Llevant (Fuentes y Fernández, 1992), cuestionarios y entrevistas realizados *ad hoc*, tanto para padres como para profesores), tanto de índole cuantitativa como cualitativa.

Tabla 1. Instrumentos empleados, agentes implicados, fases según el modelo de Pérez Juste y lugar en que se ha desarrollado la presente evaluación para el diseño del protocolo

Instrumento utilizado	Fase de la evaluación (Modelo Pérez Juste)	Agente implicado	Lugar de la evaluación
Observación sistemática	Programa en su desarrollo	Profesores	Centro escolar
		Padres	Centro escolar
	Programa en sí mismo	Documentación del programa	Centro escolar
Escala ECERS	Programa en sí mismo/	Contexto	Centro escolar
	Programa en su desarrollo		
Entrevista/ Cuestionario	Programa en su desarrollo	Profesorado	Centro escolar
		Padres	Domicilio familiar del niño
			Lugar de trabajo de los padres
			Centro escolar
Escala Haizea	Programa en su resultado	Alumnos	Centro escolar

2.3. Procedimiento

Para recabar información de la calidad de cada uno de las dimensiones analizadas, y también para la referida al educador como la figura que desarrollaba este programa, se contó con tres momentos distintos en el diseño y aplicación del protocolo: el primero desde que se previó realizar la evaluación del programa hasta que se tuvo información sobre la evaluabilidad del mismo (Fernández Ballesteros, 1995); el segundo durante la elección de las dimensiones a evaluar, indicadores y variables junto con la recogida de información con los instrumentos y técnicas mencionados; y finalmente, el tercer momento, relativa a la clasificación y análisis de la información recabada.

3. RESULTADOS

Como aportación, en este apartado se aludirá de manera más extensa al diseño del protocolo que se utilizó para la evaluación de la calidad del programa de educación temprana trilingüe, y de forma gráfica y resumida al resultado obtenido tras la aplicación de dicho protocolo.

3.1. Resultados relativos al diseño del protocolo

La parte del protocolo que hace referencia a la figura del educador recaba información de tres grandes dimensiones: la formación, las actitudes y la práctica docente, dimensiones diferenciadas entre sí en la literatura y relacionadas con la calidad de las intervenciones educativas.

3.1.1. Formación

Los estudios empíricos muestran cómo los profesionales con educación formal en esta primera etapa son más hábiles en las interacciones con los niños y en aportar un cuidado de mayor calidad que los no formales (Whitebook, 2003), aspecto que está directamente relacionado con un programa educativo de calidad. Asimismo, las caracte-

rísticas formales relativas a la edad del profesorado, los años de experiencia y la educación, también se han relacionado directamente (Burchinal, Cryer, Clifford y Howes, 2002; Barnett, 2003) o indirectamente (Rimm-Kauffman, Store, Sawyer, Pianta y La Paro, 2006) con la calidad de los programas. De igual forma, existen estudios que señalan que cuanto mayor sea el conocimiento del profesorado sobre el ideario del centro educativo al que pertenece y al profesorado que en él trabaja, mayor será el grado de calidad de sus actuaciones educativas. Por este motivo, los tres indicadores que se emplean para recabar información sobre la formación de los profesores en este protocolo son: 1) la *preparación didáctica*, 2) la *formación pedagógica*, y 3) la *actualización pedagógica y formación continua*.

Para especificar a qué tipo de *preparación didáctica* nos referimos se diferenciaron dos variables en este protocolo: 1) Años de experiencia en el centro educativo y 2) Años de experiencia en el ámbito educativo en términos generales. Para acotar el tipo de *formación pedagógica* recibida por el profesorado el protocolo se refiere a dos variables, íntimamente relacionadas con el tipo de programa del que se ha realizado la investigación: 1) Estudios de postgrado y estancias en el extranjero y 2) Conocimiento y dominio de idiomas. Del mismo modo, el protocolo diseñado diferencia, dentro de los indicadores *actualización pedagógica* y *la formación continua* del profesorado, dos variables: 1) la formación previa sobre el programa aplicado en la escuela de infantil 2) y la formación en otros temas educativos.

3.1.2. Actitudes

La segunda dimensión de este protocolo se refiere a los comportamientos que los educadores manifiestan en distintas situaciones (dentro y fuera del aula) y con distintos agentes (profesores, padres y niños). En primer lugar, el protocolo recoge información sobre la *actitud*

mantenida entre los educadores, tanto dentro del aula y directamente relacionada con el desempeño de su labor instructivo-educativo-asistencial, como fuera de ella. En segundo lugar, el protocolo alude a la *actitud que mantienen los educadores hacia los padres* de los alumnos, tanto en momentos informales y esporádicos (en el hall cuando entregan o recogen a los niños y en las llamadas telefónicas) como en momentos formales (reuniones planificadas y clases de tutoría). 3) En tercer lugar, el protocolo aborda la *actitud de los educadores hacia la propuesta pedagógica del centro* de educación infantil, en concreto sus creencias sobre la metodología, los contenidos previstos, las actividades programadas y el sistema de evaluación previsto. 4) Finalmente, el protocolo recoge las *actitudes que los docentes mantienen en el entorno del aula en distintas situaciones* de las puramente instructivas, entendiéndolas estas como configuradoras del *clima de clase*. Éstas se refieren al tiempo de las comidas, del descanso y lúdico, de higiene, de la entrega de los niños a los padres y tiempo curricular. La información de esta última variable se recogió partiendo de ciertos indicadores que se han relacionado empíricamente con la calidad de las intervenciones: el tipo de contacto visual mantenido por el profesor, el tono de voz empleado, la atención hacia los niños y los adultos, y el respeto al turno del habla del niño.

3.1.3. Práctica evaluativa docente

Esta parte del protocolo diseñado alude a otros aspectos relativos a la práctica evaluativa del educador que no vienen incluidos en apartados anteriores pero que merecen especial atención. Las variables que se refieren a esta dimensión son las siguientes: 1) *el objeto de la evaluación del educador en el aula*; 2) *el momento en que éste lleva a cabo la evaluación*; 3) *la frecuencia de la evaluación*; y 4) *el tipo participación escolar* de los padres.

3.2. Resultados relativos a la aplicación del protocolo

Se expone en forma de tabla los resultados obtenidos a partir de la aplicación del protocolo descrito en esta comunicación. Esta tabla posee varias entradas, de forma que facilita al lector la comprensión global de los resultados de la calidad del programa evaluado con este protocolo. Asimismo, la lectura de la tabla permite obtener una visión global sobre la evaluación del mismo, pudiendo localizar rápidamente la información sobre la evaluación que le interesa recogida del agente participante de la evaluación (en este caso del educador), del instrumento empleado en cada momento y de la fecha de aplicación, de la definición de la variable evaluada partiendo del modelo teórico de evaluación elegido, del agente implicado, así como de la valoración de la calidad del programa y de las limitaciones encontradas en cada una de dimensiones, variables e indicadores evaluados. Véase anexo 1.

4. CONCLUSION

El objetivo universal para los profesores de infantil es promover el desarrollo integral de las capacidades del

niño, a la vez que respetan el principio de calidad y equidad en sus intervenciones. Dado el incremento de centros de infantil y de la autonomía otorgada al profesor en el diseño de su propio programa pedagógico en esta primera etapa, se debe seguir haciendo un serio esfuerzo para entender qué configura realmente un programa educativo de calidad para niños de estas edades, sobre todo ante el gran auge de programas que parecen tan prometedores a la hora de desarrollar las capacidades infantiles en estos primeros años. Por este motivo, llegar a una definición consensuada de qué supone realmente diseñar un programa de calidad para los niños escolarizados en infantil sigue siendo un esbozo, y aún más tratar de evaluarlo. En este sentido sería bueno considerar los protocolos o guías de evaluación como el punto de partida o la guía necesarios para orientar la práctica educativa en esta etapa, dado que en ellos se integran y se reflejan los avances que se realizan en el ámbito empírico sobre la relación que existe entre la calidad educativa y los programas de educación temprana.

El diseño de estos protocolos debería primar la figura del docente como eje esencial de la evaluación de la calidad de los programas educativo. En este sentido cabría reflexionar sobre dos aspectos: uno relativo a la importancia que se le otorga a la formación del profesorado en el protocolo, y otro aspecto relacionado con el trabajo de cooperación con los padres. Los estudios avalan que la formación del educador es un factor determinante a la hora de hablar de calidad educativa, incluso siendo uno de los predictores más importantes. Por ello, el protocolo debería priorizar esta dimensión, y más teniendo en cuenta que se apunta que los buenos resultados de los profesores pueden ser uno de los factores primordiales a la hora de desarrollar de las capacidades de los alumnos (Rivas, 2004).

El segundo aspecto a destacar en un programa de calidad se refiere la relación que los educadores y los padres promueven entre ellos en la escuela. Este estudio corroboró lo que en la bibliografía se señala (Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom, 1993), que la relación entre padres y educadores no se vio mermada incluso en casos de profesores con menos experiencia en el ámbito educativo. Este hecho podría explicarse porque la relación se estrechó por la demanda de la información por parte de los profesores noveles, haciendo que los padres se mostraran más participativos con ellos, más satisfechos, reforzando y facilitando relaciones positivas, ofreciendo información a los educadores para que se entendiera mejor el comportamiento de los niños en clase. Por este motivo, cabe apuntar que la variable actitud y tipo de relación promovida entre profesores y padres debe ser reforzada en cualquier protocolo de evaluación de programas de calidad, valorada por los padres participantes en esta evaluación como una pieza inestimable a la hora de hablar de los buenos resultados y de la calidad de esta escuela. En este sentido, los apoyos estructurales disponibles para ayudar a los padres, primeros educadores, a cumplir con este objetivo, deberían ser salvaguardados y valorados.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, E. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Students' achievement linked to teacher qualifications*. Preschool Policy Matters. New Jersey: NIEER.
- Bowman, B., Donovan, M. S., y Burns, M. S. (eds.) (2001). *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Committee on early childhood pedagogy. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education and National Research Council. Washington D. C.: National Academy Press.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. y Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 289-317.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Frede, E. C. (1995) The role of program quality in producing early childhood program benefits, *The Future of Children*, 5 (3), 1-12.
- Fuentes-Biggi, J. y Fernández Álvarez, E. (1992). *Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años*. San Sebastián: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- Harms, T., Clifford, R. y Cryer, D. (Eds.). (1998). *Early Child Environment Rating Scale* (Ed. revisada.). New York: Teachers College Press.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Álvarez, B. y Bloom, B. S. (1993). *Promoting parental involvement in the education of children* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- Lee, J. y Walsh, D. J. (2004). Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Program Evaluation Practices, *American Journal of Evaluation*, 25 (3), 351-373.
- LOE (2005). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE106, de 4 de mayo.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación interna de programas educativos, pp. 131-168, en Pérez, R.; García, J. L.; Martínez, C. (eds.) *Evaluación de programas y centros educativos* (Madrid, UNED).
- Pianta R. C., LaParo, K. H., Paine, C., Cox, M. J. y Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher family, and school characteristics and child outcomes, *Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.
- Rimm-Kauffman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C. y LaParo, K. M. (En prensa). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*.
- Rivas, S. (2004). Los indicadores de calidad en los programas de educación preescolar: elementos de juicio para los padres y educadores. *Estudios Sobre Educación*, 6, 86-104.
- Rivas, S., Sobrino, A. y Peralta, F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 511-528.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From neurons to neighbourhoods: the science of early childhood development*. Committee on integrating the Science of Early Childhood Development. Board on Children, Youth and Families. Washington D. C.: National Academy Press.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: higher teacher qualifications for better learning environments: a review of the literature*. Berkeley: Center for the Study of Child Care Employment.

EL DESARROLLO DE PLANES DE MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU PARTICIPACIÓN, Y SOBRE LAS DIFICULTADES Y BENEFICIOS ENCONTRADOS

Pablo J. Santana Bonilla, Carlos Quesada Frigolet y Víctor Hernández Rivero
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

La evaluación de centros docentes es una práctica emergente en el sistema educativo español. Desde el curso 2000-01 el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa viene desarrollando el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PEC-CAN). La filosofía de dicho Plan consiste en promover la mejora de los centros escolares, por lo que tras el proceso de evaluación y de la presentación del informe correspondiente se espera que cada centro elabore y desarrolle un plan de mejora (Santana Bonilla, 2000-2001 y 2004).

Esta comunicación tiene como objeto describir las percepciones del profesorado, de centros evaluados por segunda vez el curso 2005-06 en el PECCAN, acerca de su grado de participación en los planes de mejora, y las dificultades y beneficios de haber participado en ellos. También se ofrecen datos sobre el grado en que las percepciones del profesorado acerca de las condiciones institucionales para la mejora de cada centro están relacionadas con su visión de su participación en el plan de mejora, las dificultades encontradas y los beneficios obtenidos en su desarrollo. El estudio del que se informa forma parte de un proyecto de investigación en curso

cuyos objetivos son: obtener información acerca del estado de los planes de mejora y explorar el desarrollo de los mismos en los centros escolares evaluados.¹

MÉTODO

La información se recogió por medio del cuestionario de profesorado utilizado en el proceso de evaluación. En éste se incluyeron, entre otros aspectos, varias preguntas acerca de la participación del profesorado en el plan de mejora, de los beneficios y dificultades en su desarrollo (4 preguntas en el caso de Primaria y 6 en Secundaria) y de la condiciones institucionales para la mejora (escala de Ainscow y col., 2001). Contestaron el cuestionario un total 610 docentes -111 de Ed. Infantil y Primaria, y 499 de Secundaria- de los 13 centros evaluados por segunda vez el curso 2005-06 en el PECCAN.

El análisis de datos se realizó con el SPSS (versión 14), tratándose por separado los datos del profesorado de Infantil y Primaria y, de Secundaria. Se calcularon las frecuencias de respuesta para cada uno de los ítems de las preguntas referidas a la participación del profesorado en el plan de mejora, los obstáculos para el desarrollo del mismo y su impacto positivo y beneficios, así como de las condiciones institucionales para la mejora. Luego se redujeron los datos mediante análisis factorial para obte-

¹ Dicho proyecto de investigación 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*, y ha sido financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (PI42005/59).

ner puntuaciones factoriales de cada uno de los siguientes conjuntos de ítems: cada una de las seis condiciones institucionales para la mejora, la participación del profesorado en el plan de mejora, los obstáculos en el desarrollo del plan de mejora, el impacto positivo y los beneficios del plan de mejora. Además se obtuvo una puntuación factorial conjunta de las condiciones institucionales para la mejora partiendo de las seis puntuaciones factoriales parciales. Por último, se calcularon las correlaciones cruzadas entre las puntuaciones factoriales y de éstas con los ítems de los conjuntos señalados.

RESULTADOS

Antes de comenzar la exposición de los principales resultados hay que señalar que un poco más de la mitad del profesorado no contestó las preguntas relativas a la participación en el plan de mejora, al impacto y beneficios, y a las dificultades del plan de mejora.

En primer lugar, en cuanto a la participación en el plan de mejora, la respuesta mayoritaria del profesorado en todas las actividades, menos una, fue negativa. Las actividades en que un mayor número de docentes de Secundaria manifestó haber participado fueron: puesta en práctica del plan de mejora (52,0%), reuniones en las que se discutieron los resultados de la evaluación externa (47,9%), sesiones de trabajo en las que se delimitaron y decidieron los ámbitos a mejorar (46,3%) y reuniones de seguimiento de la puesta en práctica del plan (42,0%). Las actividades en que un mayor número de docentes de Infantil y Primaria indicó haber participado fueron: proceso de planificación del plan de mejora (47,0%), evaluación del plan de mejora (43,9%), reuniones de seguimiento de la puesta en práctica del plan (42,2%) y sesiones de trabajo en las que se delimitaron y decidieron los ámbitos a mejorar (41,8%).

Tabla 1. Frecuencia (en %) de las principales encontradas en el desarrollo del plan de mejora según el profesorado de Secundaria²

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Escasez de recursos económicos para desarrollar los proyectos.	6,9	26,4	41,5	25,2
Escasez de tiempo para poder realizar reuniones de coordinación entre el profesorado.	7,2	24,5	46,2	22,1
Necesidad de infraestructuras y equipamiento escolar relacionados con el plan de mejora.	8,9	27,9	38,9	24,3
Poca colaboración por parte de las familias.	6,7	27,4	49,2	16,7
Movilidad de profesorado que dificulta la adopción del plan (al no haber participado la mayoría en su elaboración).	11,9	26,2	40,9	21,0
Las lógicas de un proceso (el proceso de mejora) tan complejo de organizar.	10,0	24,5	51,4	14,1
El excesivo tiempo que pasó entre la recogida de información (cuestionarios y pruebas de rendimiento) y la presentación del informe de evaluación.	11,8	29,7	40,7	17,9
Exceso de burocracia (que impidió que se invirtiera más tiempo en el plan de mejora).	12,3	27,4	44,4	15,9

En segundo lugar, en lo referente a las dificultades en el desarrollo del plan de mejora, según el profesorado de Secundaria las más importantes fueron: escasez de recursos económicos para desarrollar los proyectos, escasez de tiempo para poder realizar reuniones de coordinación entre el profesorado, necesidad de infraestructuras y equipamiento escolar, poca colaboración de las familias, falta de tiempo para la coordinación entre los distintos sectores

de la comunidad educativa, movilidad del profesorado, las lógicas de un proceso tan complejo de organizar, y exceso de burocracia (ver Tabla 1). En el caso de Infantil y Primaria las principales dificultades fueron: escasez de tiempo para poder realizar reuniones de coordinación, necesidad de infraestructuras y equipamiento escolar, movilidad del profesorado y escasez de recursos económicos para desarrollar los proyectos (ver Tabla 2).

² En las Tablas 1 a 6 los ítems están ordenados de mayor a menor según la puntuación media.

Tabla 2. Frecuencia (en %) de las principales dificultades encontradas en el desarrollo del plan de mejora según el profesorado de Infantil y Primaria

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Escasez de tiempo para poder realizar reuniones de coordinación entre el profesorado.	3,6	32,7	40,0	23,6
Necesidad de infraestructuras y equipamiento escolar relacionados con el plan de mejora.	3,6	34,5	47,3	14,5
Movilidad de profesorado.	16,1	23,2	41,1	19,6
Escasez de recursos económicos para desarrollar los proyectos.	7,3	49,1	32,7	10,9

En tercer lugar, en cuanto al impacto del plan de mejora, el profesorado de Secundaria opina que el plan ha contribuido a mejorar: la organización del centro (60,3%)³, las relaciones y la convivencia en el centro (56,9%), la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado participante (57,4%) y las relaciones del centro con el entorno (42,5%) (ver Tabla 3). Según el profesorado de Infantil y Primaria el plan de mejora ha

tenido un impacto positivo en: las relaciones y la convivencia en el centro (82,4%), la organización del centro (80,4%), la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado participante (73,7%), las relaciones del centro con el entorno (73,7%), la enseñanza en el aula (72,0%), la participación de las familias (66,6%) y el aprendizaje del alumnado participante (64,9%) (ver Tabla 4).

Tabla 3. Frecuencia (en %) del impacto positivo del desarrollo del plan de mejora en diversos aspectos del centro según el profesorado de Secundaria

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ha mejorado la organización del centro (planificación, coordinación y desarrollo de las actividades del centro)	12,1	27,7	50,8	9,5
Ha mejorado las relaciones y la convivencia en el centro	13,1	30,0	48,7	8,2
Ha mejorado la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado participante	13,2	29,4	50,6	6,8
Han mejorado las relaciones del centro con el entorno	14,6	42,9	36,8	5,7

Tabla 4. Frecuencia (en %) del impacto positivo del desarrollo del plan de mejora en diversos aspectos del centro según el profesorado de Infantil y Primaria

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Ha mejorado las relaciones y la convivencia en el centro	1,8	15,8	75,4	7,0
Ha mejorado la organización del centro (planificación, coordinación y desarrollo de las actividades del centro)	1,8	17,9	75,0	5,4
Ha mejorado la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado participante	3,5	22,8	64,9	8,8
Han mejorado las relaciones del centro con el entorno	1,8	24,6	70,2	3,5
Ha mejorado la enseñanza en el aula	1,8	26,3	66,7	5,3
Ha mejorado la participación de las familias	1,8	31,6	59,6	7,0
Ha mejorado el aprendizaje del alumnado participante	1,8	33,3	61,4	3,5

³ Suma de las categorías bastante y mucho.

En cuarto lugar, en cuanto a los beneficios del plan de mejora, los más destacables según el profesorado de Secundaria fueron: la toma de conciencia sobre la importancia de mejorar los canales de comunicación entre las familias y el profesorado (67,3%), el poder contar con un referente para comparar resultados en una futura evaluación

(68,4%), la toma de conciencia de la necesidad de trabajar en equipo entre el profesorado (65,1%), la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el funcionamiento del centro (68,2%), la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el rendimiento del alumnado (66,9%) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia (en %) de los principales beneficios del desarrollo del plan de mejora para el centro en opinión del profesorado de Secundaria

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La toma de conciencia de la importancia de mejorar los canales de comunicación entre las familias y el profesorado.	8,7	24,0	55,1	12,2
El poder contar con un referente para comparar resultados en una futura evaluación.	9,7	21,9	57,1	11,3
La toma de conciencia de la necesidad de trabajar en equipo entre el profesorado.	8,7	26,2	52,8	12,3
La oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre gran parte del funcionamiento del centro.	8,6	23,1	59,6	8,6
La oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el rendimiento del alumnado	8,7	24,4	57,1	9,8

Tabla 6. Frecuencia (en %) de los principales beneficios del desarrollo del plan de mejora para el centro en opinión del profesorado de Infantil y Primaria

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el rendimiento del alumnado	1,8	12,3	73,7	12,3
La oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el funcionamiento del centro.	1,8	10,5	78,9	8,8
La toma de conciencia de la importancia de mejorar los canales de comunicación entre las familias y el profesorado.	3,5	12,3	73,7	10,5
La oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre la práctica educativa.	1,8	14,0	77,2	7,0
La sistematización de algunos procesos organizativos (p.ej.: coordinación docente, planificación, información a las familias,...).	3,5	19,3	70,2	7,0
La implicación de la mayoría del profesorado en aspectos educativos de interés para el centro.	3,5	19,3	71,9	5,3
La mejora de nuestro conocimiento y comprensión de lo que pasa en el centro, nos ha ayudado a tomar mejores decisiones.	3,5	19,3	71,9	5,3

Los beneficios señalados con más frecuencia por el profesorado de Infantil y Primaria fueron: la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el rendimiento del alumnado (86,0%), la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el funcionamiento del centro (87,7%), la toma de conciencia sobre la importancia de mejorar los canales de comunicación entre las familias y el profesorado

(84,2%), la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre la práctica educativa (84,2%), la sistematización de algunos procesos organizativos (77,2%), la implicación del profesorado en aspectos educativos de interés para el centro (77,2%), la mejora de nuestro conocimiento y comprensión de lo que pasa en el centro nos ha ayudado a tomar mejores decisiones (77,2%) (ver Tabla 6).

Tabla 7. Correlaciones entre las condiciones institucionales para la mejora, la participación del profesorado de Secundaria en el plan de mejora, los obstáculos en el desarrollo del plan de mejora, y el impacto y los beneficios del plan de mejora considerados globalmente

	Participación	Obstáculos	Impactos positivos y beneficios	Condiciones institucionales para la mejora
Participación		-0,123	0,475**	0,399**
Obstáculos	-0,123		-0,203**	-0,237**
Impactos positivos y beneficios	0,475**	-0,203**		0,669**
Condiciones institucionales para la mejora	0,399**	-0,237**	0,669**	

Por último, en cuanto a las relaciones entre los distintos aspectos analizados, en el caso del profesorado de Secundaria, la participación del profesorado en el plan de mejora, y el impacto y los beneficios del plan de mejora considerados globalmente correlacionan positivamente y de modo significativo con las condiciones institucionales para la mejora en su conjunto. A su vez la participación del profesorado en el plan de mejora correlaciona posi-

vamente y de modo significativo con el impacto y los beneficios del plan de mejora considerados globalmente. También existe una correlación negativa y estadísticamente significativa, aunque menos estrecha, entre los obstáculos para el desarrollo del plan de mejora y los impactos y beneficios del mismo, por un lado, y entre los obstáculos y las condiciones institucionales para la mejora, por otro (ver Tabla 7).⁴

Tabla 8. Correlaciones entre cada una de las condiciones institucionales para la mejora, la participación del profesorado de Secundaria en el plan de mejora, los obstáculos en el desarrollo del plan de mejora, y el impacto y los beneficios del plan de mejora

	Participación	Obstáculos	Impactos positivos y beneficios
Condiciones institucionales para la mejora			
Formulación de preguntas y la reflexión sobre la práctica docente y organizativa	0,332**	-0,244**	0,512**
Planificación colaborativa de los esfuerzos de mejora	0,351**	-0,248**	0,652**
Participación de agentes internos y externos en los proyectos y en las decisiones del centro escolar	0,270**	-0,116	0,508**
Formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado	0,349**	-0,178*	0,534**
Coordinación y la comunicación docente	0,335**	-0,265**	0,587**
Liderazgo pedagógico	0,324**	-0,129	0,546**

Como puede observarse en la Tabla 8, en el caso del profesorado de Secundaria, existe una estrecha correlación positiva y estadísticamente significativa entre cada una de las condiciones institucionales para la mejora y el impacto y los beneficios del plan de mejora. También hay una estrecha correlación positiva y estadísticamente significativa entre cada una de las condiciones institucionales para la mejora –excepto la participación de agentes internos y externos en los proyectos y en las decisiones

del centro escolar⁵- y la participación del profesorado en el plan de mejora. Además existe una correlación negativa, aunque menos estrecha, y estadísticamente significativa entre los obstáculos para el desarrollo del plan de mejora y tres condiciones institucionales para la mejora: la formulación de preguntas y la reflexión sobre la práctica docente y organizativa, la planificación colaborativa de los esfuerzos de mejora y la coordinación y la comunicación docente.

⁴ Como criterio general se comentan aquellas correlaciones $\geq 0,300$ con un nivel de significatividad $\leq 0,01$ (bilateral), aunque en las Tabla 7 y 8 se destacan algunas por su sentido negativo aunque sean menos estrechas. En las tablas 7 a 10 * significa que la correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral) y ** que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

⁵ Aunque la fuerza de la correlación es cercana a la establecida convencionalmente para en este caso (ver nota 4).

Tabla 9. Correlaciones entre las condiciones institucionales para la mejora, la participación del profesorado de Infantil y Primaria en el plan de mejora, los obstáculos en el desarrollo del plan de mejora, y el impacto y los beneficios del plan de mejora considerados globalmente

	Participación	Obstáculos	Impactos positivos y beneficios	Condiciones institucionales para la mejora
Participación		-0,185	0,522**	0,378**
Obstáculos	-0,185		-0,048	-0,146
Impactos positivos y beneficios	0,522**	-0,048		0,751**
Condiciones institucionales para la mejora	0,378**	-0,146	0,751**	

En el caso del profesorado de Infantil y Primaria, la participación del profesorado en el plan de mejora, y el impacto y los beneficios del plan de mejora considerados globalmente correlacionan positivamente y de modo significativo con las condiciones institucionales para la mejora en su conjunto. La participación del profesorado en el plan de mejora también correlaciona positivamente y de modo significativo con el impacto y los beneficios del plan de mejora considerados globalmente (ver Tabla 9).

Como puede observarse en la Tabla 10, en el caso del profesorado de Primaria, existe una estrecha correlación positiva y estadísticamente significativa entre cada una de las condiciones institucionales para la mejora y el impacto y beneficios del plan de mejora, así como entre la planificación colaborativa de los esfuerzos de mejora -una de las condiciones institucionales- y la participación del profesorado en el plan de mejora.

Tabla 10. Correlaciones entre cada una de las condiciones institucionales para la mejora, la participación del profesorado de Infantil y Primaria en el plan de mejora, los obstáculos en el desarrollo del plan de mejora, y el impacto y los beneficios del plan de mejora

Condiciones institucionales para la mejora	Participación	Obstáculos	Impactos positivos y beneficios
Formulación de preguntas y la reflexión sobre la práctica docente y organizativa	0,273*	-0,147	0,557**
Planificación colaborativa de los esfuerzos de mejora	0,523**	-0,219	0,583**
Participación de agentes internos y externos en los proyectos y en las decisiones del centro escolar	0,099	0,047	0,471**
Formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado	0,299*	-0,153	0,622**
Coordinación y la comunicación docente	0,211	-0,216	0,356**
Liderazgo pedagógico	0,343	-0,159	0,481**

CONCLUSIONES

Antes de plantear las conclusiones hay que destacar la baja tasa de respuesta a las cuestiones relacionadas con el plan de mejora, en torno al 50%. Una posible explicación de tal tasas quizás sea el alto porcentaje de profesorado que tiene una antigüedad en el centro de entre un mes y cinco años (un 49,5% en el caso de Infantil y Primaria y

un 53,2% en el caso de Secundaria). Por otra parte, las conclusiones se refieren a los 13 centros evaluados por segunda vez el curso 2005-06, no siendo generalizables al resto de centros evaluados.

1. En cuanto a la participación del profesorado en la elaboración y puesta en práctica del plan de mejora los datos recogidos apuntan que ésta ha sido baja.

Dada la tasa de respuesta (en torno a un 50%) puede afirmarse que en las actividades en las que ha habido mayor participación lo ha hecho uno de cada cuatro docentes.⁶ Las dos actividades en las que mayor proporción de profesorado de Secundaria manifestó haber participado tienen que ver con el inicio del plan de mejora (reuniones en las que se discutieron los resultados de la evaluación externa, y sesiones de trabajo en las que se delimitaron y decidieron los ámbitos a mejorar). La actividad en la que más profesorado de Infantil y Primaria señaló haber participado fue la planificación del plan de mejora. Todas las actividades referidas a la participación fueron respondidas en porcentajes bastante similares. El porcentaje de respuesta positiva del profesorado de Secundaria fue mayor que el de Infantil y Primaria.

2. En lo referente a las principales dificultades encontradas por el centro en el proceso de elaboración y desarrollo del plan de mejora, el profesorado de las distintas etapas coincide en tres, aunque con diferente prioridad: escasez de recursos económicos para desarrollar los proyectos, escasez de tiempo para poder realizar reuniones de coordinación entre el profesorado, y necesidad de infraestructuras y equipamiento escolar relacionados con el plan de mejora. En Infantil y Primaria se añade la movilidad de profesorado y en Secundaria la poca colaboración por parte de las familias. En todos los casos se trata de dificultades externas al centro. La valoración del profesorado de Secundaria fue más negativa.
3. El profesorado de Infantil y Primaria, y de Secundaria coincide en que los principales ámbitos en los que el plan ha supuesto un impacto positivo son: las relaciones y la convivencia en el centro, la organización del centro, la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado y las relaciones del centro con el entorno, aunque en diferente orden prioridad. Según la opinión del profesorado, el impacto ha sido menor en aspectos cercanos al aula. La valoración del profesorado de Infantil y Primaria fue más positiva que la del de Secundaria.
4. El profesorado de las distintas etapas coincide en dos de los principales beneficios obtenidos por el centro al desarrollar el plan de mejora: la toma de conciencia de la importancia de mejorar los canales de comunicación entre las familias y el profesorado, y la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el funcionamiento del centro. En Infantil y Primaria se añade la oportunidad de reflexionar conjuntamente sobre el rendimiento del alumnado y sobre la práctica educativa; y en Secundaria el

poder contar con un referente para comparar resultados en una futura evaluación, y la toma de conciencia de la necesidad de trabajar en equipo entre el profesorado. La valoración del profesorado de Infantil y Primaria fue más positiva que la del de Secundaria.

5. Por último, la participación del profesorado de Infantil y Primaria, y de Secundaria en el planes de mejora, y el impacto y beneficios del plan considerados globalmente parecen estar estrechamente relacionados con las condiciones institucionales para la mejora. A su vez la participación en el plan de mejora está estrechamente relacionada con el impacto y beneficios del plan. Sólo en Secundaria se observa una relación negativa, y menos estrecha, entre los obstáculos en el desarrollo del plan de mejora y los impactos y beneficios del mismo, y entre los obstáculos y las condiciones para la mejora.

Además, en todas las etapas, el impacto positivo y los beneficios considerados globalmente están relacionados estrechamente con cada una de las condiciones institucionales para la mejora, y en Secundaria todos los beneficios –excepto tres– lo están con las seis condiciones institucionales para la mejora. En Infantil y Primaria, por su parte, se observa una estrecha relación entre la participación y cinco de las condiciones institucionales para la mejora. Por otro lado, puede afirmarse que la mayoría de las dificultades que el profesorado –tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria– señala en cuanto al desarrollo del plan de mejora no están relacionadas con su participación en el plan, ni con los beneficios percibidos, ni con las condiciones institucionales para la mejora consideradas globalmente.⁷

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Santana Bonilla, P.J. (2001-02) La evaluación de centros de educación Secundaria: de la teoría a la práctica, *Curriculum*, 15, 55-89.
- 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 Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.), en *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 508-518.

⁶ Esta es una apreciación respecto a la muestra global, por centros la proporción varía.

⁷ Sólo una en el caso de Infantil y Primaria (“la movilidad del profesorado”), está relacionada negativamente con la participación, y cuatro en Secundaria, una de ellas (“el disponer de poca información sobre cómo abordar el plan de mejora hizo que al principio estuviéramos mucho tiempo sin saber por dónde empezar, ni qué hacer”) está relacionada negativamente con la participación del profesorado en el plan de mejora, con los beneficios del plan y con las condiciones institucionales para la mejora, y otras tres están relacionadas del mismo modo con las condiciones institucionales para la mejora.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS SOCIALES A PARTIR DE LA VALORACIÓN DE SUS BENEFICIARIOS: UN MODELO DE ANÁLISIS

Flor Cabrera, Assumpta Aneas, Jaume del Campo, Trinidad Donoso
Grupo de Investigación en Educación Intercultural. (GREDI)
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta responde a la solicitud que nos hace el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) sobre el *análisis del conocimiento, las percepciones y valoraciones que las poblaciones beneficiarias* tienen de sus políticas y acciones compensatorias dirigidas a las comunidades rurales con mayores dificultades de acceso a la educación¹. Desde estas políticas se atienden a la Educación Inicial no escolarizada con el objetivo de brindar asesorías a padres, madres y personas que participan en el cuidado y la crianza de niños menores de cuatro años en comunidades rurales e indígenas de alta marginación, con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo integral y lograr, entre otros beneficios, una transición exitosa a la educación preescolar. También se dirigen a la Educación Básica con el objetivo de contribuir a mejorar los indicadores educativos en localidades rurales, a través de una serie de intervenciones de naturaleza material, pedagógica y de gestión escolar en las escuelas preescolares, en primarias (principalmente multigrado) y en la totalidad de las escuelas telesecundarias.

La evaluación de las políticas y programas compensatorios desde las *apropiaciones y valoraciones de sus beneficiarios*, comprendía al menos estos *dos objetivos generales*:

- a) Analizar los impactos “subjetivos” de la acción compensatoria para los sujetos beneficiarios en términos de representaciones y prácticas.

- b) Delinear los sentidos y los alcances de la acción compensatoria en términos de trayectorias y proyectos sociales, en los particulares contextos comunitarios y escolares en los que estas acciones de CONAFE tienen lugar.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de dar respuesta a esta solicitud y objetivos de investigación decidimos en primer lugar elaborar un modelo comprensivo de los elementos que deben tomarse en consideración cuando el objetivo de la evaluación es conocer la percepción y valoración que realizan los beneficiarios de los programas sociales. Para posteriormente acercarnos a la realidad para extraer la información pertinente y llegar a conclusiones a partir de su análisis.

2.1. Elaboración de un modelo para el análisis de las valoraciones de los beneficiarios de los programas

La valoración y satisfacciones que realizan los usuarios o beneficiarios de un programa es un criterio de evaluación muy frecuente, no obstante se adolece de una precisa conceptualización y dimensiones orienten la recogida de la información y el análisis evaluativo. Precisamente el enriquecimiento del panorama metodológico ocurrido en esta última década en el campo de la evaluación es consecuencia de la importancia que se ha atribuido a los beneficiarios en los planeamientos evaluativos, la atención a sus percepciones y valoraciones como actores claves en la definición, seguimiento y valoración de los programas y

¹ Las acciones compensatorias en el terreno de la educación surgen en México a comienzos de los noventa y han sido implementadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a través de cinco programas que han contado con el financiamiento del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo

servicios sociales (Smith, 2001). Es así pues, que el cuestionamiento actual que se hace de los criterios políticos y técnico (De Miguel, 2000) en evaluación ha generado una fuerte tendencia a favor del uso de criterios democráticos presentes en los enfoques evaluativos actuales –*evaluación pluralista, evaluación respondente, evaluación popular, evaluación participativa, evaluación democrática, cluster evaluation, empowerment evaluation* (Bartolomé y Cabrera, 2000, Sanders, 1997)- y cuyo denominador común es concebir el proceso evaluativo como un medio de educación cívica y democrática, desarrollo humano y emancipación social. En estas perspectivas se sitúa la corriente metodológica que representa la línea de “beneficiary assessment” (valoración de los beneficiarios) que aún siendo ya usada hace tiempo está alcanzando relevancia actual (Salmen 1998, 2002).

Es el sector privado donde la percepción y evaluación de los usuarios-beneficiarios (clientes- consumidores) se le ha prestado una gran atención y sobre la que se ha construido un corpus teórico importante. Los trabajos en este ámbito apuntan hacia dos líneas diferentes pero complementarias (Peterson , R y Wilson W.1992):

La valoración centrada en los componentes del servicio o programa, que según Passer, Olsen y Wyckoff (1978) pueden distinguirse tres tipos de elementos: bienes materiales que proporcionan facilidades (por ejemplo: material escolar), provecho físico o ventajas intangibles explícitas (por ejemplo: mejora en el rendimiento escolar) y provecho psicológico o ventajas intangibles implícitas (responsabilización del usuario, *empowerment*, etc.)

- b) Valoración centrada en la percepción subjetiva del cliente donde se sitúan las contribuciones recopiladas por Zeithaml, Parasuraman y Berry (1994.). Según los autores, los usuarios del servicio no valoran sólo el resultado final del mismo sino que toman, también, en consideración, todo el proceso de atención y prestación del mismo, además los criterios de valoración del servicio son los establecidos por los propios clientes sobre sus bases personales y subjetivas.²

Nuestra propuesta

Tomando en consideración las aportaciones de estos diferentes ámbitos que han trabajado el constructo de “satisfacción” de los usuarios, hemos elaborado una propuesta de modelo teórico para el análisis de las percepciones, atribuciones, satisfacción y valoración que realizan

los usuarios de programas sociales. El modelo, como se observa en la figura 1, comprende tres dimensiones: (a) una primera dimensión hace referencia al conjunto de aspectos que permiten su objetivación externa; (b) la segunda incluye procesos cognitivos más elaborados centrados en la atribución de significados que conlleva una construcción discursiva de la percepción individual y, por tanto, adopta un sentido claramente subjetivo; y (c) finalmente la tercera dimensión se construye a partir de las anteriores, es decir, el grado de consenso entre la información individual subjetiva, la triangulación entre las distintas fuentes y el contraste con la información objetiva, puede proporcionar una perspectiva global de atribución de valor social de las acciones realizadas.

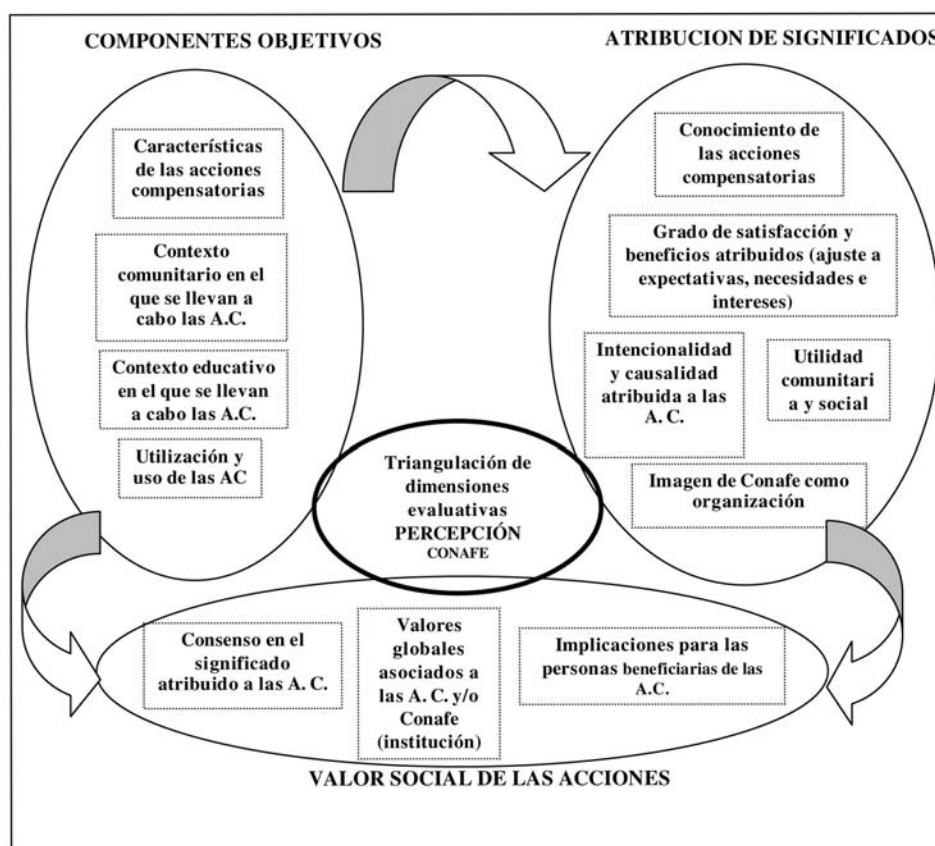
En su conjunto, estas tres dimensiones permiten conjugar y estructurar la información pertinente a la hora de otorgar valor global al programa. Cada una de estas dimensiones a su vez comprenden un conjunto de componentes. A saber,

- A) *Componentes objetivos*: constituidos por características de las acciones compensatorias; contexto comunitario; contexto educativo y utilización y uso de las acciones compensatorias: El análisis de este conjunto de componentes nos ubica en un plano que se ha venido a denominar “objetivo” por el carácter “externo” de la información recopilada. Ésta nos permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva a través de los cuales se estructuran los significados atribuidos a las acciones compensatorias.
- B) *Atribución de significados*: comprende aspectos tales como el conocimiento de las acciones compensatorias; grado de satisfacción y beneficios atribuidos; utilidad comunitaria y social atribuida; Intencionalidad y causalidad atribuida al programa; imagen de la institución como organización.
- C) *Valor social del programa*: comprende aspectos tales como el consenso en el significado atribuido a las acciones del programa; implicaciones para las personas beneficiarias de las; valores globales asociados a las acciones. y/o a la institución.

Además de estas dimensiones, el modelo establece la necesidad de triangular el conjunto de análisis e información recopilada para la obtención de unas conclusiones generales coherentes y fundamentadas.

² De los escasos modelos integrales que presenten una metodología para analizar y valora la calidad de los servicios que consideraran la percepción de los clientes- consumidores, el modelo de SERVIQUAL, desarrollado por Zeithaml, Parasuraman y Berry (1988) aporta el valor de haber sido, ya, aplicado a algunos programas sociales.

Figura 1. Modelo de análisis de la valoración de los beneficiarios de programas sociales



2.2. Aplicación del modelo: análisis de las percepciones y valoración de los beneficiarios

El tipo de estudio seguido en esta investigación es de carácter cualitativo y comprensivo de la realidad. Para ello se utilizan técnicas de recogida de información donde los diversos informantes atribuyen significados y construyen su percepción sobre la realidad estudiada. El modelo teórico elaborado constituyó el punto de partida que orientó el trabajo empírico posterior. Su aplicación se llevó a cabo a través de un diseño metodológico que planteaba algunos retos interesantes en el desarrollo del proceso evaluativo. Algunos de estos desafíos podrían resumirse en:

- *Carácter del objeto de estudio*: profundizar en la satisfacción de las personas usuarias de programas educativos, constituye un aspecto novedoso e interesante, pero a la vez poco trabajado y, por tanto, con muy pocas referencias y experiencias previas. En el ámbito de las organizaciones y empresas, sí gozaba de una mayor tradición, pero en el ámbito educativo no existían prácticamente referencias a la medición de este constructo.
- *Experiencia de trabajo cooperativo*: el trabajo empírico se desarrollaba en tres estados mejicanos con un equipo local apoyado y asesorado por nuestro equipo de la Universidad de Barcelona en un trabajo de colaboración donde, tanto las personas como la propia información, estaba sujeta al intercambio y a la reflexión conjunta. En este sentido cabe destacar el enri-

quecimiento que supuso un tipo de interacción que presentaba características diversas desde una perspectiva cultural.

- *La construcción de indicadores evaluativos*: la aplicación empírica del diseño suponía definir indicadores que permitieran concretar y operativizar las dimensiones contempladas en indicadores útiles para la construcción de instrumentos y guiones de recogida de información que permitieran la atribución de valor a las dimensiones y componentes considerados en el modelo.

Estos, juntos a otros aspectos que fueron emergiendo a lo largo de la investigación, constituyeron aportaciones metodológicas de carácter significativo y permitieron extraer conclusiones de interés en torno a las aportaciones que presenta el desarrollo de un trabajo de estas características.

Descripción del contexto de investigación y fuentes de información

La investigación se realizó en los estados de Baja California, Hidalgo y Tabasco, entre los meses de febrero y agosto de 2005. La selección de los casos contempló los momentos diferenciales en que cada uno de estos estados se incorporó a los Programas Compensatorios de CONAFE. En cada estado seleccionado, se escogieron dos comunidades con escuelas de tipo indígena y general. La estrategia metodológica diseñada para tal efecto se sustentó en la articulación de cuatro niveles de análisis:

- La persona: alumnado, profesorado, supervisor, madre/padre, que pudieran ser beneficiarios directos de las acciones compensatorias.
- La familia: como el primer referente en el que se resignifican y se modulan los proyectos individuales.
- La escuela: como el espacio receptor de ciertas acciones compensatorias (infraestructura y equipamiento).
- La comunidad: como la instancia colectiva en la que las acciones compensatorias pueden cristalizar en capital social.

A partir del entrecruzamiento de estos niveles en el análisis se realizó una exploración no sólo de los sentidos y valoraciones de las acciones compensatorias, sino también de las formas en que éstas potencialmente cristalizan en capital social, y del impacto de las expectativas sociales para los proyectos individuales, familiares y comunitarios.

Estrategias de recogida de datos

La base comprensiva de la evaluación, hacía preferible la utilización de instrumentos de carácter cualitativo que permitieran profundizar en las distintas realidades de una manera abierta. La posibilidad de que los distintos informantes organizaran sus propios discursos constituyó un aspecto de gran interés, sobre todo si se tiene en cuenta la “distancia cultural” existente. Los instrumentos de recolección de información que se utilizaron fueron los siguientes:

- Entrevista en profundidad para explorar las percepciones y valoraciones de las acciones compensatorias de CONAFE. Se realizaron entrevistas cualitativas a maestros, directores, supervisores, a padres y madres miembros y no miembros de la Mesa Directiva de la Asociación de padres de familia, y a líderes comunitarios.
- Grupos de discusión con madres que asisten a las sesiones de Educación Inicial: en un contexto de interacción grupal, esta técnica permitió la recolección de información en torno a los sentidos y valoraciones colectivamente negociadas y reconstruidas.
- Foto-narrativas: se aplicó esta técnica a los estudiantes de los últimos grados de primaria. Se les transfirió una cámara fotográfica polaroid para que los niños y niñas tomen fotografías del espacio escolar, de los personajes principales y de los materiales de estudio que tienen. Posteriormente, con las imágenes se elaboraron de forma colectiva (en micro-grupos) narrativas visuales.

Del conjunto de estrategias utilizadas, el de foto-narrativas, quizás constituye la estrategia menos conocida. Fue incorporado a propuesta del equipo local y permitió incrementar la capacidad de expresión del alumnado y, a partir de las fotografías realizadas, profundizar en los criterios que orientaban la realización de las fotografías. De hecho, esta estrategia tiene un componente proyectivo muy importante y permite profundizar en los valores subyacentes que se ponen de manifiesto en la elaboración de los criterios que otorgaban valor a las distintas situaciones reflejadas en las fotografías.

Proceso seguido

Una vez definidas las fuentes de información y contruados los guiones de recogida de datos cualitativos, se llevó a cabo el proceso de recogida y análisis de datos. El liderazgo de esta fase correspondió al grupo de investigación local que contó con la colaboración de un miembro del equipo de la Universidad de Barcelona que se desplazó al contexto empírico con la finalidad de establecer criterios comunes de trabajo y participar de las primeras experiencias del proceso de recogida de datos.

El proceso de análisis de datos también se llevó a cabo por parte del equipo local con el asesoramiento de Barcelona, realizando un primer informe en el que se plasmaban los resultados de la evaluación. A partir de este informe se realizó una devolución donde se analizaban los datos aportados en el mismo, a la luz del modelo teórico elaborado inicialmente. El proceso finalizó con la negociación del informe final donde además de los resultados específicos de la evaluación, se analizaron las aportaciones metodológicas y la validez del modelo de análisis empleado.

3. RESULTADOS

En este apartado se pasaran a sintetizar los resultados más relevantes de la evaluación, considerando el Modelo de análisis elaborado para valorar los programas sociales desde la perspectiva de sus beneficiarios.

A. Componentes objetivos

En primer lugar se describieron las acciones de los programas compensatorios de CONAFE implementadas durante aquel año; especificando su contenido, el número y características de los participantes o beneficiarios en cada uno de ellas. Ello dio lugar a una visualización de cada una de las implementaciones del programa en su contexto específico.

B. Atribución de significados

Conocimiento de las acciones compensatorias

La información que se tenía de CONAFE y sus acciones era desigual entre sus beneficiarios aunque, en general, era muy escasa y confusa en relación al significado de siglas, competencias de las diversas instituciones, etc. El colectivo más informado era el de los directores de los centros. El profesorado conocía perfectamente la institución y sus finalidades pero se confundía a la hora de enumerar o describir los diversos componentes de los programas o ciertos aspectos como criterios de asignación, importes las ayudas recibidas, etc. El alumnado, pese a su corta edad, identificó más certeramente los diversos contenidos y denominaciones de los componentes que sus progenitores (madres). En todo caso se identificó al director del centro como elemento clave de transmisión de la información.

Grado de satisfacción y beneficios atribuidos

Los diversos agentes expresaron su satisfacción unánime por los efectos del programa en las economías familiares pero apenas se hicieron referencias a su incidencia sobre los procesos pedagógicos o la calidad de la enseñanza.

Utilidad social

El análisis de los componentes objetivos mostró la estrecha relación entre la escuela y la comunidad, siendo la primera un verdadero motor aglutinador de la segunda. En este sentido, los juicios emitidos por madres, líderes comunitarios, profesorado y el propio alumnado mostró, desde sus propios códigos, que cualquier acción en beneficio de la escuela era valorada sin duda como beneficiosa a toda la comunidad en general y que ésta era, responsable a su vez, de velar por el bien de la escuela.

Intencionalidad y causalidad atribuida a CONAFE

Básicamente se identificaron dos aspectos: por un lado no se apreció, desde la perspectiva de los beneficiarios, que el estado fuera responsable de responder a las necesidades de sus ciudadanos, por lo que éstos las consideraban como un favor o un regalo por parte del estado. Respecto a la instrumentalización política que pudiera hacerse de las mismas, sólo en una de las comunidades estudiadas así aconteció.

Imagen de CONAFE como institución

En general, los diversos participantes tenían una confusa o nula imagen de CONAFE como organización.

C. Valor social de las acciones del programa

Valores globales asociados

Las ayudas económicas de CONAFE se convirtieron, desde la perspectiva de sus beneficiarios, en valor social para la comunidad en la medida que el impacto de las mismas constituían mejoras en las dinámicas y procesos comunitarios. Los impactos fueron diversos aunque el valor social atribuido estaba centrado en iniciativas externas más allá de la educación formal.

Implicaciones para las personas

Se apreció que las acciones (sobre todo las mejoras de infraestructuras) movilizaban un alto grado de compromiso en los diversos agentes (profesorado en obras de mejora, implicación de los padres en la escuela., etc.): mejora de la autoestima e imagen de los beneficiarios, compromisos en continuar los estudios, etc.

Consenso en el significado atribuido a las acciones personales

Las mejoras educativas fruto de la implementación de los diversos programas, se vincularon a mejoras en las trayectorias familiares, que se han manifestado, a su vez, en un incremento de expectativas de los jóvenes, pero éstas que no siempre se llegaban a alcanzar

CONCLUSIÓN

El modelo elaborado para el análisis evaluativo de los programas desde las perspectivas de sus beneficiarios se ha mostrado como un referente metodológico aplicable capaz de aportar información significativa y útil a las instituciones sociales. En el presente caso, CONAFE, dispuso de información, referentes y apreciaciones que le permitió, entre otras cosas, plantearse su estrategia de comunicación institucional, apreciar el grado de calidad de sus programas (desde la perspectiva de la satisfacción de sus clientes), y disponer de una información para la mejor oportunidad y pertinencia de los mismos. En estos momentos el modelo está siendo utilizado para crear un instrumento cerrado (cuestionario) que permita una recogida de información extensiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé .M. y Cabrera F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural, *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 463-479.
- De Miguel, M. (2000). Evaluación de Programas Sociales, en *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 289-317.
- Olsen, P. Y Wychoff, D.(1978) *Management of Service Operations: Text and Cases*. Boston: Allyn and Bacon
- Parasuraman, A. , Zeithmal, V. Y Berry, L (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58,111-124
- Pichardo, A. (1997). *Evaluación del Impacto social*. Buenos Aires: Lumen
- Peterson , R y Wilson W (1992) Measuring customer satisfaction: fact and artefact. *Journal of Academy of Marketing Science*,58,111-124
- Salmen, I. (1998). Towards a Listening Bank: A Review of best Practices and de Efficay of beneficiary Assessment, *Social Development paper* , No.23. Washington, D.C.: Social Development of World Bank.
- Salmen, L. (2002). “Beneficiary Assessment: An Approach Described”, *Social Development paper* , No.10. Washington, D.C.: Social Development of World Bank.
- Sanders, J.R. (1997). “Cluster evaluation”, en E. Chelinsky y W.R. Shadisch (edrs) *Evaluation for the 21st Century*. (382-396) California: Sage
- Smith, M.F (2001).Evaluation: Preview of the future. *American Journal of Evaluation*. 22,3, 281-300.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO STOPDROGAS EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS

José Clares López
Universidad de Sevilla

Ángel Boza Carreño, M^a De La O Toscano Ruiz, Manuel Monescillo Palomo, Juan Manuel Mendez Garrido, e Illán Campos, M.J.
Universidad de Huelva

Resumen:

En este trabajo se evalúa el Proyecto StopDrog@s. Interreg-III Portugal-España desarrollado durante el año 2005. Se trata de un proyecto para formar líderes universitarios con la finalidad de que intervengan, fundamentalmente en aspectos preventivos de la drogadicción en el ámbito de la enseñanza superior. Forman parte de este proyecto instituciones como la Universidad de Huelva en España, la Universidad de Faro y el Instituto Politécnico de Beja en Portugal y la Diputación Provincial de Huelva también de España.

INTRODUCCIÓN

Con este trabajo pretendemos llevar a cabo la evaluación de un evento tan complicado como singular. Y lo es por desarrollarse en una amplia variedad de situaciones y contextos. Estamos hablando del Proyecto StopDrog@s. Interreg-III Portugal-España. Dentro del proyecto se dan actividades tales como Jornadas de Formación, Encuentros, Convivencias, formación *on-line*, observatorio virtual sobre drogodependencias, módulos formativos en la red, Jornadas de Cine, sistemas de videoconferencias para comunicaciones virtuales sincrónicas, etc. No cabe duda que para poder efectuar la evaluación de estos proyectos es necesario un conocimiento del mismo, y dado el amplio espectro de posibilidades en los que se puede mover este tipo de experiencias, se hace necesario concretar la situación por la que discurren las experiencias del proyecto para poder comprender la evaluación llevada a cabo. En este sentido, nos ocuparemos brevemente del contexto en el que se desarrolla y los términos en los que tiene lugar el mismo. Además aspectos generales de la evaluación que nos ayudarán a comprender la dimensión evaluativa del mismo.

CONTEXTO EVALUATIVO DEL PROYECTO

El programa Stopdrog@as II, en el que participan las instituciones antes citadas, consiste en la formación de

dinamizadores juveniles para el desarrollo de acciones preventivas para el consumo abusivo de drogas en entornos universitarios. Después de recibir la formación adecuada los estudiantes, deben de diseñar un proyecto de intervención adecuado a estos ambientes. Se usan bastante los medios tecnológicos para el desarrollo del proyecto. Medios interesantes para el aprendizaje permanente en el que la sociedad actual está exigiendo a los nuevos trabajadores (Collis, 2002). La teleformación ha sido una de las protagonistas en este proyecto. El aprendizaje mediante computadora, donde se incluye el elearnig, es un tópico en auge, sobre el que se están realizando numerosas investigaciones (Rovai & Kirk, 2003), dada la importancia que está adquiriendo en los últimos tiempos. El tutor es uno más de grupo que anima y coordina el progreso de los estudiantes dinamizadores. La importancia de éstos asesores es indudable en un proyecto, para Harasim, et. Al (2000) cuando se implican activamente, respondiendo puntualmente, animando, colocando nuevos materiales, etc. Los materiales didácticos seleccionados para la formación son un banco de recursos en soporte hipermedia, entre los que los estudiantes dinamizadores deben reflexionar sobre las diversas conceptualizaciones y casuísticas presentadas. Estos materiales se presentaron en torno a cinco grandes áreas temáticas: 1.La formación social y

personal del dinamizador. 2. El fenómeno del consumo. 3. Drogas: descripción. 4. La prevención del consumo de drogas en el ámbito universitario. 5. Políticas y recursos institucionales ante el consumo de drogas. Cada módulo tiene una serie de apartados. Cuenta la plataforma con una serie de herramientas como los foros de discusión dan la posibilidad al estudiante de tener un papel más activo en aprendizajes *online*, al poder tener un cierto protagonismo en su proceso de aprendizaje (Larkin-Hein, 2001). Además de la parte virtual, existen otros eventos como Encuentros, Jornadas, Congresos y Reuniones, donde se intenta romper con esa soledad y favorecer la convivencia con los compañeros y compañeras. También hay actividades abiertas al resto de la comunidad universitaria, donde tratan de concienciar sobre la problemática de la droga, como pueden ser por ejemplo los ciclos de cine, “cóctel sin alcohol”,...

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

A. Problema y objetivos

En nuestro caso nos interesa conocer aspectos relacionados con el proyecto StopDrog@s II, y nos estamos refiriendo básicamente a su desarrollo o funcionamiento y los resultados del mismo. Conocido el problema en líneas generales, es preceptivo acercarnos más al problema mediante la propuesta de objetivos. Así, podemos preguntarnos sobre aspectos como:

- Situación del alumnado antes de las actividades formativas.
- Cómo se han desarrollado los diferentes Encuentros, Jornadas, etc.
- Si se han cumplido los objetivos de formación previstos.
- Si ha servido el proyecto para el acercamiento a jóvenes de otro país e idioma.
- Cuál ha sido el funcionamiento de los diferentes elementos tecnológicos.
- Cómo ha sido la coordinación entre los diferentes socios, al tratarse de un programa trans-nacional.

B. Diseño metodológico

Calificamos nuestra investigación como evaluativo o **evaluación de programas**. Optamos por un modelo flexible, ajustado a los contextos de acción del proyecto, y necesariamente mixto, que combinará recogida de datos más duros (cuestionarios y escalas) y más blandos (observación participante, grupos de discusión, foros). Participan tres colectivos de estudiantes universitarios de diversa procedencia. Aunque el número es bastante reducido dada las características del proyecto, concretamente hay 15 de Beja, 15 de Faro (Portugal) y 30 de Huelva (España). En este sentido, vamos a utilizar toda la **población** participante en los diversos eventos como fuente para la recogida de datos. La gran cantidad de eventos que el proyecto desarrolla nos obliga a utilizar un nutrido número de instrumentos para recoger la información.

C. Instrumentos utilizados

Como instrumentos usaremos tanto cuantitativos como cualitativos, en función de que se adecuen mejor a nuestro objetivo evaluativo. Así, en este sentido usaremos **cuestionarios cerrados** cuando tengamos delimitado el ámbito de respuestas que necesitemos que los sujetos nos den. Por el contrario cuando queramos opiniones o valoraciones libres usaremos instrumentos abiertos como pueden ser la **entrevista semidirigida** o el **cuestionario abierto**. Nos apoyaremos además en la **observación participante**, con el doble objetivo de, por una parte obtener información de primera mano del desarrollo, evolución y resultados de los eventos observados, a la vez, que nos sirve de una nueva fuente de triangulación de los resultados verificando así los mismos. Haremos uso también de **documentos visuales** como pueden ser la fotografías para ilustrar con información recogida gráficamente en el momento de desarrollarse el evento correspondiente.

RESULTADOS

La valoración la haremos desde la evaluación inicial del alumnado hasta las últimas reflexiones pasando por todos los eventos intermedios que tuvieron lugar en el desarrollo del proyecto.

1. Valoración inicial

El objetivo de la valoración inicial es el conocer el estado en el que se encuentra los sujetos que van a participar en una actividad, programa, proyecto, etc. En nuestro caso nos interesa conocer dos aspectos relacionados con el proyecto. De una parte su conocimiento, consumo, etc. con respecto las drogas, y por otra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

a) Datos demográficos

Las tres cuartas partes de los participantes son mujeres, reflejo de la mayor número de alumnas asistentes a la Universidad, especialmente en las carreras de tipo social. Por otro lado casi la mitad de los participantes tienen edades comprendidas entre 19 y 20 años (44,5%), el 25% entre 21 y 22 años y el resto se distribuye entre las demás edades.

b) El consumo de drogas

La mayor parte de los encuestados (85,2%) han consumido drogas alguna vez en su vida. Globalmente consideradas, con más del 50% en ambos géneros, las drogas más conocidas son el alcohol, cocaína, heroína, tabaco, pastillas y hachís. Opio, anfetaminas, coca-cola y polen son sobre las que manifiestan tener un menor conocimiento. Las drogas más consumidas son el alcohol (63%), el tabaco (44,4%), el hachís (44%) y el cannabis (31%). Los encuestados consideran en un 92,5% que es un problema el consumir drogas y que afecta directa o indirectamente a los demás miembros de la sociedad. El 87% de los encuestados se relacionan con personas que consumen drogas. Estos amigos consumen sobre todo *hachís*, con casi el 41%, seguido del *tabaco* con casi un 39%, el *alcohol* con 33% y el *cannabis* y la *cocaína* con más del 20%. Todos los encuestados creen que la sociedad debe actuar ante la dro-

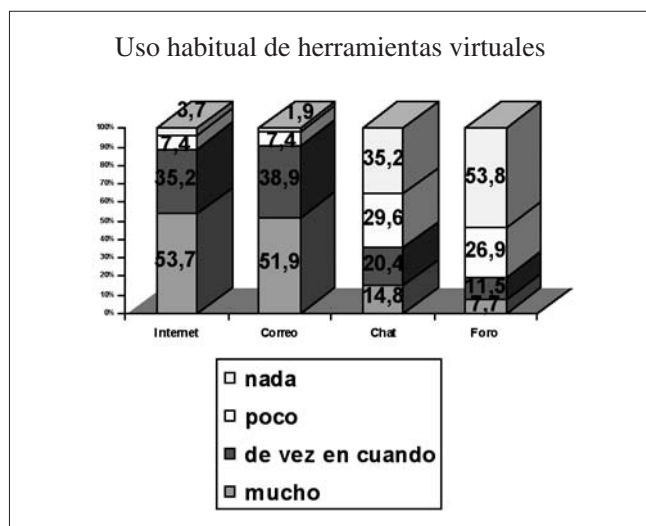
ga, impulsando programas que intenten dar soluciones a este problema.

Así mismo consideran la posibilidad de intervenir sobre este fenómeno. De forma parecido aunque no unánime, el 96,2% de los alumnos responden que es necesaria la actuación de la Universidad en este problema. Ésta puede y debe intervenir en muchos sentidos, desde ofrecer más información sobre las mismas, hasta mostrar que se puede ser feliz sin la droga, pasando por hacer actividades variadas como cursos, dinámicas de grupos, ayudar a toxicodependientes; proporcionar espacios alternativos a la droga; insertar el tema en el currículum, propiciar actividades deportivas, etc.

c) Uso de herramientas de Internet

Más del 50% de los estudiantes usan habitualmente Internet y el correo electrónico. Sin embargo el *Chat* y los *foros* sólo un 14 % y 7% emplean mucho estas herramientas.

Gráfico 1. Uso habitual de herramientas virtuales



Casi las tres cuartas partes no han recibido nunca formación a través de Internet. La mayoría usan Internet para *buscar información* (59,2%), aunque también la usan para *contactar con los amigos* (22,2%). Más de la mitad (65 %) usan el correo para comunicarse con el amigos, profesorado, etc., mientras que algo más del 16 % lo utiliza para recibir noticias. La mayoría utiliza el chat para comunicarse con amigos, familia, compañeros, etc. mientras que entorno al 10 % lo usan para conocer a otras personas y obtener información principalmente. La mitad usan los foros para comunicarse con los demás y conocer otros puntos de vista, además de exponer sus opiniones. Sobre **qué esperaba obtener de su participación en el Proyecto StopDrog@as**, sus respuestas fueron principalmente dos: el 42% esperaba sobre todo formación, y un 30 % manifestó que sus expectativas estaban referidas a obtener información y así saber cómo actuar ante casos que se encontrara sobre drogas.

2. ENCUENTROS DE HUELVA Y VILA GALÉ

Estas jornadas programadas para todo el alumnado y celebradas en ambos países, en Vila Galé para alumnado portugués y en Huelva para el español, tenían entre sus objetivos principales que el alumnado comprendiera bien el funcionamiento de la plataforma de e-learnig y fomentar la cohesión del grupo. El 95,6%, en Huelva, y el 88,5%, en Vila Galé, consideran necesarias estas jornadas. Estas jornadas les aportaron sobre todo conocimiento de la plataforma y conocimiento del proyecto Stopdrogas.

3. ENCUENTRO DE MONTEGORDO

Con este encuentro se pretende que haya una unión más profunda y completa, con una mayor interacción entre alumnado portugués y español. Los resultados obtenidos indican que es importante para el alumnado que se diferencien bien las partes que se dedican al *trabajo* y las que se dedican a la *convivencia*, dándole diferente carácter ya que se sienten más seguros cuando conocen cuales son los objetivos a conseguir, por ello prefieren que estén las actividades bien definidas. Otro aspecto que sería interesante resaltar sería el de dar más importancia al idioma y ofrecer formación básica al respecto, aunque fuese voluntaria, ya que creemos que se podría aumentar en nivel de satisfacción y consecución de objetivos de forma notable si se le presta más atención a este aspecto básico para la convivencia y el conocimiento mutuo, la comunicación.

4. CICLO DE CINE

Como una actividad más dentro de las programadas en el proyecto, se encuentra el ciclo de cine, denominado: **“Otra forma de ver las drogas”**. Se trata de una actividad desarrollada en la Universidad de Huelva a la que tienen acceso todo el alumnado de la citada Universidad, computándoles como créditos la participación en el citado ciclo. El ciclo de cine llevado a cabo durante la semana del 4 al 8 de abril del 2005 en la Universidad Huelva, proyectó una película cada día, con una intervención y coloquio posterior con una destacada figura de esta materia. Las películas proyectadas fueron *“El dilema”*, *“Solás”*, *“Réquiem por un sueño”*, *“Traffic”* e *“Historias de Kronen”*. La evaluación durante el ciclo de cine consistió en el paso de un cuestionario a todos los asistentes. A la hora de evaluar los cuestionarios, decidimos hacerlo sobre una muestra significativa tomada al azar de la población participante. Sobre ellos determinamos sus opiniones y precisiones sobre las distintas proyecciones que se efectuaron los seis días. Por sexo, la participación femenina fue de más de un 75 %. La edad de participación de los sujetos se encuentra entre los 19 y 22 años, casi un 60 %. Por lo que respecta a los centros, cerca de la mitad (un 41,7 %) pertenecen al ámbito de la educación. Ciencias del Trabajo, Empresariales y Derecho aportan un 20, un 11 y un 10% respectivamente. Analizando las conclusiones a las que han llegado con el visionado de las películas podemos decir que con ellas se ha conseguido tomar conciencia del problema de la droga, de que son perjudiciales, de que con ellas se pierde el control pudiéndose hacer cualquier cosa, de que es necesario concienciar a las personas para que actúen con responsabilidad. Hacen tam-

bién notar que se acude a ellas, sobre todo, en momentos de soledad y angustia, dándose también factores de tipo social, psicológico, de marginación, etc., y que la solución a estos problemas no es su consumo, ni tampoco es lo mejor para salir de la rutina, es más se pueden hacer cosas bajo sus efectos que no se harían en otras situaciones además de crear dependencia de las mismas. También hablan del apartado comercial, del enriquecimiento de las empresas o sujetos que comercian con ella, en su falta de escrúpulos, que mueve mucho dinero, que las empresas llegan a manipular el producto para crear más dependencia. Son conscientes de que su erradicación es difícil, que hay que saber elegir, que se puede acceder a ellas de forma fácil, que los medios pueden hacer un papel muy importante. Se debe ayudar a las personas con estos problemas que cada vez empiezan antes, y que dentro de ellas se alejan más del mundo real, y que afecta a cualquier tipo de personas, no distinguen clases sociales, que siempre, al final, quieren dejarlo.

5. II CONGRESO IBÉRICO (FARO)

La evaluación del congreso se llevó a cabo mediante cuestionarios de preguntas cerradas, abiertas y entrevistas

principalmente. Se valoran como positivas las siguientes aportaciones de este congreso: conocer a otras personas, su cultura, idioma, ...; las charlas, conferencias y comunicaciones llevadas a cabo; la convivencia que se ha mantenido entre los participantes, que ha sido muy enriquecedora; presentar a los demás el trabajo realizado; profundizar en la problemática de la droga; los aspectos lúdicos; etc. En general hay muchos aspectos positivos. En cuanto a los aspectos que son susceptibles de mejora, básicamente se coincide en la organización, en la comida y en la fecha (periodo de exámenes).

6. FORMACIÓN DEL ALUMNADO - PROYECTOS DE INTERVENCIÓN

La formación del alumnado era uno de los objetivos que se plantearon con el proyecto. Para esto, se determinó que se hiciese mediante una plataforma virtual. La evaluación de la formación del alumnado se realizó por el profesorado, que tutorizó los aprendizajes virtuales. Las notas medias aportadas por el profesorado tutor de cada uno de los módulos alcanzaron valores satisfactorios:

Tabla 1. Puntuaciones medias de los módulos de formación

Módulos	1	2	3	4	5
Puntuaciones medias	7,75	8,5	8,4	8,2	8,2

Una actividad que ha formado parte de la formación es el desarrollo teórico de proyectos de intervención en los entornos universitarios para la prevención de la drogadicción. El alumnado ha tenido que elaborar un proyecto de intervención que expusieron en el II Congreso Ibérico. Evaluados los proyectos presentados atendiendo a los criterios de *grado o nivel de elaboración del proyecto*, *posibilidad de aplicación*, y *valoración global del mismo*, sobre un total de 17 proyectos evaluados, obtienen resultados medios por encima de 5 (escala 1-7), lo que indica un buen nivel tanto en la elaboración del proyecto como en sus posibilidades de aplicación.

7. ACTITUD ANTE OTROS JÓVENES Y SU IDIOMA

Uno de los objetivos del proyecto era el acercamiento entre los dos países participantes, no sólo a través de las instituciones sino también, por parte de los protagonistas, el alumnado. El acercamiento era doble, por un lado era personal y por otro cultural, y en medio se encuentra el idioma como medio de comunicación. Para analizar las diferencias sobre estas cuestiones, antes y después del proyecto, y al tratarse de medidas ordinarias y de dos grupos relacionados, usaremos para el análisis la prueba de Wilcoxon (Gil y Rodríguez, 2004). Para un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, hay cuatro aspectos donde se encuentran diferencias positivas, estadísticamente significativas, entre los resultados de antes y después del proyecto (Tabla 2):

Tabla 2. Diferencias entre antes y después de participar en el proyecto

Diferencias entre antes y después de participar en el proyecto ...	W-	W+	Significación
Interés por los jóvenes de otro país	6	7	,475
Conocimiento de jóvenes de otro país	1	24	,000
Amigos de otro país	2	17	,014
Interés por el idioma del otro país	9	5	,302
Expresión en el otro idioma	0	12	,002
Comprensión del otro idioma	0	12	,002

Estos aspectos son el conocimiento de jóvenes de otro país, que se ha visto aumentado significativamente, aunque no así el interés por jóvenes del otro país, ni el interés por el otro idioma. Sí es significativo el cambio producido también en la expresión y la comprensión del otro idioma. Al finalizar la experiencia se intentó evaluar cuál era la actitud que tenían ante jóvenes de otro país y su idioma, como ya hemos comentado. La principal aportación recibida ha sido el conocimiento de la cultura y el idioma del otro país. Aspectos que también han destacado han sido que han valorado la experiencia como enriquecedora a nivel personal, así como el conocimiento acerca de la droga que han adquirido.

8. REFLEXIONES FINALES INDIVIDUALES

En las Jornadas de Reflexión celebradas en Ayamonte, donde participó el alumnado de Huelva, se les pasó un cuestionario abierto, de “*Reflexión individual del Proyecto Stopdrog@s II*”. Las repuestas (Tabla 3) muestran como el 100 % de los encuestados manifiesta que ahora tiene un mejor conocimiento de las drogas. Casi las tres cuartas partes de los mismos (70,5 %) manifiestan haber tenido la oportunidad de contactar con personas de otro país y conocer sus puntos de vista.

Tabla 3. ¿Qué te ha aportado como persona el proyecto Stopdrog@s?

¿Qué te ha aportado como persona el proyecto “Stopdrog@s”	%
Un mejor conocimiento de las drogas	100
Contactar con otras personas de otro país y conocer su punto de vista	70,5
Saber tratar a personas con este problema, formas de prevención, ...	47,05
Habilidades relacionales, sociales, no ser introvertida, convivencias ..	41,17
El trabajo en grupo	17,6
Ser mejor persona, más paciente, mayor confianza,...	17,6

Hay dos aspectos que ellos proponen que pueden aportar a la Universidad para mitigar este problema, se trata colaborar, programas e intervenir en actividades de prevención: más de las tres cuartas partes lo apuntan, mientras que casi un 65 % piensa que puede transmitir sus conocimientos sobre la droga a los demás.

9. COORDINACIÓN DEL PROYECTO

La complejidad del proyecto, por el hecho de que participaban tres instituciones ubicadas en sitios diferentes y países distintos, ha requerido una estrecha colaboración entre los socios del mismo. Para evaluar este aspecto hemos recurrido, especialmente, a la entrevista de los responsables del proyecto para que valorasen y diesen su opinión sobre el desarrollo de la compleja coordinación de todas las actividades llevadas a cabo. A la luz de los resultados de las entrevistas llevadas a cabo, sobre todo, se puede decir que se ha profundizado más en las relaciones y coordinación que en la edición anterior, se ha conseguido limar ciertas anomalías de funcionamiento que se daban en la primera edición. Pero aún se puede seguir profundizando en hacer más fluida la coordinación.

CONCLUSIONES

La Universidad puede y debe intervenir en el asunto de la droga. Desde ofrecer más información sobre la misma, hasta demostrar a los estudiantes que se puede ser feliz sin tener que consumir droga, pasando por llevar a cabo actividades de las más variadas como cursos, dinámicas de grupos, ayudar a personal dependientes; proporcionar espacios y actividades alternativas; insertar el tema en el currículum,...

Del *Congreso* se valora principalmente el conocimiento de otras personas, su cultura, idioma; las conferencias,

las charlas y comunicaciones, además del contacto y convivencias con otros jóvenes que resulta enriquecedor. Aunque se ha echado de menos el contacto con personas relacionadas directamente con las drogas, drogadictos o ex-drogadictos, para que les aporten sus puntos de vista y experiencias vitales.

De los *Encuentros y convivencias* queda claro lo ampliamente positivo que han sido considerados por parte del alumnado, por la riqueza en conocimientos y contactos personales con otros jóvenes, cultura e idioma, vamos a aportar las ideas que han sugerido para mejorar estas formas de formación a todos los niveles.

Con respecto al *Ciclo de cine*, podemos decir que se han conseguido aspectos positivos como el tomar conciencia del problema de la droga, de que son perjudiciales, de que con ellas se pierde el control pudiéndose hacer cualquier cosa, de que es necesario concienciar a las personas para que actúen con responsabilidad. Hacen también notar que se acude a ellas, sobre todo, en momentos de soledad y angustia, dándose también factores de tipo social, psicológico, de marginación, etc., y que la solución a estos problemas no es su consumo, ni tampoco es lo mejor para salir de la rutina, es más se pueden hacer cosas bajo sus efectos que no se harían en otras situaciones además de crear dependencia de las mismas

La *Coordinación* desarrollada entre, a la luz de los resultados de las entrevistas, nos indica que se ha profundizado más en las relaciones y coordinación que en la edición anterior, se ha conseguido limar ciertas anomalías de funcionamiento que se daban en la primera edición.

Como *Reflexiones generales de los participantes*, podemos decir que el proyecto les ha aportado un mejor

conocimiento de las drogas y ampliado sus puntos de vista sobre el tema, a la vez que aprendían como actuar ante personas con esa problemática. Para esto es importante que se desarrolle la confianza en sí mismos para poder actuar como líderes, aspecto que tendría que tener un peso más específico dentro de la formación en general, dedicándole un espacio propio.

En Síntesis, revisados todos los resultados de las diferentes actividades, así como las valoraciones realizadas al efecto, podemos concluir que los objetivos para los que fue creado el proyecto StopDrog@s II se han cumplido en líneas generales. El alumnado participante ha experimentado un cambio significativo en su conocimiento y en su actitud hacia el fenómeno de la droga, dándole instrumentos para poder actuar en su entorno como un elemento preventivo y de lucha contra el fenómeno social de la droga. Quedan algunos aspectos que terminar y mejorar, pero son circunstancias puntuales que no le quitan valor al resto de los aspectos positivos. Las personas siempre lo más importante en su esfuerzo e implicación.

BIBLIOGRAFÍA

- COLLIS, B. (2002). "Information technologies for education and training". H. ADELSBERGER, B. COLLIS & J.M. PAWLOWSKI (eds). *Handbook on information technologies for education and training*. Berlin: Springer Verlag, 1-19.
- GIL F., J. Y RODRÍGUEZ S., J. (2004) Análisis de datos en Investigación Educativa: Resolución de supuestos prácticos. Sevilla: Edición Digital @tres.
- HARASIM, L., HILTZ, S.R., TUROFF, M. y TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- LARKIN-HEIN, T. (2001): "On-Line Discussions: A Key to Enhancing Student Motivation and Understanding?" 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Reno, NV: F2G-6 to F2G-12.
- ROVAI, A.P., & KIRK, T.B. (2003): On-line Course Effectiveness: An Analysis of student Interactions and Perceptions of Learning, [online]. *Journal of Distance Education*, 18 (1), pp.57-73.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS EGRESOS DE LOS AÑOS 2003 Y 2004 DE LOS CURSOS DE GRADUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ (BRASIL)

Wagner Bandeira Andriola
Universidad Federal do Ceará (Brasil)

Resumen:

El texto presenta datos acerca de una investigación cuyo objetivo central fue averiguar la situación de los egresados de los años 2003 y 2004 de los cursos de graduación de la Universidad Federal de Ceará (UFC). Siendo así, la investigación llevada a cabo destacó la relevancia del acompañamiento de los egresados como actividad de responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), bien como una de las diez dimensiones institucionales que hacen parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) de Brasil. Para el estudio fue utilizada una muestra de 101 egresados, obteniéndose resultados acerca del perfil socioeconómico del joven profesional; del grado de satisfacción con la formación y con el área de actuación laboral; de la participación en actividades académicas durante la graduación; de la relevancia de los contenidos curriculares para la formación obtenida, entre otros aspectos. Los datos permiten la reflexión acerca de la adecuación de la formación proporcionada al joven universitario de la UFC a partir de la Declaración Mundial sobre la Educación para el Siglo XXI, que en su artículo 1º resalta como función y misión de los Sistema de Educación Superior lo que sigue¹:

formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Palabras-clave:

Evaluación institucional; educación superior; egresos de graduación.

¹ Retirado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion (acceso en 8/IV/2004).

INTRODUCCIÓN

Empecemos destacando una constatación: *raros son los estudios visando la evaluación de los egresos de los cursos de graduación de Instituciones de Educación Superior (IES) brasileñas*. Nuestra revisión acerca del tema corroboró tal pobreza. No obstante, presentaremos seis estudios visando el acompañamiento de egresos, siendo tres de ellos con graduados², otros dos con egresos de cursos de calificación profesional y uno con diplomados de la enseñanza media.

La Secretaria de Planeamiento de la Universidad de Brasilia (UnB) procuró trazar el perfil de algunos dos sus ex-alumnos inseridos en el mercado de trabajo. Para tal, estudios fueron realizados entre 1993 y 2002 con los egresos de los cursos de Arquitectura y Urbanismo y Diseño Industrial (jornal da ciência, 2005). El principal objetivo fue comprender el impacto de las acciones institucionales en la formación de esos alumnos, las fragilidades de la formación ofrecida en comparación con las exigencias del mercado y también con las competencias que deberían haber sido desarrolladas. La muestra de arquitectos fue formada por 81 egresos de una población de 495 alumnos (el 16,3% del total de egresos), siendo la muestra de diseñadores industriales formada por 66 egresos de una población de 204 alumnos (el 32,4% del total de egresos del curso).

Los resultados constataron que significativa parte de los egresos ya ejercían algún tipo de actividad en el área de formación, aún durante la realización del curso y, por cuenta de ello, consiguieron ingresar en su primero empleo en menos de tres meses después de la formación. Otros datos dan cuenta que, de entre los arquitectos, el 74,1% ya están inseridos en el mercado de trabajo, desarrollando actividades como profesionales liberales y servidores públicos. El valor del sueldo bruto de esos profesionales en el mercado está entre los R\$ 1.200,00 (lo que equivale a cerca de R\$ 400,00) y los R\$ 4.800,00 (lo que equivale a cerca de R\$ 1.600,00). Pero, el 50% de los entrevistados afirmaron estar insatisfechos con la remuneración recibida, a pesar del 51,3% afirmar que están satisfechos con el trabajo que ejecutan.

Los diseñadores industriales demoraron hasta seis meses para ingresar en el mercado de trabajo después de la conclusión del curso. Del contingente de egresos inseridos en el mercado de trabajo, el 77,77% actúan como profesionales del sector privado y tan sólo el 22,22% actúan como servidores públicos. Aún en el que dice respecto a los egresos inseridos en el mercado de trabajo, el 38,89% de ellos están satisfechos con la remuneración recibida (entre los R\$ 1.200,00 hasta los R\$ 4.800,00 – lo que equivale a aproximadamente R\$ 400,00 a los R\$ 1.600,00) y el 61,11% están satisfechos o muy satisfechos con el área en el cual actúan.

En otro estudio, la Universidad Federal de Paraíba (UFPb), a través de su Rectoría de Graduación (PRG), presenta relevantes datos de los egresos de los cursos de graduación³, relativos al segundo semestre lectivo de 1994. De acuerdo con los mismos, la proporción de diplomados en el ámbito de la referida IES no llega a atestiguar, en media, el 50% de los nuevos discentes que ingresan anualmente en sus cursos de graduación.

Gambardella, Ferreira y Frutuoso (2000) relatan los resultados obtenidos con el acompañamiento de los 217 egresos de 1990 a 1996 del curso de Nutrición de la Universidad de São Paulo (USP). A través del análisis de las informaciones brindadas por 89 cuestionarios devueltos a los investigadores (lo que corresponde a la tasa de 42% de retorno) algunos puntos relevantes fueron aclarados. Por ejemplo: el 79,8% de los nutricionistas trabajaban en la respectiva área de formación, mientras el 14,6% no estaban aún inseridos en el mercado de trabajo y el 5,6% estaban actuando en áreas distintas a la formación recibida. Según los datos, la mayoría de los entrevistados (el 59,1%) tenía remuneración superior a los 10 sueldos mínimos brasileños y el 37,1% estaba realizando algún curso de perfeccionamiento, siendo que el 29,2% realizaban post-graduación en el área de nutrición. No obstante, el 21,3% de los entrevistados afirmaron estar insatisfechos en el ejercicio de la profesión y han presentado como causas la baja remuneración y la necesidad de perfeccionamiento constante o aún la actuación laboral fuera del área de interés personal.

Entre los años del 2000 y 2001 Fernandes y Nascimento (2002) realizaron estudio evaluativo sobre los egresos del Programa Estadual de Calificación Profesional del Estado de Ceará (PEQ-CE). En esta investigación, se buscó evaluar la contribución del referido programa en la formación de los egresos del período de 1996 a 1998 de los cursos de Gestión Empresarial frente al mercado de trabajo. Para tal, fue seleccionada una muestra compuesta por 60 egresos de las diferentes clases del curso de Gestión Empresarial. Los investigadores establecieron algunos criterios para la selección de los egresos, de entre los cuales: estar desempleado en el período de realización del curso, poseer teléfono propio y tener participado del curso en la ciudad de Fortaleza. La muestra de 60 sujetos (el 9,5% del total de egresos) fue retirada de una población de 630 egresos, de acuerdo con el perfil exigido por los investigadores.

Acerca de los motivos que llevaron los entrevistados a participar del curso, el 47% afirmaron tener la expectativa de crear su propio negocio, aprender sobre los aspectos de su interés, perfeccionar la forma gerencial de sus pequeños negocios y de conseguir financiamiento para iniciar o ampliar sus negocios. Sobre el grado de satisfacción con

² Rocha y colaboradores (2005) refieren tres otros estudios: WAISBERG, J. & GOFFI, F. S. Avaliação dos egresos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Cirurgia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 28 (1), 2004; SAKAI, M. H. Os egresos de Medicina da Universidade Estadual de Londrina: sua formação e prática médica. *Revista Espaço para a Saúde, Londrina*, 6 (1), p. 34-47, 2004; PIETROVSKI, E. F. A gestão do conhecimento e a cooperação Universidade-Empresa: o caso da Unidade de Ponta Grossa do CEFET/PR. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. *Dissertação de Mestrado*. Florianópolis, 2002.

³ Datos retirados de http://www.prg.ufpb.br/cspa/fasciculos/fasciculo%20IV/analise_g.htm (acceso en 28/IV/2006).

el curso, el 63% de los investigados se han sentido parcialmente atendidos por el curso y el 37% totalmente atendidos. Esa parcialidad fue debida a la falta de continuidad post-curso, a las limitaciones de tiempo en las asignaturas y del bajo grado de ejercicio de los contenidos abordados, conforme afirmaron Fernandes y Nascimento (2002).

Evaluando el curso, el 45% de los entrevistados consideraron los contenidos suficientes, pero el 47% afirmaron ser limitados debido al tiempo, visto que fueron muchas las informaciones para una carga horaria reducida. En relación a los efectos del curso para la formación y para la actuación de los participantes en el mercado de trabajo, el 51% no consiguieron iniciar o mejorar la gerencia del propio negocio como deseaban, el 22% iniciaron su propio negocio y el 27% promovieron mejorías en sus pequeños negocios.

De entre los estímulos en el trabajo, el 40% afirmaron que después del curso han pasado cambios en la función que desempeñaban, el 80% mejoraran sus desempeños en el ambiente de trabajo. Respecto a las oportunidades de conseguir empleo, el 52% afirmaron que después del curso fueron aumentadas tales oportunidades y el 77% de los entrevistados han conseguido obtener trabajo. Al fin, Fernandes y Nascimento (2002) afirman que el estudio posibilitó una visión de las repercusiones sociales del PEQCE, de sus contradicciones y de sus complejidades, mostrando, así, que su intervención es limitada cuando pensada aisladamente.

Conforme los resultados obtenidos por la Unidad de Conocimiento, Investigaciones y Análisis del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI)⁴, a través de la aplicación de cuestionarios en 4.035 egresos de 1999 y 2000, el 63% de ellos estaban inseridos en el mercado de trabajo después de realizar sus respectivos cursos; para el 68% de los egresos el SENAI proporcionó formación que les permite la inserción en el mercado de trabajo; el 88% de los empleadores de los egresos de los cursos se han mostrado satisfechos con el rendimiento de los referidos ex-alumnos.

También identificamos el estudio ejecutado por el Centro Federal de Enseñanza Tecnológica del Estado de Rio Grande del Norte (CEFET/RN) buscando adecuarse a las exigencias de la Ley 10.861 de 14 de febrero de 2004, que creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), en lo que dice respecto a la evaluación de los egresos. Para tal, Rocha, Filgueira, Da Costa, Galvão y Viana (2005) llevaron a cabo estudio con 169 recién egresos de los cursos ofrecidos por el CEFET/RN, a través del uso de un cuestionario aplicado por las vías telefónica, *e-mail* y correos. Se obtuvo tasa de retorno del 46% de la muestra original de 169 sujetos, lo que corresponde a 78 cuestionarios rellenos devueltos.

Los resultados del mencionado estudio indicaron que los egresos consideraron la enseñanza y las prácticas pro-

fesionales de la referida institución educacional como aspectos *muy buenos*, conforme resaltado por más del 70% de los entrevistados. Otro punto bastante interesante: más del 80% de los egresos revelaron interés en retornar al CEFET/RN para participar de nuevos cursos que les propicien la profundización de la formación obtenida.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este ámbito, la investigación tuvo como objetivos identificar la situación laboral de los egresos de 2003 y de 2004 de los cursos de graduación de la UFC; verificar el grado de satisfacción con el área de inserción laboral, bien como con la remuneración; identificar las opiniones acerca de la adecuación del currículo a las expectativas y a las demandas del mercado de trabajo; averiguar la necesidad de aprimorar la formación recibida en el ámbito de la graduación.

MÉTODO EMPLEADO EN LA INVESTIGACIÓN

Fue realizado estudio de campo del tipo *ex post-facto* con los egresos de 2003 y de 2004 de los cursos de graduación da UFC.

POBLACIONES Y MUESTRAS

Egresos de los cursos de graduación

La población estudiada fue formada por los universitarios egresos de los cursos de graduación de la UFC de los años 2003 (N = 2.343) y 2004 (N = 2.202). La muestra investigada fue compuesta por 47 egresos del 2003 (2% del total) y 54 egresos del 2004 (2,5% del total). Cuanto al género, el 60% eran mujeres; el 80% eran solteros, siendo la edad media 24 años (desviación típica = 2,5 años). Datos de la situación laboral de los egresos del 2003 y del 2004 apuntaron que el 50% de los entrevistados tienen trabajo remunerado (n = 50). Con base en lo expuesto, nuestros análisis fueron hechas con referencia a los egresos inseridos en el mercado laboral y a los no inseridos.

Instrumento

El instrumento utilizado para la coleta de los datos fue un cuestionario compuesto por dos partes: la primera destinada a la identificación de los respondientes y la segunda compuesta por 14 cuestiones (dos abiertas y 12 cerradas). Durante las entrevistas fueron abordados los siguientes aspectos: situación laboral de los egresos; grado de satisfacción con el área de actuación y con la remuneración; tiempo necesario a la obtención del primero empleo, después de la graduación; valor del sueldo; nivel de participación en las actividades académicas durante la realización del curso de graduación; necesidad de aprimorar la formación recibida en la universidad; y adecuación del currículo a las necesidades profesionales de los entrevistados.

Procedimiento para la obtención de los datos

Después del entrenamiento ministrado a los cuatro

⁴ Texto retirado de <http://www.senai.br/sb/sb63/referencial63.htm> (acceso en 28/IV/2006).

⁵ Agradecemos a la participación involucrada y responsable de los discentes de graduación: Euclémia Sá Ribeiro (becaria de iniciación científica del CNPq); Cristiane Moura, Marcelo Sabóia y Priscila Lucena (becaria de Informática de la UFC).

becarios⁵ auxiliares de la investigación, los cuestionarios fueron aplicados a los egresos de los años de 2003 y de 2004 contactados vía telefónica.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Caracterización de los egresos inseridos en el Mercado Laboral

De los entrevistados que ejercen actividades remuneradas (n = 50) verificamos que 56% son egresos de 2003 (n = 28) y 44% de 2004 (n = 22). De esos, 54% son del género femenino (n = 27) y 80% son solteros (n = 40) con edad media de 24,5 años (desviación típica = 2,7) y moda de 25 años (16%).

Cuando fueron indagados acerca del tipo de actividad en el cual actúan, el 46,9% afirmaron estar en el servicio público (n = 23); el 32,7% en la iniciativa privada (n = 16); el 14,3% son autónomos (n = 7) y tan sólo el 6,1% son micro o pequeños empresarios (n = 3). Interesante destacar que el 72% afirmaron estar trabajando en su área de formación, de entre las cuales: Educación, Letras, Administración, Enfermería, Comercio, Derecho, Medicina, Psicología, Área Financiera, Arte, Comunicación Social, Contabilidad e Industria.

En se tratando del grado de satisfacción con el área de actuación profesional, el 63,3% de los investigados afirmaron estar satisfechos (n = 31), mientras el 16,3% alegaron estar insatisfechos (n = 8). El mismo no pasó cuanto a la satisfacción con la remuneración, visto que la mayoría 51% (n = 25) afirmó estar insatisfecha con el sueldo (aproximadamente cinco salarios mínimos brasileños); el 38,8% han afirmado estar satisfechos (n = 19) y tan sólo el 8,2% destacaron estar muy insatisfechos con su remuneración (n = 4).

Otra indagación hecha a los egresos fue cuanto al tiempo necesario a la obtención del primero trabajo remunerado, después de la graduación. Verificamos que el 63,3% de los entrevistados ya trabajaban durante la graduación (n = 31), mientras el 16,3% precisaron de tres meses para conseguir la inserción en el mercado de trabajo (n = 8) y otros 14,3% afirmaron tener conseguido la inserción entre los tres y los seis meses después de la graduación (n = 7).

Respecto a la participación en actividades académicas durante la realización del curso de graduación, constatamos que el 29,5% de los egresos (n = 13) nunca participaron de actividades de iniciación científica, monitoria, Programa de Educación Tutorial (PET), prácticas en empresas o actividades de extensión universitaria. Pero el 27,3% afirmaron tener participado de prácticas en empresas (n = 12) y el 22,7% de actividades de iniciación científica (n = 10).

También procuramos investigar la opinión de los mismos en relación a la necesidad de aprimorar la formación recibida en el ámbito de la graduación, y constatamos que la mayoría de los entrevistados siente la necesidad de tal (87,8% o n = 43). No obstante, el 30% están cursando la post-graduación (n = 15), siendo que de esta población el

85,7% están matriculados en cursos de especialización (n = 12) y tan sólo el 14,3% en cursos de master (n = 3).

Por fin, analizamos la opinión de los egresos acerca de la contribución del currículo del curso para el alcance de las reales necesidades profesionales. Verificamos que el 51% quedaron insatisfechos con los contenidos abordados en el currículo (n = 25). De esta población el 28,6% justificaron que el mismo no prepara para el ejercicio de la profesión (n = 8), otros 28,6% han dicho que no obtuvieron una formación adecuada debido a la falta de más disciplinas prácticas que deberían estar propuestas en la grade curricular (n = 8) y, por último, el 21,4% lo consideraron “caduco”, por cuenta de la falta de algunas disciplinas consideradas clave, contenidos o temáticas importantes para el adecuado ejercicio profesional (n = 6). A pesar de ello, el 49% creen que el currículo atendió las necesidades profesionales (n = 24). De los que fueron favorables al currículo, el 53,6% creen que él les prepara adecuadamente para el ejercicio de la profesión (n = 15), siendo que tan sólo el 10,7% creen que el mismo es completo y actualizado (n = 3).

Caracterización de los egresos no inseridos en el Mercado Laboral

De los entrevistados que no están trabajando (n = 50), el 62% son egresos de 2004 (n = 31) e 38% son egresos de 2003 (n = 19). De esa muestra, el 65,3% son mujeres (n = 32) y el 92% son solteros (n = 46) con edad media de 25,5 años (desviación típica = 2,8 años) y moda igual a 24 años.

Indagados acerca de la participación en actividades académicas durante la graduación verificamos que el 41,9% nunca participaron de las mismas (n = 18), entretanto el 23,3% ya participaron de actividades de iniciación científica (n = 10); el 20,9% de prácticas en empresas (n = 9); el 9,3% de monitoria (n = 4) y tan sólo el 4,7% de actividades de extensión (n = 2).

Acerca de la necesidad de aprimorar la formación académica, el 88% de los egresos respondieron que necesitan buscar nuevos conocimientos para enriquecer su formación (n = 44). Pero, apenas el 36,7% están cursando post-graduación (n = 18) y de ese grupo el 64,7% están en los cursos de master (n = 11); mientras el 23,5% están matriculados en cursos de especialización (n = 4) y tan sólo el 11,8% en cursos de doctorado (n = 2).

Finalmente, cuanto a la contribución del currículo del curso para atender las necesidades profesionales, el 60,4% de los investigados revelaron su inadecuación (n = 29), mientras el 39,6% lo consideraron adecuado al ejercicio profesional, a pesar de no estar inseridos en el mercado de trabajo. Los egresos que consideraron el currículo inadecuado presentaron como justificativas para tal opinión: *carácter excesivamente teórico de las disciplinas*, en las cuales se pasa mucho tiempo estudiando teorías y otros contenidos, sin haber oportunidades de lo practicar en el cotidiano (el 25% o n = 8); *currículo disociado de la profesión*, enfatizado por el 25% de los entrevistados (n = 8); *ausencia de disciplinas y de temáticas importantes al ejercicio profesional*, citado por el 18,8% (n = 6); el 18,8%

consideraron el currículo *ultrapasado y fuera de la realidad del mercado de trabajo* (n = 6).

En contrapartida, de los que apuntaron el currículo como satisfactorio, el 28,6% justificaron su respuesta afirmando que él es completo y actualizado (n = 6) y el 14,3% que él prepara adecuadamente para el ejercicio de la profesión (n = 3). Pero, otros 28,6% de esa población que lo consideró adecuado han admitido que hay mucha teoría, necesitando, así, de reforma visando su actualización, urgentemente (n = 6).

CONSIDERACIONES FINALES

Reafirmemos el posicionamiento de Domenich⁶, para quien “la escuela es la única institución que tiene la capacidad para incluir aquellos que la sociedad pretende excluir”. No obstante, a pesar de la importancia de que haya tal inserción, debemos recordar que vivimos en un contexto de rápida evolución tecnológica, de elevada integración entre las corporaciones, bien como del exacerbamiento de la concurrencia por los mercados. Tales hechos tienen contribuido para dificultar la inserción de los egresos universitarios en el mundo del trabajo, conforme atestan los estudios llevados a cabo por Andriola (1998, 2001) Andriola, Ribeiro y Moura (2005) y Sampedro (2002).

Recuerda Neves (2006) que, actualmente, una computadora ligada a la *internet* vale por una agencia bancaria. Tal hecho, a pesar de caricaturado por el autor referido, se aplica a muchas otras actividades productivas, porque la humanidad convive en los días de hoy con los impactos oriundos del uso cada vez más exacerbado de la tecnología de la información. Todo nos lleva a creer que vivimos una era en la cual es posible que la economía se incremente sin que el nivel de empleo acompañe el mismo ritmo, gracias, en parte, a la capacidad de transferir tareas repetitivas y mecánicas para las máquinas.

Por lo tanto, hay que se romper la cultura del empleo estable, creada a lo largo del siglo XX. Hay que se encarar el reto de transformar el modelo educativo y crear una nueva perspectiva para los individuos, basada en la idea de *educación continuada*. En esta, que perdurará por toda la vida productiva de los individuos, la calificación y recalificación deberán ser actividades sistemáticas e ininterrumpidas, que busque les tornar aptos a los nuevos aprendizajes y a vivir como ciudadanos emprendedores, conforme opina Mehedff (1999). Siendo así, el ciudadano que busca seguridad y estabilidad será *jubilado* por el individuo emprendedor, aquél que procura mayor control sobre el propio destino, recompensas mayores y, también, riesgos más elevados (INEP, 1998, 2000).

En esta dirección el documento resultante de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, realizada en París, asevera que ya no es posible pedir

a los sistemas educativos que formen mano-de-obra para empleos industriales estables. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, en su artículo 1º, resalta como función y misión de los Sistemas de Educación Superior⁷:

a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Este nuevo escenario social justifica y resalta la relevancia de se efectuar estudios sistemáticos de los egresos de los cursos de graduación de las IES, visto que el mercado demanda profesionales con perfiles adecuados a una nueva sistemática productiva, bien como la sociedad civil necesita ciudadanos conocedores de sus deberes y usuarios de sus derechos democráticos.

De ese modo, la formación profesional y ciudadana de los recién-graduados debe ser actividad periódicamente y rígidamente evaluada pelos gestores educacionales para que, así, se pueda reflexionar acerca de la adecuación de la misma a las necesidades del mercado y de la sociedad. Con tales informaciones se puede venir a planear y efectuar medidas concretas (administrativas y pedagógicas) visando aprimorar la formación de los jóvenes universitarios de los cursos de graduación ofrecidos por las Instituciones de Enseñanza Superior brasileñas.

En este contexto y para finalizar, cabe mencionar una frase de Charles Chaplin, que es ilustrativa de los tiempos post-modernos, en los cuales hay elevado grado de informatización y automatización de las actividades humanas: *más que de máquinas, precisamos es de humanidad.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIOLA, W. B. Apresentação de um Modelo Teórico destinado a avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's). *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 19* (6), 259-266, 1998.
- ANDRIOLA, W. B., RIBEIRO, E. S. & MOURA, C. P. Evason discente nos cursos de graduación da Universidade Federal do Ceará (UFC): busca das suas causas (p. 181-201). In W. B. ANDRIOLA (org.). *Avaliação. Múltiplos olhares em torno da Educação*. Fortaleza: Editora da UFC, 2005.
- BRASIL, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). LEI nº 10.861, de 14 de abril de 2004.
- FERNANDES, V. S., NASCIMENTO, R. B. *Estudo avaliativo sobre os egresos do programa estadual de qua-*

⁶ Retirado de http://www.revistaensinosuperior.com.br/apresenta2.php?pag_id=197&edicao=43 (acceso en 24/VI/2003).

⁷ Retirado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion (acceso en 8/IV/2004).

- lificação profissional no Ceará no período de 1996 a 1998. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, v. 10, n° 37, p. 545-558, 2002.
- Gambardella, a. m. d.; Ferreira, c. f. & Frutuoso, m. f. p. Situação profissional de egresos de um curso de nutrição. *Revista de Nutrição*, 13 (1), Campinas, 2000.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1998.
- jornal da ciência. *Quem é o profissional que sai da UnB?* Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência – SBPC, 2005.
- Meheddf, N. G. Avaliação da educação e inserção dos egresos do ensino médio no mercado de trabalho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1999.
- NEVES, R. O emprego já era! *Revista Época, Seção Sua Bússola*, p. 54, abril, 2006.
- Rocha, b. o.; Filgueira, j. m.; Da Costa, l. f.; Galvão, l. & VIANA, R. Egresos do CEFET/RN: avaliação da formação, inserção no mundo do trabalho e perspectiva de requalificação. *Holos, Ano 21*, p. 47-56, dezembro de 2005.
- SAMPEDRO, J. L. *El mercado y la globalización*. Madrid: Ediciones Destino, 2002.

EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA PARA LA IMPLANTACIÓN DEL ECTS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Beatriz García Lupión

Departamento de métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de grandes retos a superar. Para la Educación Superior el mayor desafío es el de conseguir una formación de calidad, pertinente, coherente con la tradición europea de la educación como servicio público, abierta por tanto a toda la ciudadanía y respetuosa con una de sus principales características: la diversidad de instituciones y sistemas educativos en un entorno plurilingüístico y plurinacional (Aramendi y otros, 2004).

Son muchos los cambios que implica este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: la reconceptualización del aprendizaje, el gran protagonismo de los estudiantes y la necesidad de estrategias evaluativas alternativas son sólo algunos de estos cambios. (Pozo y García, 2006)

La figura central hasta ahora ha sido el profesor/a siendo su función primordial la de transmisor de conocimientos. Con el nuevo modelo cobra mayor protagonismo el alumno/a que pasa de ser receptor de conocimientos a jugar un papel fundamental en el desarrollo de sus competencias. En 2010 todas las Universidades Españolas deberán haber adaptado el crédito europeo por lo que cambiará el concepto de crédito concebido, según la ley de 1987, en 10 horas de clases presenciales a 25/30 horas de trabajo del alumno/a. Es aquí donde encontramos las mayores dificultades a este nuevo paradigma de educación

Universitaria, preguntándonos: ¿cómo podrá el profesorado estimar las horas del trabajo dedicado por cada alumno fuera de clase? Y por consiguiente como ¿podrá evaluar este trabajo y el desarrollo de competencias?.

Como señalan Romero y otros (2003), centrar el modelo de enseñanza en el estudiante, desarrollar metodologías docentes dinámicas, primar la formación integral y tomar como referencia el mercado laboral son algunos de los retos con los que debe enfrentarse el profesorado.

Además con el nuevo paradigma de educación en la Universidad se hace necesario que el docente sea capaz de diseñar métodos de evaluación acordes con lo que se está demandado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, es por ello que iniciamos este camino con el propósito de experimentar estrategias que permita al profesorado que imparte esta asignatura a ser capaz de adecuarla a los requerimientos del EEES.

MÉTODO

Se trata de una investigación, de corte descriptivo, que se ha llevado a cabo con 53 alumnos/as matriculados en la asignatura de Metodología Observacional en Educación que se oferta en la Titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Granada como optativa de 6 créditos. Con carácter experimental, fue diseñada por los profesores que la imparten, durante el curso académico 2004-2005 de acuerdo a los planteamientos del Espacio Europeo Superior, que implica una transformación en cuanto a la concepción del modelo educativo.

INSTRUMENTOS

Los alumnos/as han utilizado como instrumentos de recogida de información para el análisis de las competencias desarrolladas: diarios, anecdotarios y vídeos.

PROCEDIMIENTO

El primer día de clase los profesores plantearon la posibilidad de adaptar la asignatura a los requerimientos del ECTS. El alumnado manifestó su interés por llevar a cabo dicha experiencia. Tras presentar el programa se les dejó una relación de competencias que pretendíamos desarrollar a través de una serie de tareas.

A continuación presentamos las actividades, tiempo que estimamos que el alumnado dedicaría para su realización y criterios de evaluación. El tiempo se ha estimado teniendo en cuenta lo siguiente:

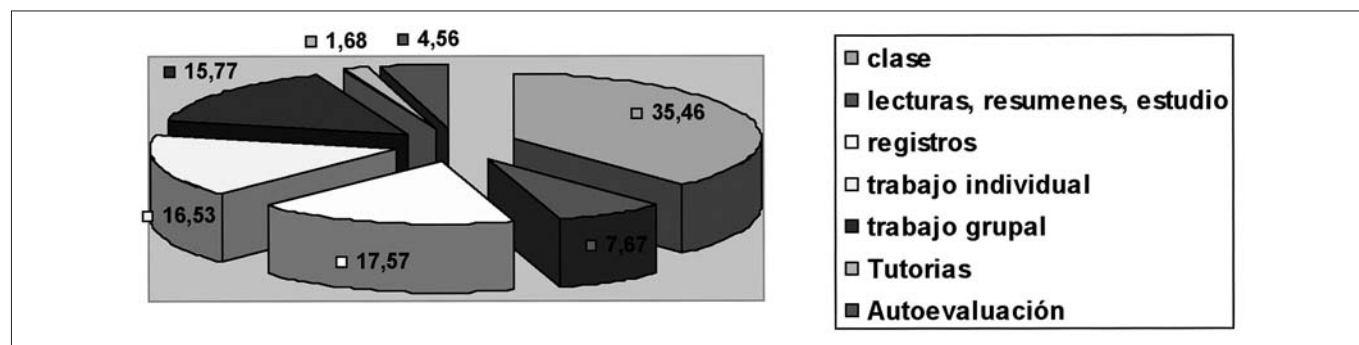
- Las horas presenciales de teoría son 40 (en el aula 25) y de prácticas son 20 (en el aula de informática) que como indicamos a continuación el alumno/a dedicará a actividades relacionadas con la elaboración de la investigación observacional.

- El temario consta de 80 folios, estimamos que el alumno/a puede dedicar 1 hora al estudio de 8 folios¹ por lo que proponemos 10 horas de preparación para el examen.
- En la elaboración del diario y el anecdotario dedicará 10 horas asumiendo que para la redacción diaria del mismo dedicará 15 minutos por hora de clase de teoría (15x 40=600 minutos=10 horas).
- Para el diseño y puesta en marcha de la investigación observacional hemos estimado que el alumnado dedicará 15 horas en el aula de informática para la búsqueda de material, fundamentación teórica y el análisis de los datos, y 10 horas fuera del aula para la recogida de datos, interpretación y conclusiones. En total para la elaboración de este trabajo en grupo (Investigación observacional) dedicará unas 25 horas.
- Para la elaboración del trabajo individual (búsqueda de información de un tema libre, planificación del trabajo, redacción y presentación en tutoría) dedicará unas 15 horas aproximadamente.

CRITERIOS DE EVALUACION	PUNTUACION	TIEMPO
Asistencia a clase de teoría	2 puntos	40 horas
Investigación observacional en grupo (3 personas)	2,5 puntos	25 horas
Trabajo individual	1'5 puntos	15 horas
Registros observacionales: Diario, anecdotarios...	2 puntos	10 horas
Prueba evaluativa	2 puntos	10 horas
TOTAL	10 puntos	100 horas

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

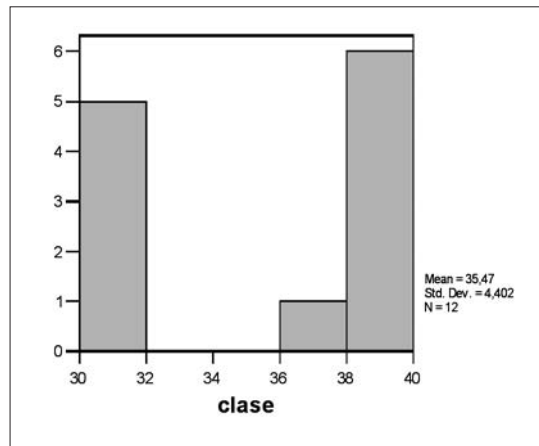
De los 53 alumno/as matriculados 12 han realizado correctamente el registro de las actividades y el tiempo que han empleado en realizarlas. Del análisis de dichos registros podemos extraer las siguientes conclusiones:



¹ El documento está elaborado con letra times new roman tamaño 14 puntos.

- ✓ Respecto a la asistencia del alumnado a clase de teoría, de 40 horas presenciales, hemos obtenido una media de 35,46.

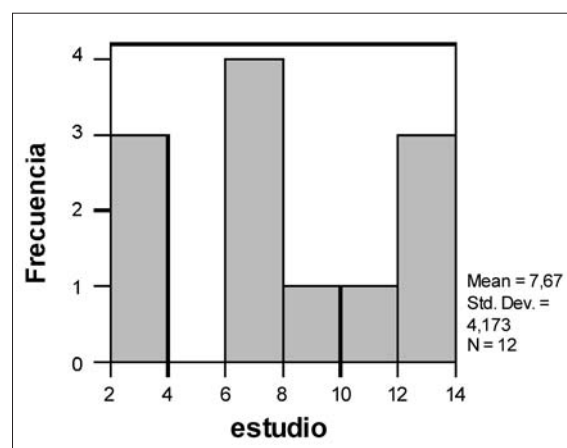
Como podemos observar existe una variabilidad en la asistencia del alumnado a clase de 4,4. Observamos que de los 12 alumnos 5, asiste a clase entre 30 y 32 horas; 1 dice haber asistido entre 36 y 38 horas y 6 entre 38 y 40 horas.



- ✓ Respecto al tiempo dedicado en la preparación de la prueba evaluativa la variabilidad es alta (4,17). Frente a dos alumnos que dicen haber dedicado 2 horas de estudio a la prueba evaluativa, uno dice haber dedicado 14 horas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
H. de estudio	12	2	14	7,67	4,173
N	12				

Horas de estudio	2	2	7	7	8	11	12	13	14	Total
Frecuencia	2	1	2	2	1	1	1	1	1	12

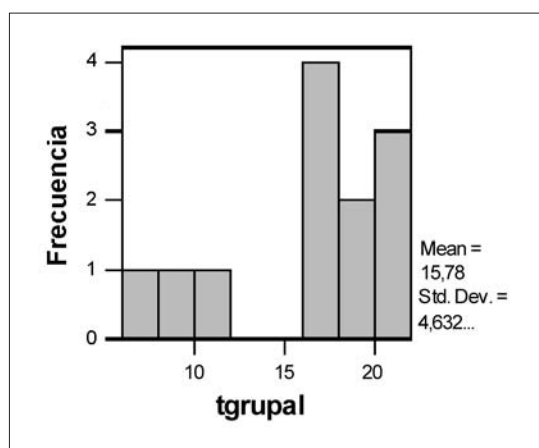


- ✓ Respecto al tiempo estimado en la realización del trabajo en grupo obtenemos los siguientes estadísticos descriptivos. Uno de los alumnos dice haber empleado 1 hora para realizar el trabajo en grupo frente a otro alumno que ha dedicado 22 horas

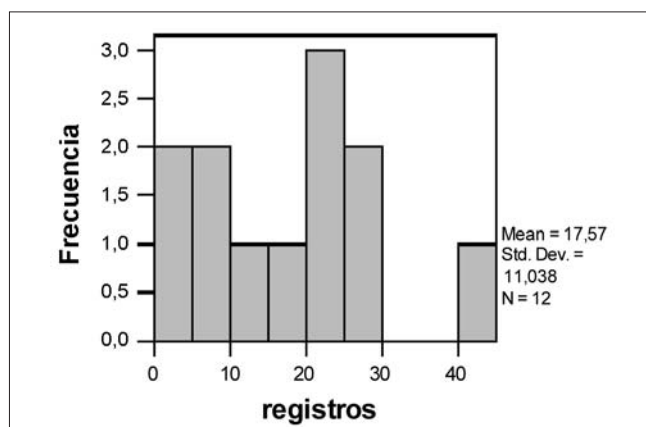
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo grupal	12	7	22	15,78	4,632
N	12				

Como podemos comprobar en la tabla siguiente existe una alta variabilidad con respecto al tiempo empleado:

Horas de trabajo en grupo	7	8	11	16	16	18	20	22
Frecuencia	1	1	1	2	2	2	2	1



- ✓ Respecto al tiempo estimado en la realización de registros es donde encontramos una mayor variabilidad. Así mientras que 2 alumnos dicen haber dedicado 4 horas a la realización de los registros, un alumno dice haber dedicado 41,4 horas.



- ✓ Respecto al tiempo empleado en la realización del trabajo individual hemos obtenido una media de 16,53 frente a 15 horas que los profesores habíamos estimado en la realización de dicho trabajo.

- ✓ Con respecto al tiempo empleado en las tutorías y en la elaboración de una ficha de autoevaluación los profesores no estimamos, en un principio, un tiempo determinado para cada uno de estos aspectos, no obstante al finalizar el cuatrimestre los alumnos/as habían llevado a cabo un registro del tiempo empleado en estos recursos obteniendo una media de 1,68 horas para la tutoría y 4,56 para la autoevaluación.

- ✓ Respecto a las competencias analizadas en los diarios de los alumnos/as, hemos extraído las siguientes conclusiones:

1) Conocimientos generales básicos

El alumnado manifiesta haber desarrollado esta competencia mediante el uso de la informática y de internet.

2) Capacidad de crítica y autocrítica

El alumnado percibe que el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica se ha conseguido desarrollar mediante las discusiones generadas en clase respecto a:

- La viabilidad del programa de la asignatura
- Las normas éticas de la observación
- Respeto a la diversidad del grupo-clase

Y la toma de decisiones que han tomado respecto a:

- aspectos formales relacionados con la asignatura (opción presencial y no presencial)
- aspectos teóricos/prácticos relacionados con la asignatura (aplicación de los contenidos teóricos a casos prácticos)
- aspectos prácticos relacionados con la asignatura (viabilidad de la grabación de las clases)

3) Habilidades de investigación

Esta competencia el alumnado dice haberla desarrollado satisfactoriamente mediante el diseño, desarrollo y aplicación práctica de una investigación observacional en el aula.

4) Resolución de problemas y toma de decisiones

Esta competencia presenta similitudes con respecto a la capacidad crítica y autocrítica ya que el alumnado afirma que la han desarrollado por las discusiones generadas en clase respecto a:

- La viabilidad del programa de la asignatura

Y la toma de decisiones que han tomado respecto a:

- aspectos formales relacionados con la asignatura (opción presencial y no presencial)
- aspectos teóricos/prácticos relacionados con la asignatura (aplicación de los contenidos teóricos a casos prácticos)
- aspectos prácticos relacionados con la asignatura (viabilidad de la grabación de las clases)
- Además se han dado una serie de situaciones problemáticas relacionadas con las tareas y el tiempo dedicado (el alumnado se queja porque consideran que es

excesivo el tiempo que le han dedicado a la asignatura) ante las cuales se les pedía al alumnado alternativas para resolver estas cuestiones.

5) Capacidad de trabajo en equipo y para trabajar de forma autónoma

Consideran que esta competencia la han desarrollado fundamentalmente a partir del trabajo grupal: la investigación observacional y el trabajo individual: desarrollo de un tema

6) Capacidad de informar y comunicar de forma oral y escrita

Consideran haberla desarrollado mediante exposiciones en clase y presentación de trabajos escritos.

A modo de conclusión, nos gustaría resaltar que la experiencia llevada a cabo ha permitido al profesorado investigar nuevas estrategias metodológicas para adaptar la docencia a los nuevos requerimientos del espacio europeo de Educación Superior. La forma de evaluar competencias haciendo partícipes al alumnado con un sistema previamente elaborado de categorías, ha sido quizás lo más novedoso en este curso académico. El alumnado, a través de los registros que ha realizado, manifiestan su acuerdo con la metodología empleada. Frente a las quejas presentadas al comienzo del curso, por la cantidad de trabajos que debían realizar, finalmente consideran valiosa la experiencia porque, como afirman en sus diarios: “hemos aprendido más y la nota final es un reflejo del esfuerzo realizado”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMENDI, P.; AYERZA, M.; BUJAN, K. (2004): La incidencia de la convergencia europea y la nueva concepción de los créditos ECTS en los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, en *Organización y Gestión Educativa*, 6, pp. 31-35.
- POZO, M^aT. Y GARCÍA, B. (2006): El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria, en *Revista de Educación*, 341, pp.737-756.
- ROMERO, A.; GUTIÉRREZ, J.; CORIAT, M. (2003): *La formación inicial del profesorado a la luz del espacio europeo de educación superior*. Granada, Editorial Universitaria.

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Arturo Galán González
UNED

Isabel Muñoz San Roque
U. P. Comillas ICAI-ICADE

Catalina Martínez Mediano y José Luis García Llamas
UNED
GRUPOS QUALITAS-DOCENTUS

1. INTRODUCCIÓN¹

Esta comunicación analiza un conjunto de cuestiones relacionadas con la percepción del profesorado sobre su formación docente-investigadora, las modalidades de formación que utiliza en ambas facetas, el conocimiento y la valoración de la labor de los ICEs, el apoyo institucional a la formación continua y la valoración de la actual evaluación de la calidad docente.

2. MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO)

Este estudio se ha realizado mediante metodología de encuesta. La encuesta completa –realizada a profesores de todas las categorías, tipos de Universidades, áreas de conocimiento y comunidades autónomas de España.– consta de 150 preguntas.

Para la aplicación de la encuesta se ha tomado como población al profesorado universitario español. La planificación de la aplicación de la encuesta consistió en un muestreo por conglomerados, polietápico y estratificado. No obstante, las circunstancias de la recogida de datos y sus dificultades logísticas, han conllevado cierto desvío en las referencias numéricas poblacionales (por ejemplo, en los porcentajes proporcionales de las categorías de profesor), aunque creemos que los resultados son suficiente-

mente representativos y generalizables a la población de referencia, tomando las consabidas cautelas. En algunos análisis se han ponderado los datos en función de los pesos poblacionales.

La encuesta se ha realizado mediante entrevista personal en un 76% de los casos, recogiendo el resto de los casos mediante respuesta por correo e internet. Los estratos tenidos en cuenta han sido: categoría (catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela, titulares de escuela, ayudantes y asociados de universidad); campo de conocimiento (Ciencias Experimentales, Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Humanidades) y tipo de Universidad (pública y privada). La muestra definitiva está conformada por 687 encuestas válidas.

Las **preguntas de la encuesta** responden a una escala tipo Likert. Para ello se ha utilizado una **escala de seis puntos**, de 1 a 6, en el que la puntuación 1 indica máximo desacuerdo (o una valoración muy mala) respecto del contenido de lo que se pregunta, mientras que la puntuación 6 indica un total grado de acuerdo (o una valoración muy buena). En consecuencia, con distintos grados, las puntuaciones 1, 2 y 3 son respuestas que manifiestan desacuerdo o mala valoración y las puntuaciones 4, 5 y 6 implican acuerdo o buena valoración respecto a las distin-

¹ Resultados derivados del proyecto de investigación seleccionado y financiado en la convocatoria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE 28 de abril de 2001) relativa a la subvención de acciones con cargo al programa de estudios y análisis destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Resolución: BOE de 20 de septiembre de 2001. Ref. 7276-6).

tas afirmaciones que se presentan. Además de este tipo de preguntas, se ofrecía opcionalmente responder a unas preguntas abiertas en las que el profesor podía expresar opiniones sobre cuestiones no reflejadas en la encuesta o matizar sus propias respuestas.

El análisis de datos ha sido fundamentalmente cuantitativo y se han aplicado las técnicas descriptivas multivariantes. Se han realizado análisis factoriales exploratorios con el fin de identificar posibles factores explicativos de

los patrones de respuesta del profesorado. Dentro del plan de análisis, se ha contemplado también el estudio de posibles diferencias significativas (ANOVAs) entre las respuestas de los profesores en función de los distintos estratos y variables de control utilizados: situación profesional del profesor, facultad, área de estudio, edad, etc.

3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Como hemos adelantado, la muestra consta de 687 sujetos. Algunas de sus características son las siguientes:

Gráfico 1. Procedencia y categoría profesional de los profesores encuestados

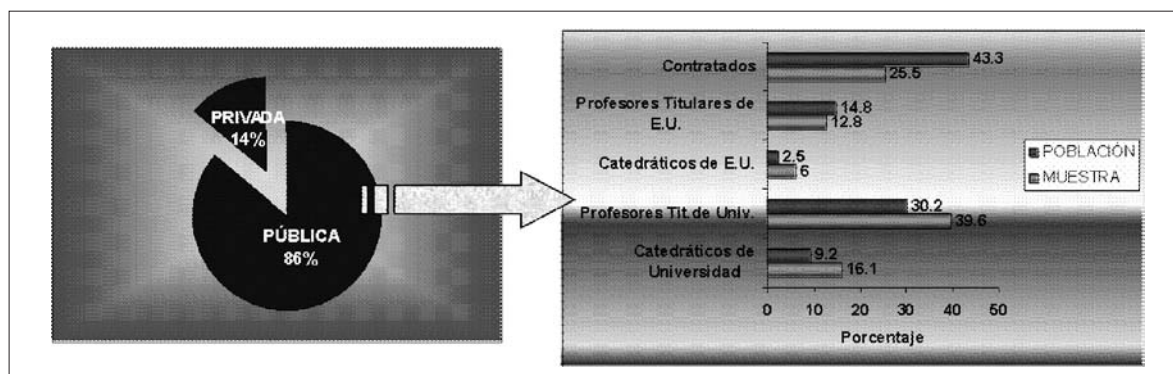
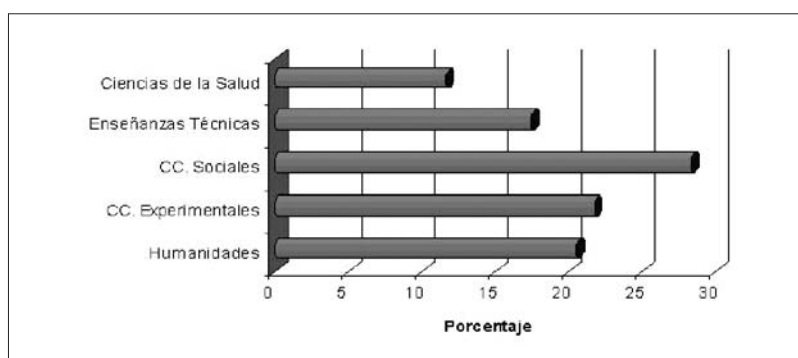


Gráfico 2. Distribución obtenida por área de conocimiento



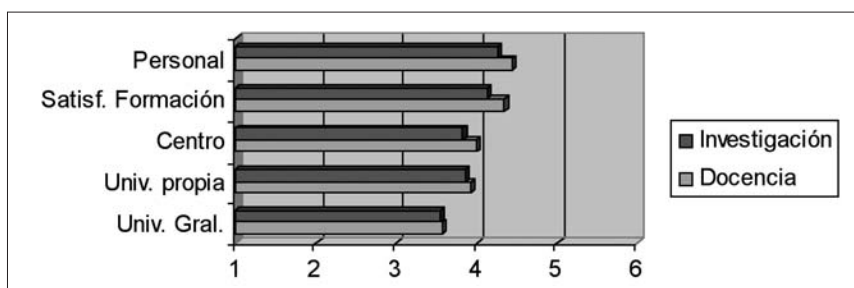
Los profesores de la muestra proceden de todo tipo de facultades y grupos de edad, en su mayoría son doctores (78%) y en la mitad no ha habido ningún tipo de movilidad (se licenciaron en la misma universidad que se doctoraron y donde desempeñan su trabajo como profesores).

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

3.1. La formación docente-investigadora del profesor universitario

Mostramos a continuación los resultados de la percepción del profesorado sobre la formación docente-investigadora personal y de los colegas. En términos generales el profesorado se percibe a sí mismo sólo con una aceptable

formación, valorando algo mejor su formación docente que investigadora. Llama la atención la tendencia existente a considerar mejor la propia formación que la formación de los compañeros del Departamento y del centro, la cual, a su vez, es vista como superior a la de los profesores de la Universidad en su conjunto, que es valorada como *regular*. Se trata de un dato curioso que pudiera reflejar cierta autocontemplación del profesorado, que ve el problema de la formación tanto más grave cuanto menos directamente le afecta. De hecho, sólo un 12% reconoce tener una formación con carencias (puntuaciones 1 a 3 de la escala), mientras que al valorar al profesorado de la Universidad en general, este porcentaje se eleva hasta el 45%.



En todo caso, ninguna de las medias es muy alta, lo que demuestra la percepción de **deficiencias en la formación del profesorado**, aunque éstas no sean muy graves. Como sucede en todas las encuestas o escalas de autoinforme, en las respuestas personales (formación propia) se tiende más a la valoración ideal que cuando se pide hacer un juicio sobre otras personas o sobre las instituciones.

Cuando hemos realizado un análisis factorial incluyendo estas diez preguntas, se observa una tendencia a agruparse en tres factores². El primer factor podríamos denominarlo **factor de formación docente**, donde se agrupan las cinco preguntas relativas a la docencia. El segundo factor resultante podemos llamarle **factor de formación investigadora externa**. El tercero incluye altas saturaciones en los ítems 28 y 41 referentes al grado de formación investigadora personal y satisfacción con la misma, que puede denominarse **factor de formación investigadora personal**. Los dos primeros factores tienen una correlación moderada.

Forzando la solución factorial a 2 factores, pasamos de una explicación del 73 al 59% de la varianza, quedando en un factor los ítems relacionados con la propia formación y en el otro los relacionados con la formación de los compañeros.

En términos generales, si tomamos estos dos factores como punto de referencia para hacer comparaciones en función de las variables de clasificación, encontramos que el profesorado responde sobre su formación y la de sus colegas de forma bastante homogénea, independientemente de la mayoría de las variables de clasificación de la encuesta. Se observan algunas diferencias significativas en función del **Área de conocimiento**, aunque éstas no son muy grandes. Así, en las ciencias Sociales y Experimentales es donde más se valora el *grado de formación de los compañeros* (media de 4 frente a 3,6 en el resto). Sin embargo, al considerar la propia formación, son los de Ciencias Experimentales los que mejor se ven formados frente a los de ciencias de la salud (media de 4,5 frente a 4). Respecto a la **categoría profesional**, los Catedráticos de Universidad se ven a sí mismos mejor formados que los Titulares de Escuela Universitaria (4,7 frente a 4). También encontramos diferencias en función del **grado académico** en el *factor personal* en la dirección que esperábamos: Los doctores (media de 4,4) se consideran mejor formados que los licenciados (4), y éstos que los diplomados (3,6).

Se puede concluir, por tanto, que la adquisición de grados académicos y categorías profesionales superiores aumenta la percepción de una mejor formación personal, lo que no sucede simplemente por el paso de los años, ya que no encontramos diferencias significativas en función de la edad.

Matriz de configuración^a

	Componente		
	1	2	3
pg14	,851		
pg15	,765		
pg16	,731		
pg17	,577	,375	
pg27	,722		,341
pg28			,893
pg29		,735	,313
pg30		,862	
pg31		,825	
pg41			,870

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1,000	,412	,176
2	,412	1,000	,037
3	,176	,037	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

3.2. Modalidades de formación investigadora

En esta sección del cuestionario, parecía interesante distinguir tres aspectos: Primero, qué porcentaje de profesores utilizaba cada una de las herramientas o modalidades de formación propuestas. Segundo, distinguir la valoración que se hace de cada modalidad de formación en función de haberla utilizado o no. En tercer lugar, contrastar si existen diferencias en la valoración entre los profesores que han utilizado las distintas modalidades y la valoración que supuestamente le atribuyen los profesores

² Con autovalor superior a 1. Estos tres factores explican el 73 % de la varianza. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0.72. La p del chi cuadrado de Prueba de esfericidad de Bartlett es <.000.

que no las han utilizado. En otras palabras, se trata de comparar la valoración de los que han hecho la experiencia de formación frente a los que le dan una valoración hipotética porque no han utilizado dichas modalidades.

Modalidades de formación investigadora	% utilización	Valoración utilidad	Valoración posible utilidad	Significatividad de las diferencias
Lectura/estudio de libros y artículos	99	5.42		
Nuevas tecnologías	96	4.93	4.82	n.s.
Publicaciones en equipo	86	4.86	4.08	***
Proyectos y contratos de investigación	82	4.91	4.35	***
Asistencia habitual a congresos	90	4.24	3.65	**
Estancias en el extranjero	64	5.06	4.58	***
Experiencia profesional	52	4.48	4.01	***
Aprendizaje de uno o varios "maestros"	80	4.98	3.88	***
Otros (especificar):	35	1.87		

n.s.: diferencia no significativa

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Las modalidades de formación más valoradas son el estudio, las estancias en el extranjero (menos frecuentemente utilizada) y el aprendizaje de los "maestros".

Otro punto importante a destacar es que los profesores que han utilizado las diversas modalidades de formación las valoran significativamente mejor que los que no las han utilizado, lo que invita, al menos, a hacer experiencia de ellas. Concretamente, la diferencia más llamativa, de más de un punto, se refiere al aprendizaje de un maestro. Es decir, los profesores que no han tenido la suerte de encontrarse con una figura que les siga de cerca, les ayude y les corrija en su proceso de formación, estiman que esta figura no tiene gran importancia. Sin embargo, aquellos otros que perciben que han sido ayudados por un maestro, lo consideran como una de las modalidades más decisivas para su formación investigadora.

3.3. Modalidades de formación docente

Siguiendo el mismo esquema de trabajo que en el apartado anterior, observamos que las cuatro modalidades más utilizadas para la formación docente (en más del 85% de los casos) son el diálogo con los compañeros y los alumnos, la investigación y la actualización de programas, siendo todas ellas consideradas bastante útiles, especialmente la actualización de programas.

Modalidades de formación docente	% utilización	Valoración utilidad	Valoración posible utilidad	Significatividad de las diferencias
Aprendizaje de técnicas educativas	55	4.27	3.83	***
Actualización de programas	87	5.05	4.40	**
Diálogo con los compañeros	94	4.77	3.93	**
Aprendizaje de uno o varios "maestros"	77	4.93	3.59	***
Diálogo con alumnos	94	4.59	3.59	***
La investigación y publicaciones	93	4.86	3.78	**
La experiencia profesional	54	4.71	3.82	***
Cursos de formación para la docencia	49	4.08	3.79	*
Otros (especificar):	41	2.94		

n.s.: diferencia no significativa

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

El aprendizaje de uno o varios "maestros" es llevado a cabo, como vía de formación docente, por un 77% de los profesores encuestados, resultando la modalidad mejor valorada junto con la actualización de programas. Por tanto, la figura del "maestro" resalta de nuevo con una importancia decisiva también para la formación docente.

Las tres modalidades de formación menos utilizadas y menos valoradas para la formación docente son el aprendizaje de técnicas educativas, los cursos de formación para la docencia y la experiencia profesional. Si omitimos esta última, que sólo es accesible para los profesores asociados o para los que ejercen su trabajo universitario a tiempo parcial (y esporádicamente a través de contratos art. 11 LRU u 83 LOU), resulta llamativo que las dos únicas actividades relacionadas directamente con la formación docente son las menos utilizadas y valoradas. Es muy posible que en el ámbito universitario exista una especie de cultura por la cual los profesores aprenden a dar clase "dando clase". Esto, que puede tener cierta parte de verdad, creemos que tiene también gran parte de engaño. Por ejemplo, ¿saben los profesores evaluar correctamente? ¿Acaso no es necesario que la evaluación sea una actividad técnicamente bien realizada? Nos parece indispensable que un profesor universitario conozca, por ejemplo, las distintas formas de evaluar a los alumnos, que sepa distinguir entre una evaluación formativa y una sumativa, que sea capaz de llevar a cabo una evaluación continua, que sepa construir y aplicar correctamente pruebas objetivas, etc. Parece además que el énfasis del Espacio Europeo de Educación Superior tratará de incidir en esta dimensión.

Probablemente, algunas de las causas de este rechazo de la formación docente estén relacionadas, por una parte, con la falta de incentivos y reconocimientos de la función docente y, por otra, por el desconocimiento y poca valoración de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Las preguntas del cuestionario relacionadas con la formación permanente nos muestran que la formación continua

es vista por el profesorado universitario como un aspecto muy importante de su profesión. El 72% del profesorado reclama tener una mayor oferta formativa de cursos. Sin embargo, un 33% desconoce que exista un ICE en la universidad y, de los que lo conocen, la mitad no se siente satisfechos con su oferta formativa, insatisfacción que es mayor en la Universidad pública que en la privada (media de 3,3 frente a 4). También encontramos algunas diferencias en función del Área de Conocimiento, siendo mejor valorada la oferta formativa por los profesores de las carreras Técnicas (media de 4), seguido de las CC. Sociales, CC. de la Salud y Humanidades (3,5) y aportando la peor valoración los de CC. Experimentales (3). No obstante, esta insatisfacción viene también motivada por la percepción de falta de apoyo institucional a la formación continua del profesorado. Parece claro, por tanto, que las autoridades competentes de la Universidad pública deberían buscar vías para responder a la demanda de formación de sus profesores, bien potenciando adecuadamente el conocimiento y la labor de los ICEs, bien buscando además otras vías alternativas de formación.

3.4. La evaluación de la calidad docente

Para el profesorado de la muestra está claro que la docencia y la investigación son las dos grandes funciones del profesor universitario y, entre las dos, la docencia es vista como algo más importante (media de 5,1 frente a 4,8). Sin embargo, el reconocimiento y la evaluación de ambas han seguido líneas muy dispares. Pese a que objetivamente el procedimiento para evaluar la investigación seguido por la CNEAI en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades es a todas luces mejorable y carece, entre otras cosas, del suficiente grado de transparencia y objetividad (Galán y Serrano, 2006), los resultados de dicha evaluación en forma de “tramos” es ampliamente reconocida y utilizada como criterio para otorgar distintos incentivos económicos.

Por otra parte, los alumnos tienen derecho a contar con profesores que impartan bien sus clases. Por tanto, realizar algún tipo de evaluación de la docencia parece conveniente: tendemos a cuidar más los aspectos laborales en los que somos evaluados, ya sea por las repercusiones económicas o de promoción, ya sea por puro prurito personal o por prestigio. La LOU (2001) ha permitido que se puedan otorgar complementos retributivos individuales y no consolidables también por los méritos docentes, aunque no existen todavía modelos de evaluación mayoritariamente aceptados. La ANECA, en este sentido, indica en su Plan de actuación 2007, que está poniendo en marcha el programa *DOCENTIA* para la evaluación de la actividad docente, que se llevará a cabo en colaboración con las agencias autonómicas y las propias universidades interesadas, que firmarán un convenio de colaboración.

De acuerdo con lo expuesto por el grupo *Docentus* (2002), la evaluación docente no puede reducirse a una encuesta de alumnos que, además, en la mayoría de las ocasiones, carece de un diseño para una correcta aplicación a una muestra representativa y, en otras, no parte de un modelo teórico definido, lo que provoca preguntas

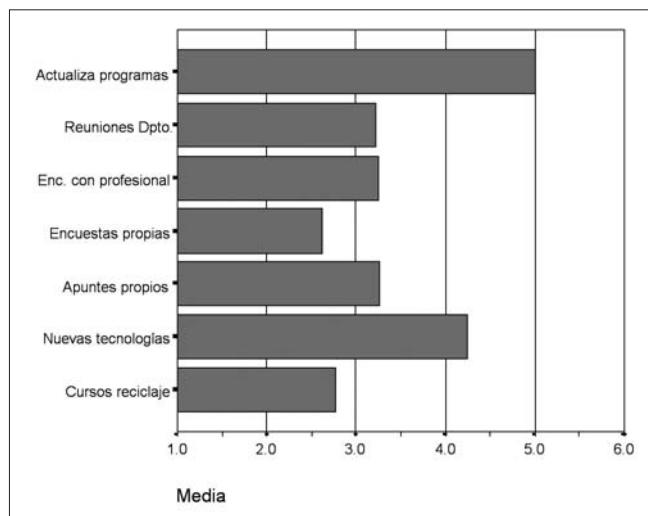
inadecuadas, desestructuración del instrumento y análisis incorrectos. Sin embargo, en nuestra opinión, las encuestas bien realizadas y bien aplicadas, suponen un instrumento muy valioso para, en combinación con otros instrumentos y otras fuentes de recogida de información, evaluar la competencia docente de un profesor. Dicha evaluación no debería ser puntual (en un solo año), sino recoger la tendencia en ciclos de en torno a tres años.

En todo caso, las encuestas del alumnado son el recurso más utilizado para la evaluación docente. ¿Son útiles las encuestas para el profesorado? Para un 56% del profesorado estas encuestas son útiles. Sin embargo, no es despreciable que para un 28% son muy poco o nada útiles. Esto puede deberse a la diversidad de tipo de encuestas utilizadas para la evaluación, así como a su forma de aplicarlas y uso posterior. De hecho, en las respuestas a la pregunta abierta encontramos también disparidad de opiniones. Algunos comentan que las encuestas de los alumnos son suficientes si están bien construidas, aunque muchos se quejan de que son subjetivas y no tienen en cuenta aspectos importantes como el tipo de asignatura (fácil, difícil), su carácter (obligatoria, optativa), si se aprueba o se suspende mucho, etc. Otras quejas se refieren a la falta de control de los alumnos que responden la encuesta: si entienden las preguntas de la encuesta, si hay un número grande o pequeño de alumnos que responden, si el día que se rellena la encuesta están los alumnos que asisten con regularidad a clase... Se llega a decir que “las encuestas de alumnos son muy útiles privadamente para el profesor, pero si se les atribuye cualquier efecto práctico se corre el riesgo de provocar una especie de demagogia docente”.

No obstante, encontramos un punto mucho más grave: aunque observamos una regular aceptación de las encuestas de los alumnos (media 3,6), el profesorado se encuentra bastante insatisfecho (media 2,6) con el modo como se evalúa su calidad docente. Más de la mitad del profesorado (53%) se siente enormemente disconforme (respuestas 1 y 2) con la forma de evaluar la docencia, que sube a un 72% que se muestra insatisfecho con ella (respuestas 1, 2 y 3). Por tanto, aun reconociéndose cierta utilidad a las encuestas, se demuestra que este elemento de evaluación y su uso posterior resulta a todas luces insuficiente, dejando al profesorado con una gran sensación de insatisfacción.

Tras realizar un primer análisis factorial exploratorio con las preguntas 80-93 del cuestionario, obtenemos tres factores independientes: El primer factor o componente, se refiere claramente a la utilización de las encuestas, estando compuesto por las preguntas 83 (incentivar a los mejores docentes), 84 (penalizar a los peores docentes) y 85 (sumar méritos para la promoción). En estas tres preguntas se obtiene bastante dispersión de opiniones. En cualquier caso, se observa una tendencia a utilizar la evaluación docente en sentido positivo, es decir, para incentivar y promocionar (medias de 3,8 y 4,1), pero se muestra cierto desacuerdo en su utilización para penalizar a los peores docentes (media de 3,1). La interpretación del factor indica que los más partidarios de utilizarlas para incentivar lo son también de su utilización para penalizar, y al contrario.

El segundo factor, algo más diluido (saturaciones bajas en general) se refiere a los instrumentos utilizados para la mejora de la calidad docente:



Como puede verse en el gráfico, los instrumentos más utilizados por los profesores para mejorar su calidad docente son la actualización de programas y las nuevas tecnologías para la aplicación en el aula. El resto son utilizados en menor medida. En el apartado de “otros instrumentos” se citan algunos como el estudio, la investigación, las estancias en el extranjero, la pertenencia a asociaciones de profesores, los seminarios, la utilización de nuevas formas de evaluación y la participación en congresos.

En el tercer factor saturan las dos variables antes mencionadas (utilidad de las encuestas y satisfacción con la evaluación de la docencia) junto con otras dos: si el profesor se considera un buen docente (media 4,6) y si esa autovaloración de su calidad docente coincide con la valoración que realizan los alumnos (media 4,4). Si analizamos en primer lugar estas dos preguntas, observamos que los profesores se ven a sí mismos como buenos docentes pero sin demasiados alardes, y que además esa autovaloración tiende a coincidir con la valoración externa de los alumnos. Si analizamos ahora el sentido del factor, vemos cómo hay una tendencia según la cual los profesores que se autovaloran como buenos docentes, y además esta percepción coincide con la de los alumnos, son a los que les parecen más útiles las encuestas de los alumnos y se encuentran más satisfechos con la evaluación de su calidad docente. Se trata, por tanto, de un factor que podríamos denominar como “valoración del actual sistema de evaluación de la docencia”.

En un intento por depurar más el sentido del análisis de factores, viendo que las modalidades de formación docente saturan en un factor claramente independiente de los otros dos, retiramos esas preguntas y realizamos un nuevo análisis factorial. En este caso obtenemos, atendiendo a la selección de factores a partir del gráfico de sedimentación, tres factores (el tercer factor tiene un autovalor de 0,97) con correlaciones en torno a 0,3. La interpretación no cambia mucho, ya que se mantiene el factor *utilización de las*

encuestas (preguntas 83, 84 y 85), pero se desligan, por una parte, la utilidad y la satisfacción (preguntas 80 y 86) y por otra la *consideración de buen docente* (preguntas 81 y 82).

Matriz de configuración^a

	Componente		
	1	2	3
pg80		,824	
pg81			,957
pg82			,663
pg83	,902		
pg84	,756		
pg85	,833		
pg86		,871	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1,000	,327	,309
2	,327	1,000	,328
3	,309	,328	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Si mantenemos los dos factores con autovalor mayor que 1, la varianza explicada pasa del 71 al 57%, manteniéndose la estructura del primer análisis:

Matriz de configuración^a

	Componente	
	1	2
pg80		,727
pg81		,530
pg82		,710
pg83	,899	
pg84	,753	
pg85	,825	
pg86		,772

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2
1	1,000	,378
2	,378	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

En definitiva, aun reconociéndose cierta utilidad a las encuestas de los alumnos, se demuestra que este elemento de evaluación resulta a todas luces insuficiente, dejando al profesorado con una gran sensación de insatisfacción. Se observa una tendencia a utilizar la evaluación docente en sentido positivo, es decir, para incentivar y promocionar, pero se muestra cierto desacuerdo en su utilización para penalizar a los peores docentes. Pese a las críticas que generan las encuestas, la mayoría de los profesores manifiesta que la percepción de los alumnos coincide básicamente con su propia autopercepción como docentes.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, E.; Muñoz, J. M. Y Ríos De Deus, M. P. (2002). Evaluación Docente Vs. Evaluación De La Calidad. Ponencia del IIIer Congreso Virtual de AIDIPE. http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm#_ftn1
- Acevedo, R. (2003). *Factores que influyen en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal*. Tesis doctoral. Universidad Complutense.
- ANECA (2007). Plan de Actuación 2007– ver: 02., 12/01/07
- Galán González, A. (Ed.). (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ed. Encuentro.
- Galán González, A. et al. (Grupo (2003). *Evaluación de la calidad docente del profesorado universitario*. Proyecto de investigación subvencionado por la Comunidad de Madrid y por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Inédito.
- Galán, A. González Y Serrano, C. (2006). Tendencias actuales en la evaluación externa del profesorado universitario: el caso de la ACAP. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid. Vol. 64 (2006), núm.124 Pp. 127-171.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate* (An Ernest Boyer Project of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). San Francisco: Jossey-Bass.
- González Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación médica.*, jul.-sep. 2003, vol.6, no.3, p.20-21.
- Gori, E. (2003). Indicadores de calidad y medida de la calidad docente. *Jornadas Profesores, ¿para qué? Qué es y cómo se evalúa la competencia docente en la universidad en el nuevo espacio europeo de educación*. (UCM, Asociación para la Investigación y la Docencia Universitaria).
- Gori, E., Bellio R., Battauz M. (2005) A multilevel measurement error model for the analysis of examination results, Fifth Amsterdam Conference on Multilevel Analysis March 21-23, 2005.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (2ª Edición). Narcea, Madrid.
- Marchesi, A. Y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Ed. Alianza.
- Martínez Mediano, C. Y González Galán, A. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Michavila, F. Y Martínez, J. (Eds.) (2006). *La profesión de profesor de universidad*. Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista Educación XXI*. Nº 8. UNED.
- Rosado M. J.; González Galán, A.; Vadillo, O. et al. (2003). *Sistema de evaluación del profesorado universitario para su contratación por las universidades de Madrid*. Madrid, ACAP.
- Ruiz Carrascosa, J. (2000). La evaluación de la enseñanza por los alumnos en el plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Construcción de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, vol. 18, nº2, pp. 433-445.
- Tejedor, F. J. (2003). Evaluación de la docencia del profesorado: problemática y alternativas de mejora. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto: *Calidad educativa en contextos multiculturales*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ting, K. F. (2001). A multilevel perspective on student ratings of instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*. Vol 41, 5, pp. 637-653.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª edición). Narcea, Madrid.

LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: DESARROLLO Y VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Gómez-Vela, M.; Verdugo, M.A.; González-Gil, F. & Jenaro, C.
Universidad de Salamanca – INICO

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 60 del siglo pasado se han propuesto numerosas definiciones y diversos enfoques de evaluación del concepto calidad de vida. En 2002, un panel de expertos consensuó el planteamiento más actual en materia de conceptualización, evaluación y aplicación del término calidad de vida en el contexto de los servicios humanos (Schalock, et al., 2002; Verdugo, Schalock, Keith, & Stancliffe, 2005). El consenso adquirido por estos investigadores es importante, entre otras razones, porque sienta las bases para la utilización del concepto en relación con aquellos grupos de la población cuyo bienestar ha recibido menor atención. Y es que existe un importante número de acercamientos al bienestar de la población general y los adultos con discapacidad (Cummins, 1997; Goode, 1997; Felce & Perry, 1995; Schalock y Verdugo, 2002). Sin embargo, apenas existen acercamientos a la calidad de vida que experimentan los niños y los adolescentes en general, y los que presentan una discapacidad en particular (Brantley, Huebner & Nagle, 2002; Gilman & Huebner, 2000; Watson & Keith, 2002).

La adolescencia constituye un periodo de cambios que pueden afectar el bienestar que se experimenta durante esta etapa de la vida (Arnett, 1999). Además, en numerosas investigaciones se ha puesto de manifiesto la relación positiva que se establece entre la satisfacción vital durante la adolescencia y variables como el autoconcepto y la autoestima, las relaciones interpersonales y la socialización. Otros estudios señalan la relación negativa que existe durante esta etapa entre el bienestar y los problemas escolares, la ansiedad y los síntomas de depresión.

A pesar de la relevancia de estos hallazgos, el número de estudios y el impacto de sus resultados en la mejora del bienestar de los adolescentes y de los servicios sociales que se les ofrece continúan siendo bastante limitados. El interés por la satisfacción que experimentan los adolescentes con su vida es reciente. Los modelos teóricos elaborados se refieren a poblaciones adultas mayoritariamente, y los instrumentos de evaluación, específicos para la población adolescente, son escasos y presentan limitaciones e incoherencias con los planteamientos actuales sobre el concepto calidad de vida. Además, muy pocos incluyen adolescentes con discapacidad en sus muestras de validación.

Ante esta situación, el objetivo del estudio que se describe a continuación fue elaborar un marco conceptual sobre la calidad de vida durante la adolescencia, y a partir de este marco, construir un instrumento de evaluación del constructo, adaptado a las características de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) y sin ellas.

2. MÉTODO

Procedimiento

Dada la escasez de modelos teóricos sobre la calidad de vida durante la adolescencia, para elaborar nuestro marco conceptual revisamos los modelos más relevantes relacionados con la calidad de vida de grupos cercanos, o que compartieran alguna característica relevante con los jóvenes. Concretamente, examinamos 28 modelos teóricos relacionados con el bienestar de la población general, de grupos en edad escolar y de personas con discapacidad.

A continuación, seleccionamos las dimensiones y los indicadores que los investigadores han incluido en sus modelos teóricos con más frecuencia. Fueron siete dominios y una serie de indicadores asociados a cada uno de ellos: Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar emocional, Integración en la comunidad, Bienestar físico y Autodeterminación.

Para comprobar la relevancia y adecuación de estas dimensiones como acercamiento a la calidad de vida que experimentan los adolescentes, construimos un cuestionario compuesto por siete preguntas de final abierto sobre aspectos relevantes de la vida y el grado de satisfacción

que las personas experimentan con ellos. Lo aplicamos en un grupo de 39 jóvenes, el 51% de los cuáles presentaba algún tipo de discapacidad (especialmente, motora e intelectual).

A continuación, analizamos cualitativamente sus respuestas y comprobamos, que las siete dimensiones aparecían reflejadas en las respuestas de los jóvenes entrevistados. Es decir, estas dimensiones (Tabla 1) disponían no sólo del apoyo teórico que las proporcionaban los modelos de los que se extrajeron, sino que también resultaban adecuadas para conceptualizar el bienestar de los adolescentes con discapacidad y sin ella.

Tabla 1. Dimensiones e Indicadores de Calidad de Vida durante la Adolescencia

Dimensiones	Indicadores
Relaciones Interpersonales	Relaciones valiosas con familia, amigos, compañeros y conocidos. Redes de apoyo social
Bienestar Material	Alimentación; Vivienda; Estatus económico de la familia
Desarrollo Personal	Pertenencias Habilidades, capacidades y competencias; Actividades significativas; Educación, oportunidades formativas; Ocio
Bienestar Emocional	Satisfacción, felicidad, bienestar general; Seguridad personal / emocional; Autoconcepto, autoestima y autoimagen; Metas y aspiraciones personales; Creencias, espiritualidad
Integración / Presencia en la Comunidad	Acceso, presencia, participación y aceptación en la comunidad; Estatus dentro del grupo social; Integración; Actividades socio-comunitarias; Normalización ; Acceso a los servicios comunitarios
Bienestar Físico	Salud y estado físico; Movilidad ; Seguridad física; Asistencia sanitaria
Autodeterminación	Elecciones personales; Toma de decisiones; Control personal; Capacitación (empowerment); Autonomía

Una vez que disponíamos de este marco conceptual, lo utilizamos para elaborar el *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de vida de Alumnos Adolescentes*. En primer lugar, elaboramos un banco compuesto por 255 ítems. 228 relacionados con las siete dimensiones de calidad de vida, y otros 27 para controlar la deseabilidad social.

Los ítems fueron sometidos a la valoración de 12 jueces expertos, que evaluaron su contenido, precisión y adecuación, y decidieron la dimensión a la que pertenecía cada uno. Seleccionamos aquellos que obtuvieron una puntuación media en el criterio “adecuación” igual o superior a 4.5 puntos (en una escala de 1 a 5), y un acuerdo del 100% entre los jueces respecto a la dimensión a la que pertenecían. 59 ítems superaron ambos criterios de selección. 49 se referían a las siete dimensiones de calidad de vida, el resto pertenecía a la escala para controlar la deseabilidad social.

Para controlar otro sesgo en la respuesta, la aquiescencia, añadimos siete ítems (uno en cada dimensión) de contenido inverso al de otros siete que habían superado la

valoración de los jueces (Finlay & Lyons, 2002; Ramirez, 2005).

Por último, optamos por un formato de respuesta tipo Likert con cuatro alternativas. La puntuación asignada a cada categoría osciló entre 1 y 4 puntos (1 significaba “Total desacuerdo” y 4 “Total acuerdo”). En suma, la versión preliminar del cuestionario consistió en 66 enunciados, siete para cada una de las siete dimensiones de calidad de vida, siete formulados en negativo para controlar la aquiescencia, y diez para controlar la deseabilidad social.

Participantes

Aplicamos el cuestionario en una muestra de 1121 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Salamanca. 588 (52.45%) eran mujeres y el resto varones (47.55%). Su edad oscilaba entre los 12 y los 18 años ($M = 13.94$, $SD = 1.35$).

De los 1121 participantes, 151 (13.5%) presentaban NEE. En la mayor parte de los casos, estos alumnos pre-

sentaban retraso escolar ($N = 82$; 54.30%), o necesidades especiales derivadas de un déficit intelectual ($N = 49$; 32.45%). En menor medida, presentaban discapacidad física ($N = 5$; 3.31%), sensorial ($N = 4$; 2.65%), sobredotación ($N = 4$; 2.65%), problemas de interacción social graves ($N = 3$; 1.99%), hiperactividad ($N = 3$; 1.99%) y plurideficiencia ($N = 1$; 0.66%).

Instrumentos

Junto al cuestionario elaborado, y para comprobar su validez convergente, aplicamos el cuestionario AF5: Autoconcepto Forma 5 (García & Musitu, 1999) y la Batería de Socialización: BAS-3 (Silva & Martorell, 2001). El AF5 permite evaluar cinco factores: Autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico. Por su parte, la BAS - 3 permite evaluar las siguientes dimensiones: Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales, Aislamiento social, Ansiedad social / Timidez y Liderazgo. Además, incluye una escala de Sinceridad. Dado que ninguno de los instrumentos, incluye alumnos con NEE en sus muestras de baremación, calculamos las propiedades psicométricas de ambos tras su utilización con nuestra muestra. En ambos casos, obtuvimos propiedades apropiadas, similares a las obtenidas por sus autores.

Análisis

Tras la aplicación de los tres instrumentos, pero centrándonos en el cuestionario de calidad de vida, cuyas propiedades psicométricas deseábamos conocer, en primer lugar, comprobamos la presencia de aquiescencia y/o deseabilidad social en las respuestas de los alumnos participantes. El 5.5% ($N = 62$) de la muestra mostró aquiescencia en sus respuestas, y el 20% ($N = 224$) deseabilidad social. No encontramos asociación significativa entre ambos sesgos. Pero sí encontramos relación entre la presencia de NEE y la aquiescencia. Este sesgo resultó ser más frecuente entre los alumnos con NEE que entre sus iguales sin ellas ($c^2 = 31.432$; $p < 0.001$).

Tras eliminar los datos de los alumnos que ofrecieron puntuaciones sesgadas, realizamos una serie de análisis para comprobar la validez y la fiabilidad del instrumento elaborado. En primer lugar, calculamos la correlación corregida ítem-test y eliminamos los ítems con un índice de homogeneidad bajo ($r < .25$). A continuación, realizamos un Análisis Factorial (Componentes Principales; rotación Varimax). El resultado de este análisis fueron 7 factores que explicaban el 51% de la varianza total. Seguidamente, comprobamos la fiabilidad de las subescalas y de la escala total mediante el coeficiente de consistencia alfa de Cronbach. Los valores para las distintas subescalas oscilaron entre .58 y .82. El alfa para la escala total fue de .84

Por último, para comprobar la validez convergente del cuestionario, calculamos las correlaciones entre cada una de sus escalas y las del AF5 y la BAS-3. Encontramos correlaciones significativas entre las subescalas de los tres instrumentos. Se describen en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

El primer resultado que obtuvimos tras la aplicación del cuestionario fue que los alumnos, en general, obtuvieron puntuaciones elevadas en todas las dimensiones. Dado que no todas ellas estaban compuestas por el mismo número de ítems, convertimos la puntuación obtenida en cada una de ellas a una escala 1 – 100. En ambos grupos (alumnos con NEE y sin ellas), la puntuación obtenida fue superior a 75 puntos en todas las dimensiones.

El segundo resultado destacable fue que los alumnos con NEE obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores a sus iguales sin ellas en las dimensiones Desarrollo personal ($U = 43059.000$; $p < .01$) y Bienestar físico ($U = 49091.500$; $p < .01$). En las escasas investigaciones en las que se compara la satisfacción vital que experimentan los adolescentes con discapacidad y sin ella también se pone de manifiesto la existencia de diferencias desfavorables para el primer grupo. Sin embargo, no existen datos concluyentes sobre los dominios en los que existe mayor discrepancia (Keith & Schalock, 1995; Watson & Keith, 2002).

En cuanto al género, los varones, tanto con NEE como sin ellas, obtuvieron puntuaciones superiores a las mujeres en la escala Bienestar emocional ($U = 98746.000$; $p < .01$), e inferiores en la de Desarrollo personal ($U = 116517.500$; $p < .01$). Gullone & Cummins (1999) y Huebner, Drane & Valois (2000) también señalaron en sus estudios la presencia de diferencias en distintos dominios vitales en función del género. Sin embargo, como ocurría cuando comparábamos adolescentes con NEE y sin ellas, los resultados no coinciden en relación con las dimensiones en las que surgen esas diferencias. No obstante, tanto en nuestra investigación como en estas otras, parece que las mujeres se muestran más satisfechas que los varones con sus experiencias y resultados académicos, pero menos consigo mismas, con su imagen y con su vida en general.

En relación con la edad, los adolescentes obtuvieron puntuaciones inferiores a medida que tenían más edad en las escalas Relaciones interpersonales ($c^2 = 45.658$; $p < .0001$), Integración en la comunidad ($c^2 = 82.896$; $p < .0001$), Bienestar emocional ($c^2 = 49.969$; $p < .0001$), Bienestar físico ($c^2 = 37.300$; $p < .0001$) y Desarrollo personal ($c^2 = 71.294$; $p < .0001$). Los alumnos de 12 y 13 años obtuvieron las puntuaciones más altas, y los de 14 y 15 obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a los de 16, 17 y 18 años. Otros estudios aportan resultados similares (Gullone & Cummins, 1999; Suldo & Huebner, 2004; Chang, et al., 2003; Marks, Shah & Westall, 2004).

Por su parte, el análisis de las correlaciones entre las dimensiones de los tres instrumentos aplicados, nos proporcionó resultados que abren interesantes vías de actuación en el campo educativo. Encontramos correlaciones positivas significativas entre numerosas dimensiones de calidad de vida y varias subescalas de autoconcepto. Cabe destacar la relación que existe entre Autoconcepto académ-

mico y Desarrollo personal, entre Autoconcepto social y Relaciones interpersonales e Integración en la comunidad, y entre Autoconcepto familiar y la mayor parte de las dimensiones de calidad de vida. A la luz de estos datos, podemos concluir, por ejemplo, que promover el Autoconcepto familiar, es decir, que se sientan felices, queridos y apoyados en casa puede ser un elemento determinante para mejorar la satisfacción con la vida durante la adolescencia.

También encontramos correlaciones positivas entre las dimensiones de calidad de vida y las subescalas de socialización Consideración con los otros, Autocontrol en las relaciones sociales y Liderazgo. Mientras que el Aislamiento social y la Ansiedad / Timidez correlacionaron negativamente. Como en otros estudios, estos resultados están indicando la importancia de identificar a aquellos alumnos cuyos niveles de timidez y ansiedad social puedan poner en peligro su integración en el grupo de iguales. Así como la importancia y la necesidad de mejorar las habilidades sociales de los alumnos, su capacidad para desarrollar y mantener relaciones sociales satisfactorias y para asumir roles de liderazgo.

En conclusión, la adolescencia constituye un periodo evolutivo con unas características propias que aconsejan un acercamiento diferenciado a la calidad de vida durante esta etapa. Si a ello añadimos las circunstancias especiales que conlleva la presencia de una discapacidad o de NEE, parece evidente la necesidad de acercamientos específicos y cuidadosos al bienestar de los dos grupos. Por esta razón, en esta investigación hemos propuesto una conceptualización del término y un instrumento de evaluación adaptados a las características de ambos. Las dimensiones del marco teórico coinciden en gran medida con las que aparecen en los modelos teóricos más actuales y aceptados por la comunidad científica (Cummins, 1997; Huebner et al., 2004; Raphael, 1999; Schalock & Verdugo, 2002). Además, constituye uno de los pocos acercamientos al bienestar de los adolescentes que existe en castellano, y está adaptado a las características de jóvenes con discapacidad y sin ella. El *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, por su parte, nos ha permitido detectar áreas vitales deficitarias y los grupos de adolescentes que presentan una situación más desfavorable en ellas. Detectadas estas desigualdades, resulta más fácil poner en marcha programas o medidas correctoras de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Brantley, A., Huebner, E.S. & Nagle, R.J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40, 321-329.
- Felce, D. & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.
- Gilman, R. & Huebner, E.S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(3), 178-183.
- Gullone, E. & Cummins, R.A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. *Behaviour Change*, 16(2), 127-139.
- Huebner, E.S., Drane, W. & Valois, R.F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281-292.
- Huebner, E.S., Valois, R., Suldo, S., Smith, L., McKnight, C., Seligson, J. & Zullig, K. (2004). Perceived quality of life: A neglected component of adolescent health assessment and intervention. *Journal of Adolescent Health*, 34, 270-278.
- Marks, N., Shah, H., & Westall, A. (2004). *The power and potential of well-being indicators: Measuring young people's well-being in Nottingham*. London: New Economics Foundation.
- Raphael, D. (1999). The quality of life of exceptional adolescents: Implications for educators. *Exceptionality Education Canada*, 9(1-2), 157-171.
- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L., et al. (2002). Conceptualisation, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: Report on an International Panel of Experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.
- Verdugo, M.A.; Schalock, R.L.; Keith, K.D. & Stancliffe, R.J. (2005). Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707-717.
- Watson, S.M.R. & Keith, K. (2002). Comparing the quality of life of school-age children with and without disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 304-312.

LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA ACADÉMICA. LA LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS. UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

María Alicia Peredo Merlo
Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, Jalisco, México)

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de esta investigación fue analizar el desempeño lector en estudiantes de bachillerato. Inicialmente se partió de los resultados de la evaluación Pisa 2000 -proyecto patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)- que mostraron el déficit lector de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 16 años.

Sabemos que los estudiantes se auxilian de una gran variedad de procedimientos para obtener la información correcta cuando leen textos escolares, y éstos devienen en técnicas de estudio. En esta investigación, evaluamos, por una parte, la *localización de la información* para responder un cuestionario y elaborar un resumen, y por la otra, el nivel de la *reflexión metacognoscitiva*, entendida como la autorregulación. Concretamente nos preguntamos: ¿cuánta información puede obtener un estudiante de bachillerato y cómo reporta la estrategia que utiliza, dónde y cómo la aprendió? Esta ponencia destaca de forma preferente (por razones de espacio) el reporte metacognoscitivo, más que los puntajes alcanzados por los estudiantes en las dos tareas.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La metacognición puede ser entendida como el conocimiento que tiene una persona de sus propios recursos cognitivos y la compatibilidad de éstos con la tarea que se desea realizar. Si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, entonces prácticamente está autorregulando su mente e

incluso es capaz de aplicar determinadas estrategias. Puede chequear, planear, elegir y evaluar una estrategia; es decir, puede monitorear el objetivo que desea alcanzar y entonces elegir el uso de una o varias. A partir de esta forma de conceptualizarla se identifican al menos tres tipos de aspectos que se han estudiado: a) la capacidad del individuo para identificar los problemas y limitaciones que tiene para resolver con éxito una tarea, b) los mecanismos de autorregulación en actividades de aprendizaje y c) el desarrollo y uso de estrategias compensatorias y actividades remediales. En general, la metacognición pone el acento en el sujeto quien ejecuta un doble proceso mental ya que debe planear, controlar y verificar la actividad cognoscitiva. Para Noguero (2003) es la toma de conciencia y sirve como fundamento de la evaluación formativa.

Con base en estos tres grandes aspectos Baker y Brown (2002) proponen algunas habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura: a) clarificar los propósitos de la lectura, entendiendo las demandas de la tarea, tanto explícitas como implícitas, b) identificar los aspectos importantes de un mensaje, c) poner atención a los aspectos relevantes del contenido y no a lo trivial, d) monitorear durante las actividades los niveles de comprensión, e) autocuestionarse acerca de si se están cumpliendo los objetivos propuestos y f) tomar acciones correctivas cuando se da la incompreensión. Cuando iniciamos las reflexiones sobre este aspecto, en el contexto de esta investigación, partíamos de estudios previos donde habíamos encontrado que era común que un lector reportara que conoce una estrategia pero no la usa, o la utiliza de forma

errónea. Otras veces no describe cómo la usa pero de hecho lo hace. En el primer caso, parece que el conocimiento metacognitivo es precedente al uso de la estrategia en tanto que en el segundo es al revés. En este sentido nos interesó destacar qué tanto puede reportar un lector y no qué tanto puede utilizar una estrategia; esto es, el monitoreo para la comprensión demanda establecer la relación entre lo que se hace y lo que se reporta haber hecho, lo cual teóricamente es importante.

Con relación a la localización de información, coincidimos con Schelling y Van Hout Wolters (1995), en que al menos hay tres formas para identificar información en un texto expositivo: a) la lingüística que está fundamentalmente basada en la forma en la que está organizada y expuesta la información en un texto, lo que conlleva la coherencia del texto y la "lecturabilidad" del mismo, b) la cognitiva en la que interviene el conocimiento previo en su amplia acepción y las metas e intereses del lector, y c) la educacional que ofrece experiencias entrenadoras para desarrollar ciertas estrategias y habilidades de lectura pero también forman una serie de concepciones acerca de la lectura y las tareas que se solicitan en la escuela. Es decir, la lectura para identificar información no sólo está asociada al conocimiento previo sobre el tema, objeto de la lectura, sino a la forma de interactuar con el texto con base en la serie de experiencias previas que un estudiante tiene para lograr éxito en las demandas de las tareas que se le solicitan, lo cual implica poseer una capacidad de autorregulación para saber cómo proceder en diferentes circunstancias textuales - la forma en la que se presenta la información; capacidad para saber cuál es el objetivo de la tarea y en consecuencia elegir una estrategia que incluya la comprensión regulada - en suma hablamos de la capacidad metacognoscitiva, la cual es una variable importante en los nuevos estudios relacionados con la comprensión lectora.

La comprensión lectora implica, entre otras cosas, que podamos responder algunas preguntas referidas al texto, recordarlo, resumirlo y verificar algunos argumentos de éste. Reconocemos que elaborar un resumen demanda habilidades propias de la escritura, sin embargo, su ejecución está relacionada con la obtención de información, además las prácticas escolares dan evidencia de que se utiliza como una forma para evaluar precisamente la comprensión. Ahora bien, elaborar un resumen no sólo se refiere a la reducción de información como una especie de gramática para sintetizar, sino que involucra una serie de operaciones cognitivas complejas. También y dado que es un aprendizaje escolar desde la educación básica, podríamos suponer que los estudiantes de bachillerato tienen la experiencia suficiente como para mostrar la habilidad para reproducir un escrito con cohesión y coherencia; sin embargo, los alumnos suelen copiar o cortar y pegar segmentos de texto de forma arbitraria, por lo que producen resúmenes muy deficientes.

El resumen es importante porque hay evidencia de que es más fácil estudiar a partir de éste que del texto original (Anderson y Armbruster:2002), cosa que pudimos comprobar con estudiantes de secundaria ya que resultó ser una de las técnicas que más utilizan para estudiar, pero también encontramos que ésta es una tarea que desarrollan a partir de lo que denominan *ideas principales* (Peredo, et.al.,2004), pero no se basan en una estrategia de identificación a partir de la base lingüística como lo proponen Schelling y Van Hout Wolters (1995) y al parecer tampoco tienen una buena base educacional que les permita utilizar un repertorio de técnicas para tener éxito en esta tarea. Como los estudiantes no utilizan información relativa a los elementos del texto, entonces tienen dificultades para utilizar las reglas de selección y supresión (Van Dijk:1980/1995) necesarias para elaborar un resumen. Una posibilidad teórica para estudiar el proceso de elaboración de un resumen es la aplicación de las macrorreglas propuestas por Van Dijk (ibidem.), que consiste en:

1a.- Supresión. (selección) Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean pre-suposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.

Las proposiciones que son textualmente pertinentes, en el sentido que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones, deben figurar en la macroestructura.¹

2ª.- Generalización. Dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye la secuencia original.

3a.- Construcción. (integración) Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición. (p.48)

Baker y Brown (op.cit) y Flora Perelman (2005) encuentran un proceso evolutivo en estudiantes de diferentes grados escolares. Perelman refiere a Meyer (1984) quien ya antes había hecho una tipología clasificatoria de los resúmenes de escolares, la que va desde un listado de acontecimientos inconexos, propio de los estudiantes menos maduros, pasa por lo que denomina "tópico- más detalles, hasta lograr recuperar la macroestructura.

METODOLOGÍA

Utilizamos el método cuantitativo para medir y comparar respuestas acertadas en la lectura de un texto argumentativo. Y el método cualitativo para analizar el reporte metacognoscitivo (a través de una entrevista posterior a la ejecución de las tareas solicitadas). Además hicimos entrevistas sobre la trayectoria de aprendizaje de estas

¹ Van Dijk define la macroestructura como el contenido global de un discurso. Para mayor detalle puede consultarse el libro *Estructura y funciones del discurso*. México, Siglo XXI,1980/1995.

mismas tareas. En este trabajo solo se exponen los resultados cualitativos.

PARTICIPANTES

234 mexicanos, estudiantes de bachillerato en tres zonas geográficas diferentes: 1) en la zona centro en Jalisco, México, 2) con inmigrantes mexicanos en Laredo, Estados Unidos (zona fronteriza al noreste y 3) Tijuana, Baja California, México, en la zona fronteriza noroeste.

MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Se proporcionó una lectura experimental de un texto informativo-argumentativo y se solicitó a los estudiantes leer y responder un cuestionario y elaborar un resumen. En todo momento el estudiante tuvo presente la lectura para desarrollar ambas tareas. Un día después se entrevistó de forma individual a cada estudiante en donde se le solicitó reportar la estrategia utilizada para resolver estas tareas y cómo y dónde la aprendió.

RESULTADOS

A partir de esta base teórica y metodológica pudimos analizar los reportes. Un primer hallazgo fue la constante semejanza de respuestas entre los estudiantes a pesar de la lejanía geográfica entre las tres muestras. Es claro que un recurso importante para **responder un cuestionario** inmediatamente después de leer el texto y a pesar de tenerlo siempre consigo, es **la memoria**, no sólo en los casos que lo han declarado formalmente sino también en los que manifestaron recordar el lugar donde presumiblemente está la información solicitada en alguna pregunta.² No dudamos de la importancia que tiene el uso de la memoria de trabajo³ y de corto plazo, el problema es cuando los lectores la utilizan como única herramienta para responder sin intentar comprender y recordar la información integrada lógicamente. Parece que esto es lo que hicieron los lectores menos eficientes. Incluso, algunos utilizan la estrategia de la **relectura** con la intención de memorizar más detalles, pero evidentemente no tienen éxito. En cambio, los que recuerdan el párrafo donde se ubica la información relativa a la pregunta que desean responder, releen con la intención de localizar información precisa o pertinente para responder. Otros lectores releen para verificar su respuesta. Este es un nivel más avanzado ya que es una forma intencionada de autoevaluación. De hecho, *releer selectivamente el texto* es una estrategia de lectura si se utiliza para identificar información ausente o para elaborar inferencias.

La **copia** es otra estrategia utilizada. Ahora bien, las respuestas textuales pueden ser tomadas literalmente del texto, son datos concretos y hay una tendencia a copiarlos. Pero esto es improcedente cuando las respuestas están ani-

dados (implícitas, ocultas o entre líneas), ya que deben pasar por un proceso de análisis donde el lector necesita comprender la base argumentativa del autor, inferir la respuesta o generalizar la información. Es entonces, cuando el estudiante no puede copiar fragmentos y no le es suficiente la relectura. La necesidad de escribir una respuesta propia pero adecuada, se basa necesariamente en la comprensión global. Es claro que el lector necesita elaborar inferencias para una mejor comprensión. McCormick (1992, citado por Carrasco:2000), tipificó los errores que comenten los lectores al elaborarlas cuando leen textos informativos y resuelven cuestionarios. Destaca las siguientes: a) cuando interpreta mal la pregunta, b) cuando recuerda incorrectamente la secuencia de la información, c) cuando selecciona información incompleta o no identifica las marcas del texto⁴, d) cuando usa incorrectamente la información previa disponible (conocimiento previo), e) opina en lugar de inferir. Aunque estas clases de errores se refieren a niños más pequeños, son pertinentes en este estudio, toda vez que los aprendizajes escolares van determinando la forma de lectura y la estrategia que utilizan para resolver las tareas.

Con relación al **resumen**, existe la idea de que se basa en el uso de **la paráfrasis**, aunque no por ello se omita la copia de ciertos fragmentos del texto, ni que lo escrito corresponda realmente a la macroestructura. Es aquí donde se encuentra una diferencia importante entre los buenos y malos resúmenes, los estudiantes que hacen una paráfrasis basada en la comprensión elaboran un buen resumen, en cambio los que escriben sólo lo que recuerdan y siguen utilizando solo el recurso de **la memoria**, logran resúmenes deficientes, al igual que los que opinan sin basarse en la información del texto original. Destaca de manera importante, una regla escolar consistente en buscar las **ideas principales** que está presente como estrategia pero no parece estar claro cómo identificar estas ideas principales. Es una regla difusa pero generalizada desde la educación primaria ya que es un contenido curricular formal pero probablemente mal enseñado o mal aplicado. También hay quienes proceden por **párrafos**, tratando de hacer más corto el texto y aunque esto puede ser una buena estrategia, depende de la extensión; es obvio que proceder por párrafos solo es pertinente en textos breves. Finalmente un aspecto interesante es encontrar un alto índice de **copia**; a pesar de que no la reportan de forma significativa, es visible en los productos. Parece haber cierta coincidencia en los errores de procedimiento que comenten los estudiantes. Rinaudo (2001) estudió 500 resúmenes elaborados por universitarios y logró identificar algunas dificultades que nosotros podemos corroborar como: organización deficiente de la información, distorsiones conceptuales, suprimir información importante,

² La localización, según Kosslyn y Koenig (1992) es la acción donde un lector obtiene información a partir de un efecto visual, de una mirada o de ciertas palabras, y esto deriva en una habilidad cognitiva. Para Frank Smith (1990) esta misma acción es una "visión experta" que se produce por la suma de experiencias previas que permiten al ojo captar de una mirada las palabras de uso o lectura frecuente. Sostiene que hay una visión "episódica" donde los ojos son capaces de dirigirse hacia la parte de la información que necesitamos, sobre todo, cuando el lector es hábil y no necesita información adicional, entonces es capaz de localizar palabras de una mirada.

³ La memoria de trabajo se refiere a un sistema capaz de retener y manipular temporalmente la información mientras se desarrollan tareas cognitivas.

⁴ Se refiere a subtemas, títulos, cuadros, gráficas, imágenes

sobre todo la que contiene las relaciones causales, definiciones o clasificaciones incompletas, pueden enumerar hechos sin conexiones o bien dejar ideas vagas que llevan a resultados falsos.

Si partimos de que el motivo para elaborar un resumen es obtener y recuperar información⁵, entonces hay cuatro estrategias básicas que un lector debe aplicar:

- 1.- Identificar la estructura textual, es decir, las oraciones no se presentan de la misma forma en un texto narrativo, expositivo, argumentativo, dialógico, etc.. Es necesario identificar las relaciones conceptuales y jerárquicas que permiten seguir el orden de exposición de la información o de las ideas explícitas e inferenciales. Además identificar algunas marcas como subtítulos, índices y otros elementos que ayudan a organizar la información.
- 2.- De suma importancia es la activación del conocimiento previo y que puede resumirse en utilizar la experiencia del lector en el tipo de texto, uso convencional, ajustar el conocimiento a la tarea o fines que se persiguen, en suma adecuar la estrategia de lectura al texto y la tarea.
- 3.- El lector puede utilizar la estrategia de hacer un acto conciente el observar las imágenes mentales que se activan antes, durante y después de la lectura. Puede elaborar una imagen predictiva de las ideas que supone encontrará en el texto. Esto le permite anticipar una estrategia. Durante la lectura puede estar conectando imágenes de objetos conocidos o descritos en el texto, puede hacer analogías o bien utilizar el pensamiento abstracto para aclarar las ideas.
- 4.- Finalmente puede controlar su comprensión a través de algunos recursos, pero es indispensable que reconozca qué espera obtener de la lectura. Si es conciente de la aplicación de una estrategia y tiene éxito en la tarea, entonces puede aplicarla tantas veces como desee para fines similares. Paulatinamente se convierte en un lector estratégico.

Es indudable la importancia que tiene la enseñanza formal. Las escuelas de educación básica adolecen de enseñar reglas claras para la localización de información anidada, la elaboración de inferencias complejas y para la comparación analítica de argumentos. Se ha privilegiado la enseñanza del resumen antes que la de resolver cuestionarios abiertos, porque a pesar de que los exámenes casi siempre se basan en resolver cuestionarios abiertos o de opción múltiple, realmente se espera que el estudiante los resuelva a partir del recuerdo y no con una estrategia de lectura particular. Ahora bien, en ambas tareas- resolver un cuestionario o elaborar un resumen- se enfatiza la noción de que el texto tiene ideas principales y secundarias, lo cual efectivamente es así, el problema radica en ser una regla difusa que los estudiantes no logran aprehender del

todo, no podemos dar cuenta de la técnica pedagógica que subyace, pero sí podemos inferir que no está basada en la estructura del texto.

Finalmente hemos podido comprobar la importancia de la metacognición. Los estudiantes no reportan haber sido enseñados formalmente para la autorregulación de su comprensión; sin embargo, en algunos casos han dado evidencia de la estrategia que utilizan para resolver la tarea y esto es un paso más adelante que no saber qué se hacer con la lectura o cómo se resolvió una tarea. Los objetivos regulan la estrategia. En esta investigación los estudiantes pudieron anticipar qué tarea se esperaba después de la lectura, de tal manera que reportaron varias estrategias como: la relectura, leer por párrafos, buscar información específica, elaborar preguntas propias, el uso de la paráfrasis, recordar lo comprendido, etc. Todas tienen algo que ver con el uso estratégico del conocimiento previo y el monitoreo; es claro que las estrategias tienden a dar un sentido a la información. Nelson y Mellon (1989) proponen tres elementos constitutivos desde los cuales el lector construye un significado: a) *la organización*, el lector organiza el contenido de acuerdo a su repertorio cognitivo, b) *la selección*, el lector selecciona información o partes del contenido de acuerdo a un principio de prioridad y c) *la conectividad*, el lector conecta ideas y datos por medio de las inferencias. Ahora bien, esto se da a partir de diferentes representaciones mentales que el lector tiene de las diversas estructuras lingüísticas de los textos. Esto es, no organiza igual un texto narrativo que otro argumentativo, como tampoco seleccionan de la misma forma las ideas en un texto extenso y complejo como un ensayo, que en otro breve como un formulario o una receta médica. De la misma forma toma en cuenta el uso social del texto en un contexto determinado y los fines de la lectura.

El conocimiento previo y las creencias que tiene un lector consisten en factores preexistentes, no solamente cognoscitivos, sino también afectivos que influyen en la comprensión y construcción de significados. Las creencias incluyen opiniones, valores, convicciones, ideologías, algunas basadas en argumentos, otras en la vida diaria, y son tomadas por el lector para construir significados. Aquí se incluyen la motivación para leer, las actitudes frente a la lectura, la posición del lector, los valores y creencias socioculturales. En este caso, para nosotros, fue un hallazgo la actitud y las expectativas escolares de los estudiantes. Hay algunos para los que leer es aprender y para otros simplemente es aburrido, los hay quienes quieren seguir estudios universitarios y se esfuerzan por su desempeño escolar y otros para los que estudiar es solo un paso necesario para conseguir un mejor empleo pero no desean continuar otros estudios sino más bien aprender lo elemental y conseguir un certificado que los habilite. Hay quienes tienen un entorno familiar culturalmente favorecedor de la lectura y otros cuyas condiciones económicas son escasas;

⁵ Podría haber otros fines para elaborar un resumen. Nosotros consideramos este motivo por ser el principal en el contexto escolar, al menos es lo que en estudios preliminares hemos identificado. El resumen recupera información que sirve como estrategia de estudio.

no obstante, la escuela se convierte en la mediadora entre el estudiante y los libros. Como bien dice Olson (1995), una cultura escrita requiere tener instituciones para usar los textos que se producen, para incorporar aprendices de esos textos y desarrollar un metalenguaje oral ligado a un lenguaje mental para hablar y pensar sobre el significado de esos textos. Es aquí donde el entrenamiento cobra una importancia crucial para que los estudiantes sean lectores más estratégicos. Los estudiantes tienen desempeños diferentes de acuerdo a la forma en la que han sido enseñados y a la diversidad de materiales de lectura a la que han estado expuestos. Se observan mejores resultados en los estudiantes que realizaron más lectura diversa en la trayectoria escolar.

Si bien, nuestra principal intención no fue la comparación entre escuelas, sino comprender los diferentes contextos, hay evidencias para decir que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de Laredo en escuelas públicas, son las de mayor deterioro lo cual se ve reflejado en un bajo desempeño lector. Aunque es cierto que en éste influyen muchos otros elementos, como las expectativas y las motivaciones, entre otros. Los resultados de Pisa 2000 muestran que los entornos socioeconómicos más aventajados, en general son un ingrediente para mejorar los puntajes, lo mismo que tener padres más educados (OCDE, 2002: 205, 214). Esta última variable fue controlada en este estudio por lo que es posible pensar que no tiene tanto peso en nuestros resultados; sin embargo, en general los padres con nivel de licenciatura esperan que sus hijos acudan a una universidad y por lo mismo esta expectativa forma parte del entorno cultural familiar y lo convierte en un detonador de mejores puntajes. Ahora bien, estos datos son interesantes pero podemos concluir que nuestros hallazgos se centran más en las variables cualitativas que nos permitieron comprender uno de muchos elementos del desempeño lector: cómo localiza información un estudiante de bachillerato y cómo reporta la estrategia que utiliza.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, TH. y B.B. Armbruster, A. T. H. a. B. B. (2002). "Studying". En P. D. Pearson. (edt.) *Handbook of reading research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers. I pp. 657-680

Baker, L. y A. Brown (2002) "Metacognitive skills and reading". En D. Pearson. (edt.) *Handbook of reading research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. I: pp. 353-394

Carrasco, A. C. (2000) *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes

Kosslyn, M.S. y O.Koenig (1992) *New cognitive neuroscience*. Nueva York: Edición libre.

Nelson Spivey, Nancy y Carnegie Mellon, (1989) *Constructing Constructivism: Reading research in the United States*. Ocasional Pare No 12, June www.writingproject.org/cs/nwpp/print/nwpr/707

Noguerol, A. (2003) "Leer para pensar, pensar para leer: lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI", *Lenguaje*, No.31, Cali, Escuela de Ciencias del Lenguaje

OCDE. 2002 *Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias. Programa internacional de evaluación de estudiantes*. México, Ed Santillana

Olson, R. (1995) "Cultura, escritura y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna." En R. Olson y N. Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 203-223

Peredo, M. A. F. Leal, Y. González y M. Esparza. (2004) "Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos de alto y bajo rendimiento en la identificación de información central en el texto escolar." En M. A. Peredo. (coord.) *Diez estudios sobre la lectura*. México: Editorial Universitaria, pp. 123-169

Perelman, F. (2005) "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos." *Lectura y Vida*. (26) No.2, Newark Asociación internacional de lectura. Pp. 6-21

Rinaudo, M. C., G. Vélez, R. Squilari, A. Bono. (2001) "Lectura y aprendizaje en la universidad". En Rinaudo, C. *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, pp.36-41

Shelling. G.L. y Van Hout-Wolters B.H.(1995) "Main points in an instructional text, as identified by students and by their teachers." En *Reading Research Quarterly*. Vol 30 No 4, Newark, USA: International Reading Research, pp. 725- 756

Smith, F. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Van Dyjk, T.A. (1980/ 1995) *Estructura y funciones del discurso*. México.. Ed. Siglo XXI.

LA VALORACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA POR EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN EXPERIENCIAS PILOTO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITO EUROPEO

David Molero López-Barajas
Universidad de Jaén

Resumen:

En este trabajo presentamos parte del estudio que se está realizando dentro del Plan Piloto de Implantación del Sistema de Crédito Europeo en la titulación de Maestro/a Educación Musical de la Universidad de Jaén, dentro de un plan experimental para la progresiva adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se está desarrollando en diversas titulaciones de nuestra institución.

Entre los objetivos planteados se pretende conocer cuál es la valoración de la docencia del alumnado participante en esta experiencia, comparando los resultados obtenidos con los de estudiantes de otras promociones de la misma titulación que no participaron en dicha experiencia. Se ha utilizado una metodología de encuesta mediante aplicación del cuestionario para la evaluación de la docencia de la Universidad de Jaén, el cual se viene utilizando en los últimos cursos académicos. Se analizan la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, mediante la realización de un análisis de la varianza, entre la variable participación o no en experiencias piloto de adaptación al EEES y la valoración de la docencia del alumnado en los dos grupos considerados; para, de esta manera, poder analizar si la organización y estructura de los procesos de enseñanza y aprendizaje (organización tradicional presencial o organización semi-presencial utilizada en las experiencias de adaptación al EEES) condicionan la valoración de la docencia universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos, tuvo su origen en el curso académico 2003/2004, cuando la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, coordinó la Comisión Académica de Titulación (CAT) de Maestro/a Especialidad Educación Musical de las Universidades Andaluzas. A partir de estos encuentros se elaboró un documento clave para la posterior elaboración de las Guías particulares ECTS de las titulaciones en las distintas Universidades Andaluzas, en el que se establecía el perfil de la titulación, salidas pro-

fesionales, competencias específicas, primera aproximación y adaptación de las asignaturas troncales de la titulación al Crédito Europeo y el consenso en el número de créditos y ubicación de las materias en los diferentes cursos del título.

La experiencia finalizará el ciclo completo de la titulación en el presente curso académico 2006/07, comprendiendo los tres cursos de este título, que constituye uno de los referentes en implantación del EEES en la titulación de Maestro/a Educación Musical en las universidades andaluzas y españolas.

Pero consideramos necesario destacar que las iniciativas de anticipación del EEES, como la que presentamos, tienen que prever mecanismos para la evaluación de los docentes universitarios. En la actualidad en la gran mayoría de las universidades españolas se están utilizando las encuestas de evaluación de la docencia basadas en la opinión del alumnado, aunque como plantean diferentes autores (Nichols, 1990; Escudero, 1993; Marsh y Roche, 1993; González, Jornet, Suárez y Pérez, 1999; Mateo, 2000; Muñoz, Rios y Abalde, 2002; Molero y Ruiz, 2005), no es la única vía. Pero no podemos olvidar otros modelos de evaluación que podrían ser convenientes en el futuro, como el modelo de evaluación del profesorado universitario propuesto por Tejedor (2003), en donde se propone que la información obtenida de las encuestas al alumnado debe ser complementada con otras vías como los informes del centro, informes del departamento y autoinformes de los docentes.

La situación de convergencia en la que nos encontramos y las nuevas exigencias que tienen que cumplir los docentes deben originar en el futuro inmediato la adopción de nuevos modelos de evaluación por la comunidad universitaria.

Hasta ahora han sido pocas las experiencias de evaluación de la docencia por parte del alumnado en aquellas universidades de nuestro contexto que han promovido experiencias piloto de implantación del EEES, entre otros motivos por el corto espacio de tiempo transcurrido desde que se están implantando estas iniciativas. Podemos destacar, sin ánimo de ser exhaustivos, los trabajos de Fueyo (2004), el cual analiza los modelos que se utilizan y su adecuación al EEES y cómo está planteada la evaluación de centros, titulaciones y profesores en el proceso de convergencia; el trabajo de Madrid (2005) que analiza la conexión entre la formación y la evaluación de la docencia; y el trabajo de Benito y Cruz (2006) en donde se analizan las nuevas claves para la docencia en el EEES. Esperamos que nuestro estudio sea una modesta aportación en este campo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Planteamiento del problema

El problema de investigación que nos planteamos es *analizar la existencia de diferencias en la valoración de la docencia entre los estudiantes en función del sistema de estudios que éstos empleen en el contexto de nuestra titulación*, con el fin de determinar qué docentes son los mejor valorados por el alumnado de la materia objeto de estudio.

Objetivos

Los objetivos del estudio, con carácter general, son los siguientes:

- Conocer la valoración de la docencia que realiza el alumnado sobre el docente de la asignatura estudiada en las dos cohortes estudiadas.
- Establecer la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, entre las valoraciones de la docencia realizada por el alumnado en las dos promociones estudiadas en el contexto de la materia objeto de estudio.

3. MÉTODO

Muestra

La muestra del estudio está compuesta por los estudiantes de segundo curso de la titulación de Maestro/a especialidad Educación Musical de la Universidad de Jaén de dos promociones diferentes, la primera de ellas correspondiente al curso académicos 2004/05 y la segunda el curso 2005/06. Los estudiantes del primer grupo desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el sistema de enseñanza tradicional “presencial”, mientras que los estudiantes del segundo grupo cursaron sus estudios dentro de una Experiencia Piloto de Implantación del EEES en la titulación de Maestro/a Educación Musical de la Universidad de Jaén.

El 37,5% de los estudiantes encuestados desarrollaron sus estudios bajo un sistema de enseñanza tradicional y 62,5%, restante, cursó estudios dentro del Plan Experimental de Implantación de Espacio Europeo de Educación Superior con un sistema de enseñanza “semi-presencial” (véase Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Enseñanza tradicional	24	37,5
Experiencia Piloto EEES	40	62,5
Total	64	100,0

Instrumento

Se utilizó como instrumento de recogida de información la *Encuesta de opinión al alumnado sobre la actuación docente del profesorado de la Universidad de Jaén* (Universidad de Jaén / Centro Andaluz de Prospectiva, 2006), que se viene utilizando en nuestra Universidad desde el curso académico 2003/04, basada en una escala de valoración tipo Likert de 5 alternativas de respuesta, con una variable, la última pregunta del cuestionario, que valora de manera global al docente.

4. RESULTADOS

Las variables relacionadas con la valoración de la docencia que han sido contempladas son las que aparecen en el instrumento citado. En el análisis de la varianza realizado (ANOVA), entre las variables organización de la enseñanza y la valoración global de la docencia, hemos considerado a la primera como variable independiente y a la segunda como variable dependiente.

Tabla 2. Valoración global de la docencia

	Media	Desviación típica
Enseñanza tradicional	4,25	0,5316
Experiencia Piloto EEES	4,50	0,7844
Total	4,40	0,7064

La valoración media global del docente para toda la muestra es de 4,40 puntos (véase Tabla 2). Si diferenciamos la valoración en los dos grupos considerados, comprobamos que el profesor en el grupo del plan experimental EEES es mejor considerado (puntuación media igual a 4,50 puntos) que en el grupo de enseñanza tradicional (puntuación media igual a 4,25 puntos).

Si nos centramos en la valoración global de la docencia, y realizamos un análisis de la varianza (ANOVA), entre los dos grupos considerados (véase Tabla 3), apreciamos que las diferencias existentes no son significativas, a nivel estadístico, al obtenerse un valor de $F_{\text{experimental}}$, $F_{\text{exp}}=1,906$, menor que el *valor crítico* de F ($F_{\text{crítico}} = 3,92$), así como una $p > 0,05$ ($p = 0,172$), para los grados de libertad considerados.

Tabla 3. ANOVA: Organización de las enseñanzas y valoración docente

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter.-grupos	,938	1	,938	1,906	,172
Intra-grupos	30,500	62	,492		
Total	31,438	63			

No hay diferencias significativas a nivel estadístico ($p > 0,05$)

VI: Organización de la enseñanza (grupo 1: tradicional, grupos 2: EEES). VD: Valoración global del docente

5. CONCLUSIONES

Al analizar la valoración de la docencia a través de la opinión del alumnado no hemos encontrado diferencias significativas entre los dos grupos considerados, pero debemos destacar que aquí es el docente del grupo de la experiencia de implantación del EEES el mejor considerado. Parece ponerse de manifiesto que las innovaciones que se implementan en la experiencia piloto hacen que el profesorado sea mejor evaluado.

Es preciso que la comunidad universitaria acepte el empleo de nuevos modelos de evaluación institucional, y en concreto, en lo referido a la valoración de los docentes dentro del EEES. Estos futuros modelos complementarán la opinión del alumnado con evaluación por pares, informes del centro, departamentos y autoinformes.

Necesitamos pasar del interés y preocupación por la temática a la puesta en marcha de los mismos. Por ello, sin duda, este aspecto debe ser debatido en el seno de las universidades en los próximos años, con la intención de implementarlos a la mayor brevedad y de esta manera poseer modelos de evaluación del profesorado universitario sincrónicos con el EEES.

BIBLIOGRAFÍA

- Benito, A. y Cruz, A. (2006). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 3-59). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria.

- Fueyo, A. (2004). Evaluación de las titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 207-220.
- González, J., Jornet, J. M., Suarez, J. M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón* 51(1), 95-113.
- Madrid, J. M^a. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educación Siglo XXI*, 23, 49-68.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1993). The use of students' Evaluation and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-251.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-36.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 103-134. En: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm. [Consulta realizada el 10-01-2007].
- Nichols, J. O. (1990). The role of institutional research in implementing effectiveness or outcomes assessment. *Association for institutional research*, (37).
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Universidad de Jaén / Centro Andaluz de Prospectiva (2006). *Encuesta de opinión al alumnado sobre la actuación docente del profesorado*.

PERFIL VOCACIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Arturo Galán González y Ramón Pérez Juste
UNED

M^a José Fernández Díaz
UCM, Complutense

M^a Ángeles González Galán
UNED. Grupos Qualitis-Docentus

1. INTRODUCCIÓN¹

La Universidad española se encuentra actualmente en un momento controvertido y de cambio. La integración de España en la Unión Europea y la reciente llegada del Espacio Europeo de Educación Superior han propiciado nuevas reformas que muestran la ausencia de consenso y la falta de conciencia sobre la misión de la Universidad y sobre cómo ésta debe responder a los nuevos tiempos. Los cambios de rumbo en las directrices de los políticos educativos dificultan el trabajo de profesores e investigadores, cada vez más sumidos en tareas de gestión poco reconocidas, a la vez que se aumenta la presión sobre la producción científica.

Este trabajo analiza un conjunto de cuestiones relacionadas con la percepción del profesorado sobre los aspectos que le motivan en su trabajo y el ámbito (individual o grupal) en el que realiza dicho trabajo. La información recogida se basa en 44 preguntas de un cuestionario (Galán, 2006) al que hacemos referencia en el apartado metodológico. Estas preguntas fueron agrupadas en dos bloques: motivación del profesorado y trabajo en equipo. La misma distribución se utiliza a continuación para presentar los resultados descriptivos de la encuesta. El objetivo final es el de explorar la existencia de distintos perfiles en la motivación del profesor universitario, y definir, si procede, las características de cada uno de ellos.

2. MÉTODO

Este estudio se ha realizado mediante metodología de encuesta. La encuesta completa –realizada a profesores de todas las categorías, tipos de Universidades, áreas de conocimiento y comunidades autónomas de España.– consta de 150 preguntas, agrupadas en seis grandes bloques temáticos que nos han permitido conocer cómo contemplan los profesores universitarios los temas relativos a las siguientes cuestiones: 1) Fines de la Universidad; 2) Formación del profesorado; 3) Motivación del profesorado; 4) Calidad de la docencia; 5) Trabajo en equipo; 6) Situación actual y políticas de apoyo.

Para la aplicación de la encuesta se ha tomado como población al profesorado universitario español. La planificación de la aplicación de la encuesta consistió en un muestreo por conglomerados, polietápico y estratificado. No obstante, las circunstancias de la recogida de datos y sus dificultades logísticas, han conllevado cierto desvío en las referencias numéricas poblacionales (por ejemplo, en los porcentajes proporcionales de las categorías de profesor), aunque creemos que los resultados son suficientemente representativos y generalizables a la población de referencia, tomando las consabidas cautelas. En algunos análisis se han ponderado los datos en función de los pesos poblacionales.

¹ Resultados derivados del proyecto de investigación seleccionado y financiado en la convocatoria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE 28 de abril de 2001) relativa a la subvención de acciones con cargo al programa de estudios y análisis destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Resolución: BOE de 20 de septiembre de 2001. Ref. 7276-6).

La encuesta se ha realizado mediante entrevista personal en un 76% de los casos, recogiéndose el resto de los casos mediante respuesta por correo e internet. Los estratos tenidos en cuenta han sido: categoría (catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuela, titulares de escuela, ayudantes y asociados de universidad); campo de conocimiento (Ciencias Experimentales, Técnicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Humanidades) y tipo de Universidad (pública y privada). La muestra definitiva está conformada por 687 encuestas válidas.

Las **preguntas de la encuesta** responden a una escala tipo Likert. Para ello se ha utilizado una **escala de seis puntos**, de 1 a 6, en el que la puntuación 1 indica máximo desacuerdo (o una valoración muy mala) respecto del contenido de lo que se pregunta, mientras que la puntuación 6 indica un total grado de acuerdo (o una valoración muy buena). En consecuencia, con distintos grados, las puntuaciones 1, 2 y 3 son respuestas que manifiestan desacuerdo o mala valoración y las puntuaciones 4, 5 y 6 implican acuerdo o buena valoración respecto a las distintas afirmaciones que se presentan. Además de este tipo de preguntas, se ofrecía opcionalmente responder a unas preguntas abiertas en las que el profesor podía expresar opiniones sobre cuestiones no reflejadas en la encuesta o matizar sus propias respuestas.

El análisis de datos ha sido fundamentalmente cuantitativo y se han aplicado las técnicas descriptivas multivariantes. Se han realizado análisis factoriales exploratorios con el fin de identificar posibles factores explicativos de los patrones de respuesta del profesorado. Dentro del plan de análisis, se ha contemplado también el estudio de posibles diferencias significativas (ANOVAs) entre las respuestas de los profesores en función de los distintos estratos y variables de control utilizados: situación profesional del profesor, facultad, área de estudio, edad, etc.

Entre los análisis preliminares realizados, se llevó a cabo un **análisis log-lineal** de frecuencias con las variables área de conocimiento (humanidades, ciencias experimentales, ciencias sociales, enseñanzas técnicas y ciencias de la salud), sexo, edad (menos de 30 años, de 31 a 40, de 41 a 50, de 50 a 60 y más de 60) y categoría (1.- catedráticos de universidad; 2.- titulares de universidad y catedráticos de escuela universitaria; 3.- titulares de escuela universitaria; y 4.- contratados: ayudantes, asociados e interinos). El análisis log-lineal procede ajustando modelos para tratar de explicar las frecuencias observadas. Asimismo, el análisis log-lineal permite detectar interacciones entre los efectos de variables categóricas.

3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Como hemos adelantado, la muestra consta de 687 sujetos. Algunas de sus características son las siguientes:

Gráfico 1. Procedencia y categoría profesional de los profesores encuestados

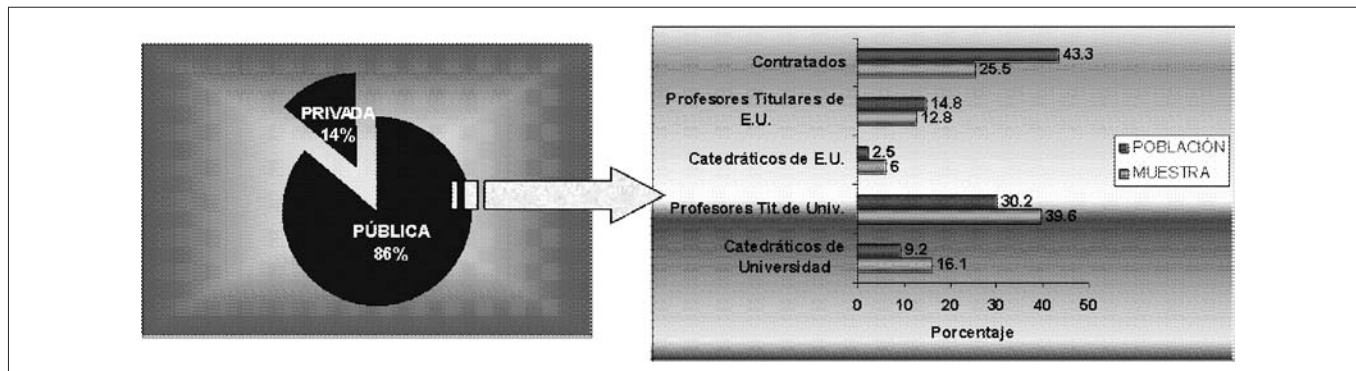
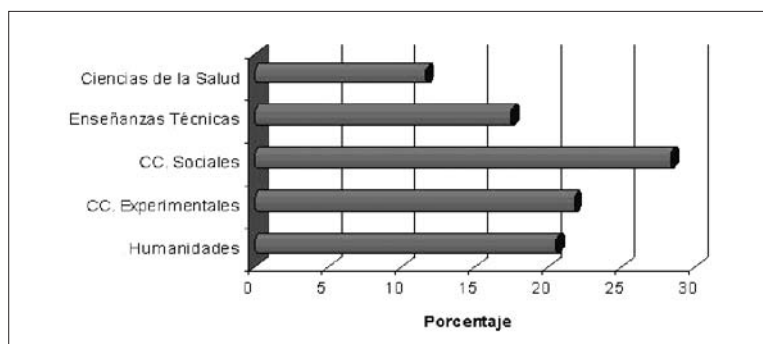


Gráfico 2. Distribución obtenida por área de conocimiento



Los profesores de la muestra proceden de todo tipo de facultades y grupos de edad, en su mayoría son doctores (78%) y en la mitad no ha habido ningún tipo de movilidad (se licenciaron en la misma universidad que se doctoraron y donde desempeñan su trabajo como profesores).

4. RESULTADOS

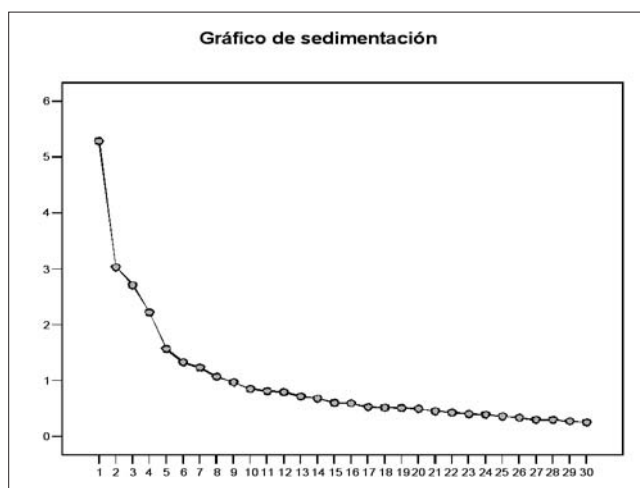
4.1. Análisis Log-Linear de Frecuencias

El modelo log-lineal finalmente obtenido (que se ajusta de forma notable a las frecuencias observadas: $\chi^2 = 95.5$, g.l. = 140, $p = 0.998$) incluye todas las interacciones dobles menos “sexo x edad”; es decir, hay diferencias entre áreas de conocimiento en la distribución de frecuencias por sexos (asociación parcial: $\chi^2 = 11.4$, g.l. = 4, $p = 0.02$), edades (asociación parcial: $\chi^2 = 51.1$, g.l. = 16, $p < 0.001$) y categorías (asociación parcial: $\chi^2 = 29.2$, g.l. = 12, $p = 0.003$); hay también diferencias entre sexos en la distribución de frecuencias por categorías (asociación parcial: $\chi^2 = 11.7$, g.l. = 3, $p = 0.008$) y, como cabría esperar, hay fuertes diferencias entre clases de edad en la distribución de frecuencias según categorías (asociación parcial: $\chi^2 = 175.9$, g.l. = 16, $p < 0.001$). Cabe destacar, por otra parte, que ninguna de las interacciones triples resulta significativa ni mejora el ajuste del modelo log-lineal a las frecuencias observadas. Las asociaciones detectadas deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados de los contrastes de medias que se lleven a cabo con los resultados de la encuesta ([M]ANOVAs), por los potenciales efectos de confusión entre variables (e.g. la variable “area de conocimiento” está parcialmente confundida con las variables “edad”, “sexo” y “categoría”) que debieran solventarse mediante análisis de clasificación doble.

4.2. Perfiles del profesor universitario

Para analizar toda la información correspondiente a los ítems relacionados con los aspectos que motivan al profesor en su trabajo y tratar de identificar factores comunes que expliquen de forma más sencilla y global dicha información, se realizó un análisis factorial de componentes principales. Se practicaron rotaciones varimax y promax, con el fin de ver si obteníamos factores claramente independientes o se ajustaba más una rotación oblicua con factores correlacionados.

A partir de aquí obtenemos fundamentalmente cuatro factores que, a nuestro juicio, son bastante claros, y que permiten dibujar unos perfiles de profesor incorrelacionados. Debemos apuntar que el número de variables utilizado en el análisis es elevado. Inicialmente se contaba con 32 variables. Se decidió prescindir de las dos que quedaban peor representadas en el análisis (ítems 59 y 75, con comunalidades inferiores a 0,3). Con 30 variables, y tras obtener 8 factores con autovalores superiores a 1 (61,49% de la varianza explicada), decidimos recurrir al gráfico de sedimentación para decidir el número de factores a seleccionar, siendo 4 los factores resultantes.



Para facilitar la comprensión, ofrecemos una interpretación de cada factor como si un profesor obtuviera una puntuación alta en el mismo, pero puede trasladarse la interpretación en cada factor en sentido contrario.

Tabla 7. Perfiles del profesor universitario

Matriz de configuración ^a

	Componente			
	1	2	3	4
pg74	,734			
pg47	,722			
pg76	,672			
pg68	,639			
pg64	,638			
pg67	,552			
pg66	,536			
pg49		,416		
pg69		,682		
pg50		,681		
pg51		,648		
pg70		,646		
pg48		,636		
pg46		,604		
pg65		,501		
pg46			,686	
pg56			,657	
pg55			,637	
pg63			,626	
pg57			,567	
pg58			,554	
pg54			,550	
pg52			,515	
pg100b				,752
pg103b				,727
pg98				,619
pg99				,597
pg60		,330		,516
pg71	,361			,516
pg72	,352			,471
pg61		,321		,470

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

^a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

1 INVESTIGADOR PURO	2 INVESTIGADOR PRAGMÁTICO	3 DOCENTE	4 COMUNITARIO
74. ¿Se siente Vd. motivado para investigar?	69. Sumar méritos para obtener sexenios	46. Interés por la docencia	100. Trabaja en grupo docente en el Dpto.
47. Interés por la investigación	65. La necesidad de hacer carrera académica	56. Interés por enseñar buenos conocimientos	103. Trabaja en grupo investigador en el Dpto.
76. Dedicar tiempo a la Investigación	70. Posibilidad de ingresos adicionales (art. 11 LRU)	55. Le motiva la relación con los alumnos	98. Importancia trabajar en equipo investigador
68. Le motiva contribuir al progreso de la Ciencia		63. ¿Se siente Vd. motivado para la docencia?	99. Importancia trabajar en equipo docente
64. Le motiva conseguir publicaciones relevantes	50. Estabilidad laboral	57. Le motiva el interés por educar a los alumnos	60. Le motiva el ambiente del Departamento
67. Le motiva la búsqueda de la verdad en el estudio	49. Salario	58. Interés por formar buenos profesionales	71. Le motiva su grupo de investigación
66. Obtener reconocimiento dentro y fuera de la Univ.	51. Prestigio social	54. ¿Está satisfecho con su elección profesional?	72. Le motiva la relación con otros profesores
	48. Flexibilidad laboral	52. Vocación universitaria	61. Le motiva la amistad con otros profesores

1. *Investigador puro*. El factor que se configura más claramente es el que agrupa las variables más propias del investigador puro. El profesor se siente motivado para investigar y está en la Universidad por un interés hacia la investigación. Además le motiva contribuir al progreso de la ciencia, las publicaciones, el reconocimiento académico, la búsqueda de la verdad y aparecen saturaciones superiores a 0,3 en dos variables del cuarto factor relacionadas con su interés por los grupos y relaciones con investigadores. También dedica mucho tiempo a investigar, aunque considere que la docencia es igualmente importante.

2. *Investigador pragmático*. El segundo factor corresponde a un perfil de profesor investigador pragmático, interesado por los resultados de su investigación. Quiere sumar méritos para obtener sexenios, ingresos adicionales por contratos de investigación, reconocimiento y publicaciones; se encuentra motivado por la necesidad de tener que hacer una carrera académica. En ese pragmatismo, sus motivos para elegir la profesión están bastante vinculados a las condiciones materiales del trabajo: flexibilidad laboral, salario, estabilidad y prestigio social.

3. *Docente*. El tercer factor es el perfil del perfecto docente, con gran dedicación y motivación por la docencia. Ampliamente satisfecho por su elección profesional, se siente motivado para la docencia, dedica mucho tiempo a ella y casi todas las variables de motivación docente aparecen vinculadas a este perfil (especialmente la relación con los alumnos y el interés por enseñar buenos conocimientos). El interés por la docencia fue lo que le llevó a elegir esta profesión y se mantiene fiel a esa vocación.

4. *Comunitario*. Este cuarto factor aglutina todas las preguntas sobre trabajo en equipo. El profesor comunitario valora las relaciones en su ámbito de trabajo, tanto en la docencia como en la investigación: en la docencia valora el ambiente del Departamento y la amistad con los compañeros; en la investigación valora las relaciones con el grupo de investigación y otros investigadores. En definitiva, un trabajador en equipo, un compañero.

A partir de estos factores resulta posible obtener qué diferencias de medias pueden ser significativas e indicar qué variables de clasificación pueden ayudar a explicar los diferentes perfiles. Para empezar, hay que decir que el grado de movilidad o el tipo de Universidad donde se trabaja, pública o privada, no ofrece causa diferenciadora alguna. Tampoco el sexo, aunque levemente parece que las mujeres responden más al perfil comunitario que los hombres. La región tampoco ofrece diferencias claras, excepto para el perfil de investigador puro que es más propio de las regiones del Este (Barcelona, Aragón, Valencia). Veamos cómo afectan las variables de clasificación a los factores.

Investigador puro. Junto al factor regional mencionado, los elementos diferenciadores más claros son la edad y los años de servicio en la Universidad. Los jóvenes menores de 30 años y los mayores de 60 son los más centrados dentro de este perfil, mientras que los que están entre los 40 y los 60 son los más apartados. Por áreas no hay diferencias, pero por carreras, las Facultades de ciencias, en general y la de física e informática en particular, son las más fuertes en este perfil. Las Facultades con puntuaciones más bajas son las politécnicas (agrónomos y forestales en particular), aunque a este nivel la muestra es ya reducida (27 casos).

Investigador pragmático. El caso del investigador pragmático es el factor en el que menos explicación aportan las variables de clasificación de entre todos los perfiles analizados. Esto significa que, muy probablemente, el caso del investigador pragmático, que se dirige a resultados inmediatos, existe en todas las áreas, regiones, edades, sexos, etc. Existirá otro tipo de variables que explique este comportamiento.

Docente. Con el perfil docente pasa un poco como con el investigador pragmático. Las variables de clasificación no ofrecen una explicación sobre el mayor o menor predominio de este perfil en algún grupo de profesores. La única variable cuya diferencia de medias es significativa es el área. En humanidades y las politécnicas destaca este perfil, frente a las experimentales donde tiene una importancia claramente menor.

Comunitario. El perfil del trabajo en equipo ofrece algunas diferencias de medias significativas. Encontramos puntuaciones más altas en experimentales y politécnicas que en humanidades. Y más común entre los profesores como los titulares de escuela universitaria y ayudantes que entre los catedráticos y titulares de Universidad y los asociados. Por sexo, las mujeres se decantan más por este perfil. Por años de servicio, los que llevan menos de 5 años son los que trabajan más en equipo y valoran más sus ámbitos de trabajo, frente a los que llevan más de 20 años en la Universidad, que son los más escépticos con el trabajo en equipo.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Pese a distinguirse diferentes perfiles en investigación y docencia, no parece existir una valoración de su importancia muy diferente entre ambas facetas, siendo el reflejo de que la distribución entre vocaciones docentes, vocaciones investigadoras y vocaciones para las dos cosas están todas fuertemente repartidas. En general, el profesorado está satisfecho por su elección de la carrera de profesor universitario, elección que tiene un gran componente vocacional y otro de seguridad (los más satisfechos son los catedráticos). Los profesores de la muestra se sienten bastante motivados para la docencia y la investigación. La primera se basa en la formación, la enseñanza y la relación con los alumnos. La segunda en una mezcla de motivos altruistas (búsqueda de la verdad, contribución la ciencia) y objetivos-pragmáticos (publicaciones). Las relaciones con otros profesores no son particularmente llamativas, especialmente para la motivación docente. El trabajo en equipo aún es débil, especialmente en docencia, aunque la gran mayoría lo considera muy importante en las dos facetas de la vida universitaria.

El profesorado español responde a distintos perfiles profesionales, definidos según su interés y vocación docente o investigadora y según la posición pragmática o de trabajo en equipo que tienen. En los perfiles investigador y comunitario es posible identificar algunas áreas, categorías o situaciones que ayudan a entender mejor la diversidad de la Universidad española. En otros casos, sería necesario incluir otro tipo de variables de clasificac-

ción, algunas de las cuales podrían no ser cuantificables, al hacer referencia a factores como la posición humana del profesor, que sería difícilmente mensurable.

Al realizar la propuesta de análisis factorial que hemos presentado, ciertamente, la varianza explicada resultante con cuatro factores desciende notablemente (49,38%), si bien creemos que la naturaleza de los factores es bastante clara. De hecho, si optamos por incluir un quinto factor, ganamos sólo un 5,23% más de varianza explicada, situándose en este factor los ítems del 48 al 51 relacionados con el “estilo laboral” (estabilidad, salario, prestigio y flexibilidad), factor que queda relacionado con el denominado “investigador pragmático”. Por ello hemos optado por la solución más parsimoniosa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABALDE, E.; MUÑOZ, J. M. Y RÍOS DE DEUS, M. P. (2002). Evaluación Docente Vs. Evaluación De La Calidad. Ponencia del IIIer Congreso Virtual de AIDIPE. http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3-.htm#_ftn1
- ACEVEDO, R. (2003). *Factores que influyen en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal*. Tesis doctoral. Universidad Complutense.
- ANECA (2007). Plan de Actuación 2007– ver: 02,, 12/01/07
- GALÁN GONZÁLEZ, A. (Ed.). (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ed. Encuentro.
- GALÁN GONZÁLEZ, A. et al.(Grupo (2003). *Evaluación de la calidad docente del profesorado universitario*. Proyecto de investigación subvencionado por la Comunidad de Madrid y por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Inédito.
- GALÁN, A. GONZÁLEZ y SERRANO, C. (2006). Tendencias actuales en la evaluación externa del profesorado universitario: el caso de la ACAP. *Miscelánea Comillas.Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid. Vol. 64 (2006), núm.124 Pp. 127-171.
- GLASSICK, C. E., HUBER, M. T., & MAEROFF, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate* (An Ernest Boyer Project of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). San Francisco: Jossey-Bass.
- GONZÁLEZ SUCH, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación médica.*, jul.-sep. 2003, vol.6, no.3, p.20-21.
- GORI, E. (2003). Indicadores de calidad y medida de la calidad docente. *Jornadas Profesores, ¿para qué? Qué es y cómo se evalúa la competencia docente en la universidad en el nuevo espacio europeo de educación*. (UCM, Asociación para la Investigación y la Docencia *Universitas*).

- GORI, E., BELLIO R., BATTAUZ M. (2005) A multilevel measurement error model for the analysis of examination results, Fifth Amsterdam Conference on Multilevel Analysis March 21-23, 2005.
- KNIGHT, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (2ª Edición). Narcea, Madrid.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Ed. Alianza.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. Y GONZÁLEZ GALÁN, A. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- MICHAVILA, F. y MARTÍNEZ, J. (Eds.) (2006). *La profesión de profesor de universidad*. Comunidad de Madrid y Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista Educación XXI*. Nº 8. UNED.
- ROSADO M. J.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; VADILLO, O. et al. (2003). *Sistema de evaluación del profesorado universitario para su contratación por las universidades de Madrid*. Madrid, ACAP.
- RUIZ CARRASCOSA, J. (2000). La evaluación de la enseñanza por los alumnos en el plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Construcción de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, vol. 18, nº2, pp. 433-445.
- TEJEDOR, F. J. (2003). Evaluación de la docencia del profesorado: problemática y alternativas de mejora. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto: *Calidad educativa en contextos multiculturales*. Universidad de Santiago de Compostela.
- TING, K. F. (2001). A multilevel perspective on student ratings of instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*. Vol 41, 5, pp. 637-653.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª edición). Narcea, Madrid.

PLANES DE MEJORA E INICIATIVAS INNOVADORAS EN CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN PROCESOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

Pablo J. Santana Bonilla, Elena Leal Hernández, Juvenal Padrón Fragoso y Ana Vega Navarro
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se describen los planes de mejora y las iniciativas innovadoras desarrolladas por los centros evaluados por segunda vez el curso 2005-06 en el contexto el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN). El estudio del que se informa en esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación más amplio en curso de realización.¹

Desde el curso 2000-01, a iniciativa del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), se viene desarrollando el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias. Los propósitos básicos de dicho Plan de Evaluación pueden resumirse en dos: ofrecer a los centros información útil para el desarrollo de procesos de mejora, y recabar información sobre el sistema educativo canario que pueda servir como referente para la mejora de las políticas por parte de Administración Educativa Autónoma (Santana Bonilla, 2004).² Las características principales de dicho Plan son: su orientación a la mejora, su carácter cíclico, su consideración del contexto y su adaptación a cada tipo de centro.

En primer lugar, se trata de un plan de *evaluación externa orientada a la mejora de los centros docentes*. Se espera que cada centro educativo, tras la evaluación, desarrolle procesos de mejora tomando como referencia los aspectos detectados en el proceso de evaluación como puntos débiles

y puntos fuertes. En segundo lugar, *pretende evaluar cíclicamente todos los centros de enseñanzas no universitarias de Canarias sostenidos con fondos públicos* (centros públicos y centros privados concertados), de modo que cada centro disponga de información longitudinal para la valoración de su funcionamiento y de los esfuerzos de mejora desarrollados a lo largo del tiempo. En tercer lugar, la evaluación *tiene en cuenta las peculiaridades contextuales de cada centro*. Para ello se utilizan dos estrategias: la primera consiste en recabar bastantes datos del contexto de los centros para que quienes elaboran los informes de evaluación dispongan de información relevante que permita realizar valoraciones contextualizadas; la segunda consiste en la elaboración de tipologías de centros en función de las características socioeconómicas y culturales de las familias del alumnado de tal modo que los resultados de cada centro son comparados con los resultados promedio de los centros que tienen un contexto similar.³ Se trata de realizar comparaciones lo más equitativas posibles, evitando la generación de *rankings* de centros. Por último, se ha elaborado un modelo de evaluación *adaptado a cada tipo de centro* (infantil y primaria, enseñanza obligatoria, concertado o instituto) pues al impartir niveles educativos diferentes presentan características distintivas que hay que tomar en cuenta al evaluarlos (Handy & Aitken, 1988; Gimeno Sacristán, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Santana Bonilla, 2001-02).

¹ Dicho proyecto de investigación 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*, y ha sido financiado por la Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (PI42005/59).

² La normativa que regula la evaluación es la ORDEN de 23 de febrero de 2001, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación en los centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 31 de 9-3-2001)

³ Cada curso se construye una tipología a partir de los datos de los centros evaluados. Si se desea conocer más detalles de las tipologías pueden solicitarse a los autores de esta comunicación.

El curso 2005-06 trece centros fueron evaluados por segunda vez. El propósito principal del estudio del que se informa en esta comunicación es explorar: en qué medida esos centros, evaluados por primera vez el curso 2000-01, reúnen las condiciones institucionales para la mejora (Ainscow y co. 2001), han desarrollado planes de mejora, están llevando a cabo proyectos de innovación, y si éstos están relacionados con la evaluación externa.

Como producto de su trabajo de asesoramiento a una red de 40 escuelas en el proyecto *Improving the Quality of Education for All*, Mel Ainscow, David Hopkins, Geoff Southworth y Mel West han propuesto un marco de análisis para la intervención orientada a la mejora de la eficacia escolar (Ainscow y col, 2001). Dicho marco incluye varios elementos, uno de los cuales lo constituyen las siguientes condiciones institucionales para la mejora: la formulación de preguntas y la reflexión sobre la práctica docente y organizativa; la planificación colaborativa de los esfuerzos de mejora; la participación de agentes internos y externos en los proyectos y en las decisiones del centro escolar; la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado, la coordinación y la comunicación docente, y el liderazgo pedagógico.

MÉTODO

La información se recogió por medio de dos fichas, elaboradas para recoger información sobre los planes de mejora y los proyectos de innovación desarrollados por el profesorado de los centros, y de los 24 ítems que componen la escala de valoración de las Condiciones Institucionales para la Mejora (Ainscow y col., 2001, denominada escala CIM).

Cada ficha consta de tres partes a completar por agentes diferentes. La ficha del plan de mejora contiene una primera parte en la que el Coordinador de la Comisión de Evaluación y Calidad, por un lado expone los datos básicos del plan y por otro valora su desarrollo, y dos partes más –exactamente iguales– en las que algún miembro del Equipo Directivo y el Inspector o la Inspectora del centro valoran el desarrollo del plan de mejora. La ficha de los proyectos de innovación, una para cada proyecto, tienen una estructura similar pero referida a proyectos de innovación que reunieran las siguientes características: que el momento de la recogida de datos estuvieran al menos en su segundo año de desarrollo; que hubieran surgido a iniciativa del profesorado del centro; que estuvieran centrados en aspectos de metodología didáctica u organización del centro, y que tuvieran como objetivo explícito mejorar el aprendizaje del alumnado. Los agentes que completaron esta última ficha fueron: el Coordinador o la Coordinadora del proyecto de innovación, algún miembro del Equipo Directivo y el Inspector o la Inspectora del centro.

Los datos recogidos en la parte descriptiva de ambas fichas fueron: temática que aborda el proyecto, relación con el aprendizaje del alumnado, número de cursos que se viene desarrollando, número de docentes que participan, si tiene coordinación o no, si la coordinación tiene horas de liberación para el proyecto, a qué niveles y etapas afecta, número de alumnos que se benefician del proyecto, si tie-

ne subvención y en qué cuantía, fuentes de financiación, unidades organizativas implicadas en el proyecto, equipos de ciclo o departamentos participantes, si ha sido aprobado por alguna instancia externa al centro, necesidades que motivaron el proyecto, beneficios esperados, beneficios obtenidos, evidencias de los beneficios alcanzados, dónde y cómo se pueden verificar las evidencias, problemas y dificultades en su desarrollo, antecedentes del plan o proyecto, y si ha obtenido reconocimiento externo.

La escala CIM, que se incluyó en el cuestionario para el profesorado de los centros evaluados por segunda vez dentro de PECCAN, la completaron los profesores de cada centro.

Por tanto, de cada centro se recabaron: las respuestas del profesorado a la escala CIM; tantas fichas (hasta tres) como quisieron contestar sobre el plan de mejora derivado de la evaluación externa desarrollada el curso 2000-01; y tantas fichas (sin límite) como quisieron contestar sobre proyectos de innovación en curso que tuviesen más de dos años de duración.

RESULTADOS

En primer lugar, la situación de los centros en cuanto a condiciones institucionales para la mejora es muy variada. Los datos de la escala CIM de cada centro se resumieron en dos tablas –una con el porcentaje de respuestas del profesorado a cada grupo de ítems de cada una de las condiciones institucionales para la mejora según las cuatro respuestas posibles (casi nunca, a veces, a menudo, casi siempre) y otra tabla agrupando las respuestas *casi nunca* y *a veces* por un lado, y *a menudo* y *casi siempre* por otro. Los resultados de la segunda tabla referidos a cada uno de los trece centros evaluados se presentan resumidamente en la Tabla 1.

En el centro 001 la mayoría del profesorado (más de las tres cuartas partes) considera que el centro no reúne cuatro de las condiciones institucionales para la mejora.

En los centros 002, 003, 004 y 005 la mayoría del profesorado (en todos ellos en torno al 60%) entiende que el centro sólo reúne dos de las condiciones para la mejora. En el centro 006 la mayoría del profesorado (algo más del 60%) opina que el centro reúne tres de las condiciones.

En los centros 007, 008 y 009 la mayoría del profesorado (en la mayor parte de los casos más de las tres cuartas partes) considera que el centro reúne cuatro condiciones institucionales para la mejora. En los centros 010 y 011 la opinión mayoritaria del profesorado es que el centro reúne cinco de las condiciones. En ambos casos más de las tres cuartas partes opina que reúne cuatro de las condiciones y más del 60% la otra condición. Finalmente, en los centros 012 y 013 la mayoría del profesorado entiende que el centro reúne las seis condiciones institucionales para la mejora. En uno de ellos más de las tres cuartas partes del profesorado opina que el centro reúne cinco condiciones, mientras que entre casi el 60% opina que reúne la restante. En el otro más de las tres cuartas partes del profesorado opina que el centro reúne cuatro condiciones, mientras que entre el 60 y el 70% opina que reúne las otras dos.

Tabla 1. Condiciones institucionales para la mejora de los centros en el segundo ciclo de evaluación según las percepciones del profesorado

Centro	Tipo / Respondientes	Condiciones institucionales para la mejora*	
001	Centro de Enseñanza Obligatoria - CEO / 19 (14 primaria - 5 secundaria) de 22	- Formación permanente del profesorado / Liderazgo pedagógico / Planificación de la mejora / Participación de agentes internos y externos	-4 =2
002	Instituto de Educación Secundaria - IES / 29 de 57	+ Reflexión sobre la práctica / Coordinación docente - Participación de agentes internos y externos / Liderazgo pedagógico / Formación permanente del profesorado	+2 -3 =1
003	Instituto de Educación Secundaria - IES/ 43 de 59	+ Coordinación docente / Reflexión sobre la práctica - Participación de agentes internos y externos / Formación permanente del profesorado / Liderazgo pedagógico	
004	Instituto de Educación Secundaria – IES / 45 de 54	+ Reflexión sobre la práctica / Coordinación docente - Participación de agentes internos y externos / Formación permanente del profesorado	+2 -2 =2
005	Instituto de Educación Secundaria – IES / 40 de 51	+ Reflexión sobre la práctica / Coordinación docente - Participación de agentes internos y externos / Formación permanente del profesorado	
006	Instituto de Educación Secundaria – IES / 49 de 77	+ Reflexión sobre la práctica / Coordinación docente / Planificación de la mejora - Participación de agentes internos y externos / Formación permanente del profesorado / Liderazgo pedagógico	+3 -3
007	Instituto de Educación Secundaria – IES / 40 de 54	+ Coordinación docente / Reflexión sobre la práctica / Planificación de la mejora / Liderazgo pedagógico - Participación de agentes internos y externos / Formación permanente del profesorado	+4 -2
008	Centro Concertado / 25 (2 primaria – 23 secundaria) de 74	+ Coordinación docente / Reflexión sobre la práctica / Planificación de la mejora / Liderazgo pedagógico - Participación de agentes internos y externos	+4 -1 =1
009	Instituto de Educación Secundaria – IES / 38 de 50	+ Coordinación docente / Reflexión sobre la práctica / Planificación de la mejora / Liderazgo pedagógico - Participación de agentes internos y externos	
010	Centro Concertado / 26 (21 primaria – 5 secundaria) de 57	+ Reflexión sobre la práctica / Coordinación docente / Planificación de la mejora / Formación permanente del profesorado / Liderazgo pedagógico - Participación de agentes internos y externos	+5 -1
011	Instituto de Educación Secundaria - IES / 45 de 84	+ Reflexión sobre la práctica / Coordinación docente / Planificación de la mejora / Liderazgo pedagógico / Formación permanente del profesorado - Participación de agentes internos y externos	
012	Colegio de Educación Infantil y Primaria – CEIP / 34 de 38	+ Coordinación docente / Planificación de la mejora / Reflexión sobre la práctica / Formación permanente del profesorado / Liderazgo pedagógico / Participación de agentes internos y externos	+6
013	Colegio de Educación Infantil y Primaria – CEIP / 11 (10 primaria - 1 de secundaria) de 13	+ Coordinación docente / Reflexión sobre la práctica / Planificación de la mejora / Liderazgo pedagógico / Formación permanente del profesorado / Participación de agentes internos y externos	

* Los signos matemáticos tienen los siguientes significados: + nº de condiciones que reúne el centro; - número de condiciones que no reúne el centro; = condiciones en las que la opinión del profesorado está dividida en porcentajes cercanos al 50%.

En la tercera columna se enumeran las condiciones que reúne o no reúne cada centro.

Tabla 2. Resumen de los datos acerca del plan de mejora y las condiciones institucionales para la mejora

Centro	Tipo / Respondientes	Plan de mejora	Condiciones institucionales para la mejora (ver Tabla 1)
003	IES / Coordinación, Equipo Directivo, Agente externo	Temática: Organización del centro, metodología didáctica, y formación y convivencia - Tiene perspectivas de continuidad - Abundantes evidencias de que ha tenido un impacto positivo en el centro - Tiene muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto	+2 -3 =1
007	IES / Coordinación, Equipo Directivo	Temática: Organización del centro, y absentismo, rendimiento y participación (proyecto como Centro de Atención Preferente) - Tiene perspectivas de continuidad - Algunas evidencias de que ha tenido un impacto positivo en el centro - Tiene muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto	+4 -2
010	Centro Concertado / Coordinación, Equipo Directivo	Temática: Implicación del alumnado en los diferentes aspectos de la vida del centro - Tiene perspectivas de continuidad - Algunas evidencias de que ha tenido un impacto positivo en el centro - Tiene muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto	+5 -1
005	IES / Coordinación	Temática: Metodología didáctica y organización del centro - Tiene perspectivas de continuidad - Algunas evidencias de que ha tenido un impacto positivo en el centro - Tiene algunas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto Destaca que la Coordinación indica que el plan de mejora se está desarrollando mientras que el Equipo Directivo afirma que ya se terminó.	+2 -2 =2
011	IES / Coordinación	Temática: Organización y funcionamiento del centro - Tiene perspectivas de continuidad - Algunas evidencias de su impacto positivo en el centro. El agente externo opina que hay muy pocas evidencias. - Hay algunas posibilidades de que introduzca cambios relevantes en el centro en su conjunto	+5 -1
013	CEIP / Coordinación (sólo valoración), Equipo Directivo, Agente externo	- Tiene perspectivas de continuidad - Abundantes evidencias de su impacto positivo en el centro - Tiene algunas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto	+6
001	CEO / Agente externo	- Pocas perspectivas de continuidad - Pocas evidencias de su impacto positivo en el centro	-4 =2

En segundo lugar, se recogieron fichas del plan de mejora de 7 centros pero sólo se dispone de una descripción del plan de mejora ofrecida por la Coordinación de 5 centros (Tabla 2, parte sombreada; los centros se han ordenado por el número de fichas completas disponibles). En un caso se recogieron las tres fichas completas (centro 003). De los centros 007 y 010 se recogieron las dichas del coordinador y del equipo directivo, del centro 013 se recogieron las tres fichas completas excepto la parte de descripción del plan de mejora, y en los centros 005, 011 y 001 se recogió una sola ficha, correspondientes al coordinador, en los dos primeros casos, y al evaluador externo, en el último.

En el caso del centro 003 la opinión de los tres agentes es bastante coincidente: el plan de mejora tiene perspectivas de continuidad y muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto, además hay

abundantes evidencias de su impacto positivo en el centro. Las valoraciones de la Coordinación y del Equipo Directivo de los centros 007 y 010 acerca del plan de mejora son bastante coincidentes: tiene perspectivas de continuidad, muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto, y hay algunas evidencias de que ha tenido un impacto positivo en el centro. La valoración que hace la Coordinación del plan de mejora del centro 005 es que dicho plan tiene perspectivas de continuidad, habiendo algunas evidencias de su impacto positivo en el centro. Sin embargo, el Equipo Directivo señala que el plan de mejora ya se terminó. Tiene algunas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto. En el caso del centro 011, la Coordinación considera que la iniciativa tiene perspectiva de continuidad, tiene algunas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su con-

junto y que hay abundantes evidencias de que el plan de mejora haya tenido un impacto positivo en el centro.

En el caso del centro 001, según la valoración realizada por el agente externo el plan tiene pocas perspectivas de continuidad y hay pocas evidencias de su impacto positivo en el centro:

“Las propuestas de posibles estrategias para avanzar hacia la mejora, no se llevaron a cabo de forma efectiva. El centro alude a la gran inestabilidad del profesorado y de los cargos directivos, para justificar en parte la no puesta en práctica de la misma. Se han llevado a cabo

acciones aisladas, tendentes a la mejora de la calidad de la educación en el centro, si bien no han estado insertas en un plan de actuación planificado y supervisado.” (Agente externo; Ficha Plan de mejora, centro 001)

En tercer lugar, de los trece centros evaluados, se recogieron fichas de proyectos de innovación de 6 centros: en dos centros se recogieron fichas de 5 proyectos, en otro centro se recogieron fichas de 3 proyectos y en los tres restantes se recogieron fichas de 1 proyecto de innovación (ver Tabla 3; centros ordenados según condiciones institucionales para la mejora).

Tabla 3. Resumen de los datos acerca de los proyectos de innovación y las condiciones institucionales para la mejora

Centro	Tipo / Proyectos / Docentes / Condiciones institucionales para la mejora (ver Tabla 1)	Proyectos de innovación
001	CEO / 3 / 22 -4 =2	<p>- Atlántida Duración: no se indica; todo el profesorado y el alumnado; no tiene coordinación; no subvencionado. No se aportaron datos valorativos.</p> <p>- La enseñanza activa de las Matemáticas en la Educación Primaria Duración: 1 curso; 11 docentes; alumnado: 170; coordinación con liberación de 2 horas; subvencionado por la DGOIE. El Equipo Directivo señala que tiene pocas perspectivas de continuidad.</p> <p>- Empresa Joven Europea (una cooperativa en tu escuela) Duración: 2 cursos; 1 docente; alumnado 4º ESO: 10; coordinación sin liberación; no subvencionado. El Equipo Directivo y el Agente externo coinciden en que tiene pocas perspectivas de continuidad.</p>
003	IES / 1 / 59 +2 -3 =1	<p>- Aprendemos a convivir en la diversidad II (2º año) Duración: 3 cursos; todo el profesorado; alumnado de ESO; coordinación con liberación de 4 horas; subvencionado por la DGOIE. Coincide la valoración positiva de Coordinación, Equipo Directivo y Agente externo.</p>
006	IES / 1 / 77 +3 -3	<p>- Animación a la lectura y escritura en el aula Duración: 2 cursos; 8 docentes; alumnado: 500; coordinación con liberación de 2 horas; subvencionado por la Consejería. Según el Equipo Directivo tiene perspectivas de continuidad y muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en una parte del centro.</p>
010	Centro Concertado / 1 / 57 +5 -1	<p>- Evaluación de la práctica docente Duración: 6 cursos; 35 docentes (aprox.); alumnado: 700. Según el Equipo Directivo tiene perspectivas de continuidad y muchas posibilidades de introducir cambios relevantes en el centro en su conjunto.</p>
012	CEIP / 5 / 38 +6	<p>- Cultivamos en la escuela Duración: 7 cursos; 14 docentes; 620 alumnos; coordinación sin liberación; subvencionado.</p> <p>- Seguimos informando Duración: 4 cursos; 45 docentes; 650 alumnos; coordinación con 1 hora de liberación; subvencionado.</p> <p>- Adaptándonos a la nueva realidad del centro Duración: 8 cursos; 42 docentes; todo el alumnado; coordinación sin liberación; subvencionado por DGOIE/Centro de Profesorado.</p> <p>- Y te queremos cantar Duración: 21 cursos; 2 docentes; 30 alumnos cada curso; coordinación sin liberación; subvencionado.</p> <p>- Elaboramos materiales: Recursos y actividades Duración: 1 curso; 8 docentes; coordinación sin liberación; subvencionado por la DGOIE.</p>
013	CEIP / 5 / 13 +6	<p>- Nuestros Talleres Duración: 10 cursos; todo el profesorado; todo el alumnado (130); coordinación sin liberación; subvencionado por Cabildo y Ayuntamiento.</p> <p>- Patrimonio: Camino de [...] Duración: 2 cursos; todo el profesorado; todo el alumnado (130); coordinación sin liberación; subvencionado por la DGOIE.</p> <p>- El Hierro: Reserva de la Biosfera (Proyecto CAME) Duración: 2 cursos; 15 alumnos; coordinación sin liberación.</p> <p>- El agua: un bien escaso Duración: 1 curso; 6 docentes; coordinación sin liberación; subvencionado por la DGOIE.</p> <p>- Enseñanza activa de las Matemáticas en Educación Primaria Duración: 1 curso; 10 docentes; todo el alumnado (130); coordinación con liberación de 2 horas; subvencionado por la DGOIE.</p>

CONCLUSIONES

Antes de exponer las conclusiones conviene recordar que éstas se refieren a los datos recogidos de los 13 centros evaluados por segunda vez el curso 2005-06 y no deben generalizarse, por tanto, a la población de centros evaluados hasta el momento.

1. Los trece centros evaluados por segunda vez el curso 2005-06 en el contexto del PECCAN presentan muy distintas situaciones respecto a las condiciones institucionales de mejora, desde dos centros cuyo profesorado opina que reúne todas las condiciones hasta cuatro en el que el profesorado señala que reúne sólo dos. Es de destacar que sólo el profesorado de un centro manifestó que no reúne claramente cuatro de ellas. Las dos condiciones institucionales que el profesorado de once centros manifestó que poseían sus centros fueron: coordinación docente y reflexión sobre la práctica. Las dos condiciones institucionales que el profesorado de ocho centros manifestó que sus centros carecía fueron: participación de agentes internos y externos, y formación permanente del profesorado.

Sería conveniente contrastar estos resultados con datos de otras fuentes para, en caso de que se confirmen, emprender las acciones necesarias para mantener las condiciones institucionales para la mejora o ir creando las condiciones que permitan emprender procesos de mejora con mayores garantías de éxito, según el caso.

2. El carácter fragmentario, y en algunos casos contradictorio, de las informaciones recogidas permite afirmar que los centros no tienen documentado el desarrollo de los planes de mejora. Los datos recogidos permiten concluir que al menos 5 centros –de los trece evaluados por segunda vez- parecen haber desarrollado planes de mejora. En cuatro de ellos los agentes encuestados señalaron que el plan de mejora surgió de la evaluación externa. Sin embargo, las evidencias del impacto de los planes desarrollados parecen ser más bien escasas y no estar documentadas.

Los datos relativos a las condiciones institucionales para la mejora en relación con los planes de mejora parecen bastante coherentes excepto en el caso de los centros 005 y 002 (ver Tabla 2). Sin embargo, es significativo que en el caso del primer centro haya versiones contradictorias acerca del plan de mejora del Coordinador y del Equipo Directivo, y que del centro 005 sólo se presentase una ficha de planes de mejora y del 002 ninguna.

3. En 6 de los trece centros evaluados se recogieron fichas de proyectos de innovación (un CEO, dos IES, un Centro concertado y dos CEIP). Cuatro de ellos también entregaron fichas del plan de mejora. De los 16 proyectos de innovación de los que se recogió información, según los agentes encuestados

nueve surgieron de la evaluación externa o tienen bastante que ver con ella, mientras que seis tienen poco o nada que ver con ella.

Los centros cuyo profesorado considera que reúnen las seis condiciones para la mejora son Colegios de Educación Infantil y Primaria y son los que tienen más proyectos de innovación (5), mientras que los Institutos de Educación Secundaria y el Centro concertado sólo tienen un proyecto y su situación respecto a las condiciones de mejora es más diversa; por otro lado, los centros de menor tamaño (CEIP-13 docentes, CEIP-38 docentes y CEO-22 docentes) son los que tienen más proyectos de innovación (5, 5 y 3, respectivamente).

Los datos relativos a las condiciones institucionales para la mejora en relación con los proyectos de innovación parecen bastante coherentes excepto en el caso del centro 001 (ver Tabla 3). Sin embargo, si se analiza con detalle el caso se observa que uno de los proyectos lo lleva un solo docente y tanto el Equipo Directivo como el Agente externo coinciden en que tiene pocas perspectivas de continuidad. Los otros dos proyectos tienen un año de duración, uno no se valoró y del otro la Dirección opina que tiene pocas perspectivas de continuidad.

4. Sólo se han obtenido datos de condiciones institucionales para la mejora, de planes de mejora y de proyectos de innovación de cuatro centros por lo que no es posible señalar regularidades en las relaciones entre dichos aspectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Gimeno Sacristán, J. (1996) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Handy, Ch. & Aitken, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Santana Bonilla, P.J. (2001-02) La evaluación de centros de educación secundaria: de la teoría a la práctica, *Curriculum*, 15, 55-89.
- 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 Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Muriello Estepa (Eds.), en *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 508-518.

TENDENCIAS EN EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: EL MODELO ARIMA

Jorge Expósito López
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la sociedad viene delegando en los sistemas educativos, formales y no formales, un número creciente de responsabilidades, que han aumentando los ámbitos de lo que tradicionalmente se consideraban “contenidos educativos”. Responsabilidades que se materializan usualmente, en intervenciones necesariamente detalladas, mediante la implementación de diversos tipos de programas.

Estas recientes realidades sociales demandan nuevos modelos de intervención, y éstos, requieren de nuevas prácticas evaluativas (Bartolomé *et. al.*, 2000). De forma, que como ya señalaba Colás (1993) cuanto más ambiciosa es una intervención más complejas son las realidades a analizar y los procesos para su evaluación. En este ámbito, la evaluación de programas se ha convertido en una tarea fundamental de los profesionales de la educación. A desarrollar necesariamente con el rigor y garantías propias de los procesos científicos que, en el contexto general de la investigación educativa, y mediante la comprensión profunda para la explicación y la transformación (De Miguel, 2000), permitan el establecimiento de procesos caracterizados, como indica Muncio (2004) por su calidad.

Sin embargo, los investigación educativa general, y sobre todo aquella que posee una finalidad evaluativa, presenta numerosos problemas, como los señalados por Worthen *et. al.* (1997); y que Pérez Juste (2000) particulariza para este campo disciplinar. De forma, que incluso en ocasiones, en nuestro contexto más cercano, parece dudarse de la coherencia entre ciertos principios teórico-prácticos y algunas realizaciones empíricas.

Específicamente, la investigación evaluativa y la evaluación de programas, se fundamenta en una gran diversi-

dad y complejidad de teorías y modelos, derivados de las Ciencias Sociales, que exigen unos adecuados conocimientos técnicos para llevarla a cabo con garantías. Parece por tanto oportuna, la realización de trabajos que describan/estudien las realizaciones científicas en este campo disciplinar (Expósito y Fernández Cano, 2002 y Expósito, Olmedo y Fernández Cano, 2004), y que permitan su clarificación.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.

La **finalidad de este estudio** radica en la caracterización de este campo de la investigación educativa española (ver Expósito, 2004), en cuanto a su productividad, número de autores y la congruencia entre el paradigma de fundamentación teórica declarado y la metodología de investigación empleada en estos procesos investigativos. Para con ello, ofrecer una visión global de cómo se realiza la investigación educativa sobre Evaluación de Programas Educativos (E.P.E.) y determinar y discutir sus perspectivas de progreso, las bondades y defectos, y los posibles procesos de mejora.

- Los **objetivos de la investigación** se concretan en:
- Localizar en las bases de datos y manualmente los estudios españoles sobre Evaluación de Programas Educativos.
- Recoger los datos sobre los aspectos teóricos y metodológicos señalados en estos estudios.
- Interpretar como es la investigación en la E.P.E. y realizar pronósticos de evolución futura mediante modelos predictivos.

El **problema de investigación** plantea tanto la caracterización de la investigación sobre la Evaluación de programas en los últimos años, como ofrecer pronósticos sobre su desarrollo futuro, para adelantarse a las posibles

dificultades que este tipo de investigación tendrá ofreciendo soluciones. Y para el desarrollo empírico de este trabajo de investigación recurre a un **diseño de investigación** eminentemente descriptivo, mediante una **metodología** con cierta tendencia censal, ya que se intenta asumir la totalidad de la población o investigaciones de esta disciplina y basándose en un Análisis documental y realizando un Estudio de síntesis. Procesos limitados por las dificultades de acceso a la información.

El **instrumento de recogida de datos** se basa en una hoja de registro, de las diversas categorías de las variables definidas, informatizada mediante *Microsoft Excel*. Empleando para el análisis los programas SPSS y Statgraphics.

La **población** a considerar aquí es la investigación educativa española sobre evaluación de programas educati-

vos. Empleándose para la **selección de la muestra** un procedimiento con pretensiones censales, que comienza por la búsqueda en diversas bases de datos (*ISOC, ERIC o SSCI*) por medio de los descriptores especificados en la Tabla 1 y complementándose con una búsqueda manual de referencias cruzadas, arrojó un total de 1798 registros. De los que, en base a la información contenida en su título y/o resumen, se seleccionan 300 mediante un proceso triangulado de revisión de expertos, con una concordancia ~90%.

Tras la recuperación de los informes, y atendiendo a las condiciones de selección reflejadas en la Tabla I, mediante un proceso de revisión de su contenido en profundidad se seleccionaron un total de 274 estudios, que conformaron la muestra productora de datos.

Tabla 1. Proceso y condiciones para la selección de la muestra

Proceso		Términos y criterios para la búsqueda/selección de trabajos	Registros
Búsqueda en bases de datos + Búsqueda manual de referencias cruzadas		Descriptores: investigación +evaluación +programa +educación	1798
Revisión triangulada de expertos del contenido	Títulos y abstract	Criterios de selección: 1. Referirse a un programa educativo en cualquier ámbito. 2. Estar implementado o publicado en España. 3. Debe referirse a un programa implementado total o parcialmente. 4. Los procesos de investigación deben poseer unas características mínimas de rigor científico.	300
	Totalidad		274

3. ANÁLISIS DE DATOS.

3.1. Productividad

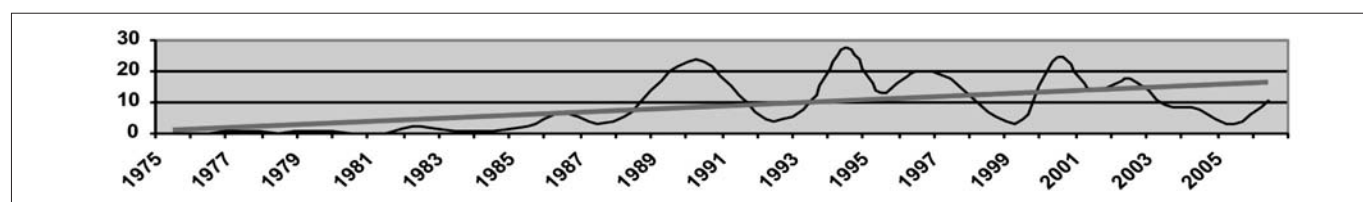
La primera de las variables consideradas se refiere a la productividad considerándose su distribución diacrónica, reflejada en la tabla 2 y representada en el gráfico 1, una tendencia de suave e irregular crecimiento. Tendencia congruentemente con estudios previos (Expósito, 2006).

Tabla 2. Productividad Diacrónica

Año	1977	1978	1979	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
f	1	0	1	2	1	1	2	7	3	7	2	2	1	4	1	2	1	2	1	7	5	2	1	1	9	8	3	1
fa	1	1	2	4	5	6	8	15	18	25	45	68	80	84	95	123	136	156	174	181	186	211	225	243	252	260	263	274

Nota: Los años no señalados en la distribución diacrónica no ofrecen producción alguna en el campo señalado.

Gráfico 1. Productividad Diacrónica



Para realizar una previsión de las perspectivas de variación recurrimos al programa Statgraphics y a modelos predictivos. Empleando un modelo de previsión determinista y el modelo ARIMA.

En el primero de ellos, los datos del modelo determinista quedan reflejados en la Tabla 3 y 4 y representados en el gráfico 2, para una distribución no aleatoria. Siendo

el modelo determinista más ajustado para la distribución de datos es el modelo simple exponencial con $\alpha=0,342$, pues obtiene el menor error cuadrático de la media (7.10876). Así mismo, supera los tests para valores excesivos de máximos y mínimos, por encima/debajo de la media y de auto-correlación. Obteniendo un valor residual ($p>0.10$) en la prueba de diferencias de varianzas con un nivel de confianza del 99%.

Tabla 3. Valores y pruebas de ajuste a modelos predictivos mediante modelos deterministas

Modelos	Modelos de Estimación								
	MSE	MAE	ME	RMSE	RUNS	RUNM	AUTO	MEAN	VAR
Random walk	64.7586	6.0	0.344828	8.04727	OK	OK	OK	OK	***
Constant mean= 9.13	68.8782	6.89333	1.65793E-15	8.29929	OK	**	***	***	OK
Linear Trend = 1.5333+0.490323t	52.0404	5.44989	2.96059E-16	7.2139	OK	OK	OK	OK	OK
Simple moving average of 5 terms	60.936	5.848	0.984	7.80615	OK	OK	OK	OK	***
Simple exp. Smoothing.	50.5345	4.83538	0.837708	7.10876	OK	OK	OK	OK	*

RMSE : Root Mean Squared Error

RUNS: Test for excessive runs up and down

RUNM: Test for excessive runs above and below median

AUTO: Box-Pierce test for excessive autocorrelation

VAR: Test for difference in mean 1 th half to 2th half

OK: Not significance ($p \geq 0.10$)

*: marginally significant ($0.05 < p < 0.05$)

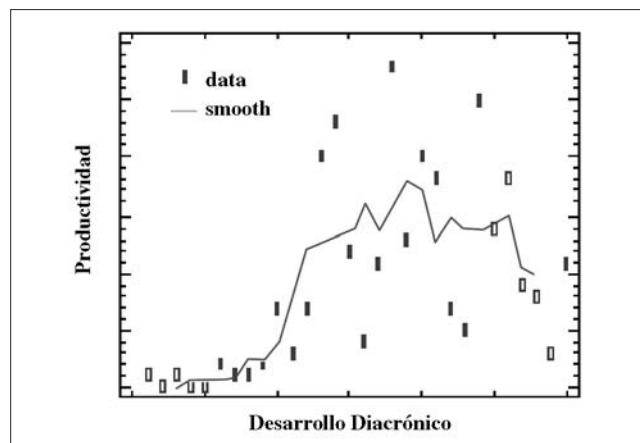
** : significant ($0.01 < p < 0.05$)

***: highly significant ($p < 0.05$)

Tabla 4. Previsión de valores en el modelo determinista seleccionado

Periodo	Previsión	Mín 95,0 Max 95,0	
		Límite Inferior	Límite Superior
1	11,0	-4.7724	26.7724
2	11,0	-11.3055	33.3055
3	11,0	-16.3186	38.3186
4	11,0	-20.5448	42.5448
5	11,0	-24.2682	46.2682
6	11,0	-27.6343	49.6343
7	11,0	-30.7298	52.7298
8	11,0	-33.6111	55.6111
9	11,0	-36.3172	58.3172
10	11,0	-38.8767	60.8767
11	11,0	-41.3111	63.3111
12	11,0	-43.6372	65.6372

Gráfico 2. Modelo gráfico suavizado de ajuste predictivo en serie temporal



Se constata una distribución alisada exponencial, con un periodo de estabilidad logística, como queda reflejado en la Tabla 4 y la representación gráfica 2, de una distribución para doce años de ajuste a una productividad entorno a 11 trabajos/año.

En cuanto al ajuste mediante el modelo predictivo ARIMA (113), los datos de la distribución quedan reflejados en la tabla 5.

Tabla 5. Valores y pruebas de ajuste a modelos predictivos

Modelos	Modelos de Estimación								
	MSE	MAE	ME	RMSE	RUNS	RUNM	AUTO	MEAN	VAR
Random walk= 9.13	40.5573	4.44194	0.58884	6.36846	OK	OK	OK	OK	OK
Constant mean	68.8782	6.89333	1.65793E-15	8.29929	OK	**	***	***	OK
Linear Trend = 1.5333+0.490323 t	52.0404	5.44989	2.96059E-16	7.2139	OK	OK	OK	OK	OK
Simple moving average of 5 terms	60.936	5.848	0.984	7.80615	OK	OK	OK	OK	***
Simple exponential smoothing	50.5345	4.83538	0.837708	7.10876	OK	OK	OK	OK	*

RMSE : Root Mean Squared Error

RUNS: Test for excessive runs up and down

RUNM: Test for excessive runs above and below median

AUTO: Box-Pierce test for excessive autocorrelation

VAR: Test for difference in mean 1 th half to 2th half

OK: Not significance ($p >= 0.10$)

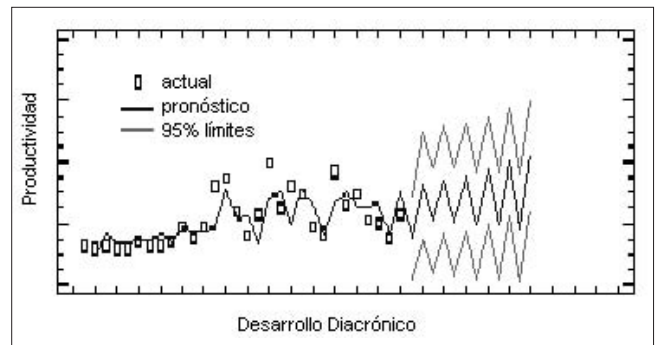
*: marginally significant ($0.05 < p < 0.05$)

** : significant ($0.01 < p < 0.05$)

***: highly significant ($p < 0.05$)

El modelo de media móvil obtiene el menor error de la media y supera las diversas pruebas con un ($p >= 0.10$).

Gráfico 3. Modelo gráfico ARIMA de ajuste predictivo en serie temporal



En este modelo predictivo se obtiene un crecimiento moderado en un proceso que puede denominarse de producción a borbotones, en ciclos limitados a dos años.

3.2. Autoría

La autoría o número de autores que realizan los trabajos revisados denota una distribución de sucesivo ajuste a un valor medio entorno a 1,77 autores por trabajo realizado, como queda reflejado en la Tabla 7 y gráfico 4.

Tabla 6. Previsión de valores en el modelo ARIMA

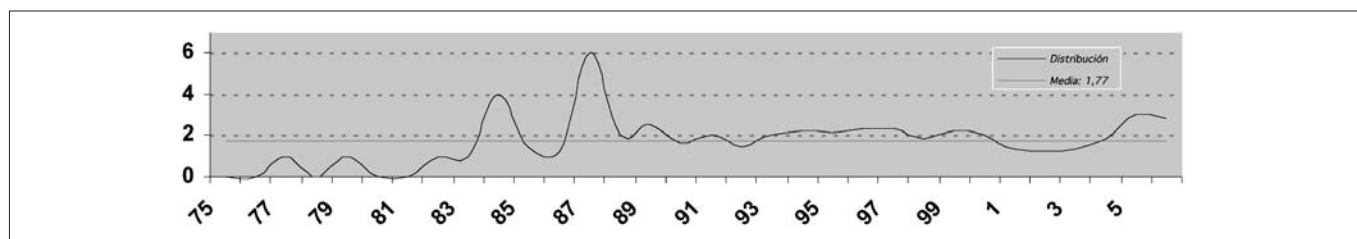
Periodo	Previsión	Mín 95,0		Max 95,0	
		Límite Inferior	Límite Superior	Límite Inferior	Límite Superior
1	3.49988	-10.1358	17.1355		
2	19.8875	2.44862	37.3265		
3	8.8726	-8.60072	26.3459		
4	21.5874	4.11301	39.0617		
5	8.57091	-8.9449	26.0867		
6	23.456	5.93749	40.9745		
7	8.08615	-9.48291	25.6552		
8	25.5231	7.94842	43.0979		
9	7.38615	-10.2509	25.0232		
10	27.8237	10.1761	45.4712		
11	6.43307	-11.2992	24.1584		
12	30.3986	12.6553	48.142		

Tabla 7. Distribución diacrónica del promedio de autores

Año	f
1977	1
1978	1
1979	1
1982	1
1983	1
1984	4
1985	1,50
1986	1,29
1987	6
1988	2
1989	2,55
1990	1,70
1991	2
1992	1,50
1993	2,09
1994	2,21
1995	2,15
1996	2,30
1997	2,33
1998	1,86
1999	2,20
2000	2
2001	1,38
2002	1,22
2003	1,33
2004	1,88
2005	2
2006	2,82

Nota: Los años no señalados en la distribución diacrónica no ofrecen producción alguna en el campo señalado.

Gráfico 4. Distribución diacrónica del promedio de autores



	f	%	Índice de coautoría y Grado de colaboración
Trabajos realizados en solitario	132	48,2	(I.C.) = n° trabajos/ n° autores = $553/207 = 2,01$ autores/trabajo
Coautoría	142	51,8	(G.C.) = $1 - Nx/N = 1 - 142/274 = 0,48$
TOTAL	274	100	

Nx: Número de documentos con multiautoría.

N: Número total de documentos.

3.3. Tipología de fuentes de publicación

La tipología de la fuente de publicación o el formato en que son publicados los trabajos revisados, se muestran en la tabla 8 y Gráfico 5.

Los resultados muestran, de forma global, el uso del artículo en revista científica especializada y en fuentes de revisión por pares como el formato de mayor importancia (76,3% del total) para comunicación de las evaluaciones de programas.

Para el análisis diacrónico de la tipología de fuentes se realiza un agrupamiento decenal, obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla 9 y Gráfico 6.

Estos resultados muestran desde la mitad de los años 90 y fundamentalmente en la última semi-década considerada (año 2000-2006) un descenso considerable en el porcentaje total de artículos publicados, del 88,7% al 46,6%, y un aumento porcentualmente semejante en el de tesis doctorales sobre la temática de evaluación de programas, que desde la ausencia de producción, alcanzan un 44,3%.

Tipo de fuente:

1. Artículos y trabajos publicados en Fuentes con revisión por pares
2. Monografías, libros y capítulos de libros.
3. Tesis Doctorales y otros documentos de investigación
4. Otras Fuentes: Comunicaciones, documentos internos, etc.

Tabla 8. Frecuencia y porcentajes total del tipo de fuente

Tipo de fuente	f	%
1	209	76,3
2	5	1,8
3	39	14,2
4	21	7,7
TOTAL	274	100

Gráfico 5. Porcentaje total del tipo de fuente

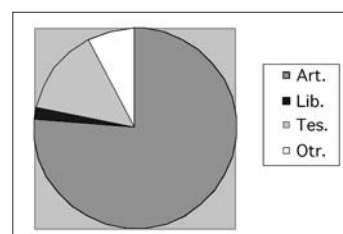
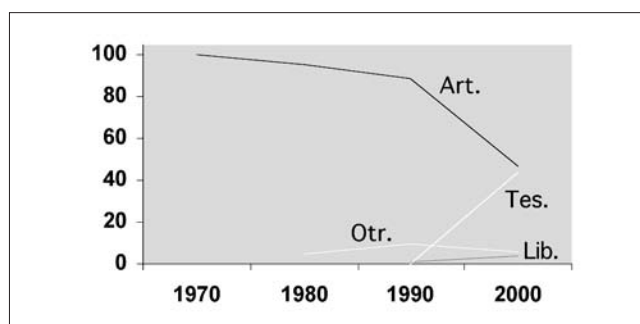


Tabla 9. Evolución diacrónica de la frecuencia y porcentajes del tipo de fuente

Tipo de fuente	Periodo temporal /Décadas							
	70		80		90		0	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	2	100	41	95,3	125	88,7	41	46,6
2	0	0	0	0	2	1,4	3	3,4
3	0	0	0	0	0	0	39	44,3
4	0	0	2	4,7	14	9,9	5	5,7
Total	2	100	43	100	141	100	88	100

Gráfico 6. Evolución diacrónica del porcentaje del tipo de fuente



Los patrones de productividad referidos a fuentes como los libros y otras publicaciones, como actas de congresos, documentos internos o no publicados, que algunos autores denominan literatura gris, poseen una escasa variación.

3.4. Paradigmas de fundamentación y metodología de investigación

La última variable considerada, cuyos datos se muestran en las Tablas 10/11 y Gráficos 7/8, se refiere al paradigma de fundamentación epistemológica de las investigaciones evaluativas y la metodología empleada para realizar esta evaluación de los programas.

Se puede apreciar que de forma global los paradigmas de fundamentación más empleados son el positivista e interpretativo, con porcentajes diferencialmente no significativos (46,7% y 42%), con respecto al total de la producción. El paradigma de corte crítico se emplea tan sólo en el 11,3 % de las evaluaciones consideradas.

Paradigmas: Positivista, objetivista, científico o normativo. Interpretativo, naturalista, fenomenológico o simbólico. Crítico o Dialéctico.

Metodología: Cuantitativa. Cualitativa. Mixta o ecléctica.

NR/NS: No registra o no señala de forma explícita.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de paradigmas

Paradigmas	f	%
NR/NS	0	0,0
Positivista	128	46,7
Interpretativo	115	42,0
Crítico	31	11,3
Total	274	100

Gráfico 7. Porcentaje total de paradigmas

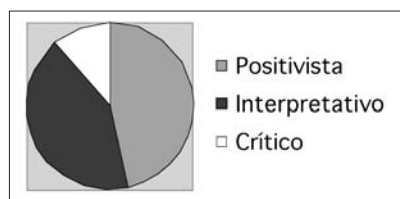
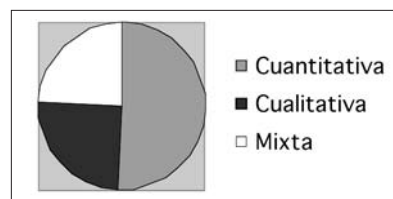


Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de metodologías

Metodología	f	%
NR/NS	0	0,0
Cuantitativa	139	50,7
Cualitativa	69	25,2
Mixta	66	24,1
Total	274	100

Gráfico 8. Porcentaje total de metodologías

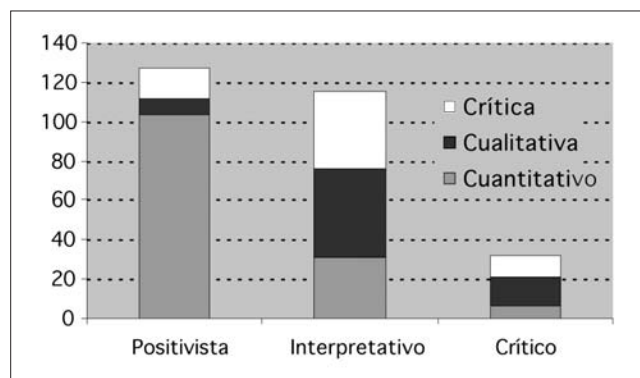


La investigación educativa debiera caracterizarse por la congruencia entre los posicionamientos epistemológicos y las metodologías y procedimientos reinvestigación empleados para su desarrollo. En este sentido en la Tabla 12 y Gráfico 9 se muestran los datos de ambas variables, en cuanto a su frecuencia, en las investigaciones revisadas.

Tabla 12. Frecuencias de paradigmas X metodologías

Paradigmas	Metodología			Total
	Cuant.	Cual.	Crít.	
Positivista	103	9	15	127
Interpretativo	31	45	39	115
Crítico	6	15	11	32
Total	140	69	65	274

Gráfico 9. Frecuencias de paradigmas X metodologías



De forma global, el paradigma más empleado es el positivista y la metodología cuantitativa; aunque en las últimas décadas, como se muestra en estudios de Expósito (2004) y Expósito y Olmedo (2006), el paradigma interpretativo y la metodología cualitativa comienzan a hacerse habituales en estas prácticas evaluativas. En cuanto a las relaciones entre éstas características metodológicas de las investigaciones revisadas, la moda en las investigaciones fundamentadas en el paradigma positivista es el empleo de una metodología cuantitativa ($f=103$); en el paradigma interpretativo, la metodología cualitativa ($f=45$); y en el crítico también la metodología cualitativa ($f=15$), aunque también y congruentemente la crítica ($f=11$).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La investigación/evaluación de programas educativos se ha convertido en un campo disciplinar de enorme importancia, en el que tras el desarrollo de un proceso de alta productividad se ha alcanzado una perspectiva logística.

La importancia de este campo evaluativo queda patente en la creciente realización de tesis doctorales referidas a esta temática. Además, los modelos auguran una productividad, que podría considerarse en algunos pronósticos como moderadamente optimista entorno a 11 trabajos/año publicados y en otros de un crecimiento irregular a borbotones en cortos ciclos, con producciones entre 3 y 30 trabajos anuales.

La autoría de las evaluaciones se hace mayoritariamente en colaboración (51,8%), con una media de 1,77 autores por trabajo. Estos son índices y grados de colaboración, aunque típicos en Ciencias Sociales, escasos y denotan la necesidad de creación de equipos multidisciplinares para la realización de evaluaciones globales.

En cuanto al desarrollo de las evaluaciones el paradigma positivista y la metodología cuantitativa ocupan un lugar central, aunque en los últimos años existe un creciente empleo de fundamentaciones interpretativas y metodologías cualitativas. Resultando un dato metodológicamente preocupante la posible incongruencia entre las fundamentaciones y las metodologías empleadas en algunas evaluaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Rojo, V. Y Hernández Fernández, J. (1997). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 79-123.

Bartolomé, M. et. Al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: C.I.D.E.

Colás, P. (1993). Diseños de investigación para su aplicación a la evaluación de programas. En *Evaluación de programas. Una guía práctica*, P. Colás y M.A. Rebollo (Eds.). Sevilla: Kronos.

De Miguel, A. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 313-338.

Expósito, J. Y Fernández Cano, A. (2002). La productividad en la investigación española sobre evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 113-129.

Expósito, J. (2004). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos. 1975-2000*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Expósito, J.; Olmedo, E. Y Fernández Cano, A. (2004). Patrones metodológicos de la investigación española sobre evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 10 (2).

Expósito, J. Y Olmedo, E. (2006). *La evaluación de programas. Teoría, investigación y práctica*. Granada: Grupo editorial Universitario.

Fernández Cano, A. Y Expósito, J. (2001). Patrones de citación de la investigación española sobre evaluación de programas educativos (1975-2000). *Revista Española de Documentación Científica*, 24 (3), 289-305.

Perez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos. Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

Worthen, B.R. et. al. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London: Longman Inc.

Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 485-508.

UNA APROXIMACIÓN AL *BENCHMARKING* DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

María José Vieira y Carolina Pérez
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Para introducir este estudio parece oportuno definir el término *benchmarking*. El significado de *benchmark* es un punto de referencia sobre el que compararse y medirse. En ocasiones, este término se traduce como estudio comparativo o de referencia, o evaluación comparativa. Adaptado al contexto de la educación superior, el *benchmarking* puede ser definido como el análisis que realiza una institución de educación superior para comparar de forma sistemática sus propias actividades, procesos y prácticas con otras instituciones con el fin de conocer dónde se encuentra la institución respecto a otras, identificar buenas prácticas e introducir modificaciones que le permitan mejorar. El *benchmarking* implica crear un ambiente de confianza interinstitucional en el que pueda compartirse información que permita formular políticas y elementos de referencia (Bender, 2002; Mosier & Schwarzmüller, 2002).

En los procesos de evaluación institucional parece recomendable utilizar indicadores relacionados con la implicación del estudiante con las actividades universitarias. La vinculación del estudiante con la universidad, su preocupación por realizar actividades educativas organizadas tanto dentro como fuera del aula, en definitiva, su grado de implicación con la institución se conoce como *engagement*. En Estados Unidos, el Estudio Nacional sobre la Implicación del Estudiante, *The National Survey of Student Engagement* (NSSE) es un proyecto de investigación que en los últimos seis años ha recabado información de aproximadamente un millar de instituciones de educación superior.

Los defensores de las teorías sobre la implicación del estudiante con las actividades universitarias mantienen que ésta favorece el rendimiento y la persistencia, el pensamiento crítico, las competencias metodológicas y las competencias interpersonales. Numerosas investigaciones sobre el desarrollo del estudiante universitario muestran que el tiempo y energía que los estudiantes emplean en actividades con fines educativos es el mejor predictor de su aprendizaje y desarrollo personal (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Chickering & Gamson, 1987; Pike, Kuh, & Gonyea, 2003; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). Por lo tanto, la universidad que sea capaz de implicar a sus estudiantes en estas actividades (comunicación entre profesores y estudiantes, cooperación entre estudiantes, aprendizaje activo, feedback inmediato, etc.), será una universidad con estudiantes más motivados y con mayor éxito académico.

A través del proyecto NSSE las instituciones reciben información comparable y útil debido a la utilización de un instrumento de evaluación común denominado *College Student Report*. Esta información sobre el grado de implicación de los estudiantes en el sistema universitario, cómo valoran éstos la calidad de las relaciones con los distintos agentes que intervienen en su desarrollo académico, su experiencia en la universidad y la contribución de ésta a su conocimiento, habilidades y desarrollo personal es utilizada por las instituciones para la toma de decisiones. Además incluye la comparación entre instituciones lo que permite detectar diferencias y localizar buenas prácticas (ver nsse.iub.edu). La adaptación del proyecto NSSE al contexto español resulta particularmente relevante en el contexto actual sobre evaluación y mejora de las universida-

des. En el contexto de la acreditación de titulaciones que exige la LOU, parece útil poder obtener información sobre las actividades que los estudiantes desarrollan en la universidad utilizando una herramienta de características similares al proyecto NSSE.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es elaborar un cuestionario con propiedades psicométricas adecuadas para conocer la experiencia académica de los estudiantes universitarios, considerando la titulación como unidad de análisis, que nos permita obtener información comparable entre las universidades españolas y entre éstas y otras instituciones de educación superior del ámbito internacional. Este objetivo general se concreta en diversos objetivos específicos descritos en la metodología.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de este objetivo se han realizado las siguientes tareas:

1. *Análisis de la aplicabilidad del proyecto NSSE al contexto universitario español y elaboración del borrador del cuestionario:* se realizó un análisis de los ítems que constituyen el cuestionario original en inglés denominado NSSE 2005 y de la utilidad en nuestro contexto de las teorías subyacentes a este cuestionario. Como resultado de esta tarea se inició la elaboración del borrador del cuestionario
2. *Aplicación piloto del cuestionario en la Universidad de León y elaboración del cuestionario final:* como resultado de la aplicación piloto se realizaron modificaciones en algunos ítems hasta obtener el cuestionario adaptado al contexto universitario español. Hemos denominado al cuestionario definitivo ES_NSSE_2005.
3. *Aplicación del cuestionario a una titulación (Psicopedagogía) en ocho universidades:* El cuestionario se ha aplicado a todos los estudiantes de último curso presentes en clase entre finales de mayo y la primera quincena de junio de 2005. La información disponible se compone de los cuestionarios de nueve universidades. Se ha asignado un número aleatorio a las universidades que han participado. Se han recibido un total de 281 cuestionarios. El número de cuestionarios recibidos por universidad oscila entre 25 y 40.
4. *Análisis de la validez y fiabilidad del cuestionario:* Se ha seguido la metodología utilizada por el equipo de investigación del proyecto NSSE en Estados Unidos para analizar las propiedades psicométricas del cuestionario (ver Kuh, Hayek, Carini, Ouimet, Gonyea, & Kennedy, 2001): a) Estadísticos de fiabilidad (*alpha de Cronbach*) e intercorrelaciones, b) Análisis de la normalidad de los ítems mediante índices de asimetría y curtosis y c) Análisis de componentes principales siguiendo el método de rotación oblicua *Promax* que permite que los factores estén correlacionados.
5. *Análisis estadístico de los resultados:* El análisis de los resultados consta de la descripción de la muestra

y del análisis de diferencias. El análisis ha consistido en pruebas no paramétricas de análisis de diferencias ilustrando los datos con estadísticos descriptivos de las pruebas paramétricas equivalentes.

6. *Valoración del cuestionario por un grupo de expertos:* Se realizó una reunión de expertos a la que asistieron seis profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de varias universidades españolas.

4. RESULTADOS

4.1. Descripción comparada de la muestra

Los estudiantes encuestados en las nueve universidades públicas españolas se encuentran matriculados en el último curso de la titulación de Psicopedagogía. La mayoría son mujeres (86%), de nacionalidad española, con una media de edad de 25,4 años.

Al comparar la muestra española con las características de los estudiantes de Estados Unidos se observan diferencias. Principalmente, los estudiantes estadounidenses se caracterizan por tener padres con estudios más elevados que los españoles, pertenecer a diferentes grupos étnicos o raciales, y por vivir en mayor medida en dependencias ubicadas en el campus.

4.2. Experiencia académica comparada

Las actividades llevadas a cabo con más frecuencia por los estudiantes españoles durante el curso 2004/05 están relacionadas con realizar trabajos. Se dedicaron especialmente a reunirse con los compañeros para realizar trabajos dentro y fuera de las horas de clase, a revisar diversas fuentes y a utilizar tecnologías para su elaboración.

Las actividades menos realizadas están relacionadas con la interacción o colaboración con el profesorado fuera de las horas de clase. Los estudiantes apenas se relacionan con el profesorado para debatir ideas relacionadas con las asignaturas, comentar su futuro académico-profesional o realizar actividades no relacionadas con el curso académico. También es muy baja la frecuencia con la que los estudiantes participan en actividades organizadas por la universidad, especialmente en actividades deportivas.

4.3. Dedicación semanal a diversas actividades

Las actividades más realizadas por los estudiantes españoles son preparar asignaturas y disfrutar de actividades de ocio y tiempo libre. Por el contrario, las actividades menos realizadas son participar en actividades no académicas organizadas por la universidad, como la Junta de Estudiantes, la radio universitaria, etc. y trabajar en la universidad.

En el *análisis de diferencias* de la muestra española, la *universidad* es la variable que más diferencias genera en las horas semanales dedicadas a diferentes actividades. A su vez, los estudiantes *mayores de 25 años* son los que más tiempo dedican a trabajar y a cuidar a personas que dependen de ellos. En cuanto a la *nota media*, los estudiantes de sobresaliente dedican más tiempo a preparar las asignaturas y a participar en actividades no académicas organizadas por la universidad. Los estudiantes con *padres con*

estudios universitarios dedican más tiempo a trabajar con remuneración económica en la universidad.

4.4. Actividades cognitivas

Las actividades cognitivas más realizadas por los estudiantes españoles han sido sintetizar y analizar ideas. Asimismo han criticado información y aplicado teorías a problemas prácticos. Por último, aunque también con bastante frecuencia, los estudiantes memorizan hechos o procedimientos. Apenas existen diferencias significativas en estos ítems en las variables analizadas, tampoco en la variable universidad.

En *comparación* con los resultados del estudio en Estados Unidos, las actividades cognitivas realizadas por estudiantes universitarios españoles y estadounidenses presentan similitudes y diferencias. Respecto a las similitudes, en los dos casos se promueve la memorización de hechos y procedimientos, y la síntesis y organización de ideas. En cuanto a las diferencias, los estudiantes estadounidenses han realizado con mayor frecuencia actividades que requieren analizar ideas en profundidad, aplicar teorías a problemas prácticos y criticar información.

4.5. Actividades complementarias

Las actividades más realizadas por los estudiantes españoles durante los estudios universitarios son realizar créditos prácticos (83%) y realizar trabajos de último curso como memorias o proyectos (59%). Este resultado es coherente teniendo en cuenta que el plan de estudios de Psicopedagogía incluye la realización del *Prácticum*. Las actividades menos realizadas están relacionadas con las relaciones internacionales, aproximadamente el 60% de los estudiantes no han cursado estudios en el extranjero ni han necesitado conocer un idioma extranjero para realizar tareas académicas. Los estudiantes se muestran más indecisos con la posible realización de algunas actividades entre las que destacan la colaboración con servicios a la comunidad y la realización de trabajos de investigación fuera de los requisitos del curso.

Los estudiantes con *padres con estudios universitarios* realizan con mayor frecuencia tareas académicas en un idioma extranjero, estudios en el extranjero, trabajos de investigación fuera de los requisitos del curso y servicios a la comunidad. En cuanto a la variable *con quién vives*, los estudiantes que viven solos colaboran con más frecuencia con servicios de voluntariado y los que viven con

amigos o compañeros piensan colaborar en estas actividades con más frecuencia que el resto de los grupos.

4.6. Competencias adquiridas en la universidad

Los estudiantes españoles opinan que la universidad ha contribuido bastante a prepararles para trabajar en grupo con eficacia, utilizar tecnologías, adquirir una amplia cultura general, aprender autónomamente, pensar de forma crítica y exponer ideas de forma oral. Por el contrario, consideran que a lo que menos ha contribuido la universidad es a prepararles para solucionar problemas cotidianos, contribuir al bienestar de la comunidad, desarrollar un código ético y desarrollar competencias para el mercado laboral.

En el *análisis de diferencias* de la muestra española, la variable *universidad* es la que más diferencias genera en todos los ítems.

4.7. Apoyo institucional

La actividad a la que más importancia da la universidad según los estudiantes españoles es dedicar mucho tiempo a estudiar. Por el contrario, la actividad a la que menos importancia da es a facilitar la compatibilidad con otras responsabilidades no académicas (ver Tabla 1).

Al igual que en el resto de las preguntas, la variable *universidad* es la que más diferencias genera en todos los ítems. Los estudiantes de menor edad, a tiempo completo y mujeres consideran que la universidad da mucha importancia a dedicar tiempo a estudiar y a realizar tareas académicas. No existen diferencias significativas en la importancia dada por la universidad a estas actividades considerando la nota media, la duración de los estudios, ser estudiante de primera generación, el lugar de residencia o con quién viven los estudiantes.

En comparación con los resultados del estudio en Estados Unidos (ver Tabla 1), se puede afirmar que los estudiantes españoles perciben un apoyo muy bajo por parte de la universidad especialmente en el ámbito académico (sólo un 20% frente al 74% en el caso de Estados Unidos). Por tanto, el perfil de las universidades españolas en este aspecto destaca por fomentar que los estudiantes dediquen tiempo a estudiar pero prestarles poca ayuda para mejorar académicamente, para compatibilizar los estudios con otras responsabilidades, o para promover la participación de los estudiantes en actividades organizadas por la universidad.

Tabla 1. ¿Hasta qué punto tu universidad da importancia a cada una de las siguientes actividades? (1 Muy poco – 4 Mucho) (Descriptivos para España y comparación España-Estados Unidos)

	ES_NSSE_05		NSSE_05	
	Media	Desv. tip.	% "mucho" y "bastante"	
9.a) Dedicar mucho tiempo a estudiar y a realizar tareas académicas	3,3	0,7	89	81
9.b) Darte el apoyo que necesitas para que tengas éxito académicamente	2,0	0,7	20	74
9.c) Animarte a que te relaciones con otros estudiantes	1,9	0,8	22	45
9.d) Facilitar la compatibilidad con tus responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.)	1,6	0,8	13	25
9.e) Asistir a acontecimientos y actividades en el campus (conferencias, competiciones deportivas, actuaciones culturales, etc.)	2,1	0,8	33	56

4.8. Satisfacción con la Universidad

En la valoración de los estudiantes españoles de la universidad en la que estudian, la mayoría considera deficiente el asesoramiento académico que ha recibido aunque valora como buena su experiencia académica. Si pudieran empezar de nuevo, probablemente volverían a estudiar en la misma universidad en la que estudian ahora (ver Tabla 2).

Tabla 2. Valoración de los estudiantes de la universidad en la que estudian

	N	Media	Desv. tip.
11. ¿Cómo valoras la calidad del asesoramiento académico que has recibido en la Universidad? (1- Insuficiente, 4-Excelente)	279	1,7	0,77
12. ¿Cómo valoras tu experiencia académica en la Universidad? (1- Insuficiente, 4-Excelente)	279	2,7	0,63
13. Si pudieras empezar de nuevo, ¿irías a la misma a la Universidad a la que vas ahora? (1-No, 4-Si)	276	3,0	0,83

En el análisis de diferencias de la muestra española, se observan diferencias significativas en función de la *universidad*. Por otra parte, los estudiantes con *nota media* de sobresaliente (media 3,1) valoran mejor que los estudiantes de notable (media 2,7) y aprobado (media 2,6) su experiencia académica en la universidad. Asimismo, si pudieran empezar de nuevo volverían a estudiar en

la misma universidad (media 3,5), mientras que sus compañeros de notable (media 3) y aprobado (media 2,8) no están tan seguros de esta decisión. Los estudiantes de *primera generación* valoran mejor que sus compañeros cuyos padres tienen estudios superiores la calidad del asesoramiento académico que han recibido en la universidad.

Tabla 3. Valoración de los estudiantes de la universidad en la que estudian (Comparación España- Estados Unidos)

	% "buena" y "excelente"	
	ES_NSSE_05	NSSE_05
11. ¿Cómo valoras la calidad del asesoramiento académico que has recibido en la Universidad?	18	71
12. ¿Cómo valoras tu experiencia académica en la Universidad?	73	88

En comparación con los resultados del estudio en Estados Unidos (ver Tabla 3), la satisfacción de los estudiantes españoles con la calidad del asesoramiento académico que reciben de la universidad es muy baja. Así, mientras que el 71% de los estudiantes estadounidenses consideran que éste es bueno o excelente, sólo el 18% de los estudiantes españoles tienen esta opinión. Por el contrario, tanto la valoración de la experiencia académica en la universidad como la decisión sobre si volverían a estudiar en la misma universidad, son similares entre estudiantes españoles y estadounidenses.

5. CONCLUSIONES

En la línea que plantean los objetivos de la *Agenda de Lisboa* que propone que la educación superior europea sea una de las más competitivas del mundo en torno al 2010, parece necesario disponer de información comparable entre universidades que permita conocer la situación de estudios similares en otros contextos tanto en el ámbito nacional como en el internacional. La herramienta utilizada en este estudio para conocer la experiencia académica del estudiante en las universidades permite concluir lo siguiente:

- Las propiedades psicométricas del cuestionario son similares a las del cuestionario original. El cuestionario elaborado ha demostrado su utilidad para detectar diferencias entre instituciones para una misma titulación. Este resultado, se realiza por el hecho de que el resto de las variables presentan muchas menos diferencias que la variable institución. Por lo tanto, el cuestionario permite discriminar y comparar instituciones.
- A pesar de que la muestra de este estudio y los datos disponibles del proyecto NSSE son muy diferentes, las comparaciones realizadas permiten abrir un campo de análisis muy interesante. Con la prudencia que se deriva de las diferencias señaladas, se puede afirmar que existen similitudes en las actividades de carácter cognitivo que realizan los estudiantes y en el desarrollo de competencias mientras que existen importantes diferencias en el apoyo que las universidades ofrecen a sus estudiantes. Es decir, que mientras que la satisfacción de los estudiantes con su experiencia en la universidad es similar, los estudiantes espa-

ñoles, al contrario que los estudiantes estadounidenses, no perciben que las universidades se preocupen por su éxito académico. Este tipo de conclusiones son las que justifican el intento de adaptación de esta herramienta. La información que nos permita comparar las actividades y resultados del sistema universitario estadounidense con las instituciones europeas nos permitirá adoptar estrategias de mejora en la línea que plantean los objetivos de la Agenda de Lisboa.

- En este campo de análisis parece necesario explorar en profundidad el efecto de la variable *estudiantes de primera generación*. Como se ha podido observar en este estudio, la muestra española destaca por el elevado número de estudiantes de primera generación en comparación con otros contextos. Los resultados indican que existen diferencias importantes entre estos estudiantes y aquéllos con padres que han realizado estudios superiores en cuestiones como la colaboración e interacción con el profesorado, la participación en programas de intercambio, la realización de actividades y proyectos en la universidad, entre otras. Un análisis más detallado en este sentido puede ser útil para proponer líneas de actuación en el ámbito de la orientación académica y profesional a estudiantes de primera generación que en el caso de los estudiantes con padres con estudios superiores pueda estar suplida en su contexto familiar.
- En relación con la posible utilización del cuestionario como fuente de evidencias para procesos de evaluación para la mejora o acreditación, se confirma que el cuestionario está fundamentalmente orientado al desarrollo del programa de formación desde la perspectiva de lo que el estudiante hace. No obstante, el propio proyecto NSSE presenta las relaciones que existen entre el cuestionario y los criterios de acreditación de distintas agencias de acreditación institucional estadounidenses confirmando su utilidad como fuente de evidencia para dichos procesos. En la comparación realizada con la propuesta de criterios de acreditación y del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA se confirma esta vinculación y, por lo tanto, su utilidad como fuente de evidencias para dichos procesos.
- Por último, en el momento actual de reforma de los estudios universitarios hacia procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se promuevan metodologías más participativas entre estudiantes y profesorado y se ajuste el tiempo real que el estudiante dedica a actividades académicas, se debe reflexionar sobre los resul-

tados obtenidos en este estudio. Entre ellos, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar la coordinación del profesorado en la asignación de trabajos con un ajuste realista de la carga de trabajo del estudiante, de favorecer la compatibilidad de los estudios con otras responsabilidades y la participación en actividades extraacadémicas en la universidad y de mejorar el asesoramiento académico, especialmente, mediante la colaboración entre estudiantes y profesorado.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bender, B. E. (2002). Benchmarking as an administrative tool for institutional leaders. En B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Using Benchmarking to Inform Practice in Higher Education: New Directions for Higher Education* (pp. 113-120). Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Hayek, J. C., Carini, R. M., Ouimet, J.A., Gonyea, R.M., & Kennedy, J. (2001). *NSSE technical and norms report*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.
- Mosier, R. E., & Schwarzmuller, G. J. (2002). Benchmarking in Student Affairs. En B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Using Benchmarking to Inform Practice in Higher Education: New Directions for Higher Education* (pp. 103-112). Jossey-Bass.
- NSEE (2005). *NSSE 2005 Overview*. Center for Postsecondary Research, Indiana University Bloomington. Consultado el 15 de febrero de 2007, disponible en http://nsse.iub.edu/pdf/2005_inst_report/NSSE_overview_rev.pdf
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, 44(2), 241-261.

VALIDACIÓN DE LA TASA DE ESFUERZO RECOMPENSADO. ¿PUEDEN GENERALIZARSE LAS BUENAS PRÁCTICAS DIRIGIDAS A LA MEJORA DE UN INDICADOR?

Reina Ferrández
Universidad de Castellón

Jake Murdoch
Universidad de Montreal

Odet Moliner y Auxiliadora Sales

La tasa de abandono es uno de los indicadores de calidad más utilizados en los sistemas de evaluación y acreditación de numerosos países, incluido el nuestro. En este sentido, son numerosos los estudios que establecen posibles causas para que este abandono prematuro tenga lugar (Taylor y Bedford, 2004) distinguiendo diferentes tipos de variables que combinan aspectos psicológicos, organizativos, económicos o sociológicos, etc. (Bruinsma, 2003). Sin embargo, poca atención parece haberse dado a elementos relacionados con el comportamiento real del estudiante hacia el estudio (Berger y Millar, 1999; Jansen y Bruinsma, 2005). A nuestro entender, este tipo de variables, resultaría de claro interés en cuanto que permitirían una actuación directa que posibilitase la modificación de aquel comportamiento que tuviera una mayor incidencia sobre el abandono y con ello aumentar la calidad. Dicho de otro modo, si una elevada tasa de abandono está relacionada con una baja calidad institucional (Cabrera, 2006) es necesario trabajar sobre aquellas variables que permiten disminuir esa tasa, y en este sentido las variables comportamentales serían un punto de partida.

Así, estudios previos realizados (Ferrández et al. 2000) llegan a la conclusión de que los estudiantes que abandonan, se presentan menos a los exámenes, suspenden más, y además parece que se matriculan por encima de sus posibilidades, lo que conlleva una sobrecarga de trabajo que les obliga a no presentarse y a no prepararse adecuadamente las diferentes materias, haciendo que el ciclo se repita una y otra vez hasta que la presión les hace abandonar.

A partir de estos datos se creó un indicador complementario de tipo comportamental, en forma de tasa, que unificaba estas variables (exámenes aprobados, suspendidos y no presentados), y que se denominó Tasa de Esfuerzo Recompensado (TER) que ayudaba a detectar estudiantes de riesgo, de manera que pudieran establecerse los mecanismos para mejorar *la calidad de vida académica* de los estudiantes evitando, de esta forma, su abandono prematuro en la titulación (Yorke, 2000).

El presente trabajo, lo que pretende es analizar la validez de esta medida como predictora del abandono del estudiante, y la posibilidad de su aplicación agrupada por titulaciones en un intento de utilizarlo como indicador de calidad del conjunto de una institución tal y como se utilizan otros indicadores en la mayoría de contextos tanto de ámbito nacional como internacional (Murdoch, 2004).

1. COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE

Se ha comentado en la introducción que estudios anteriores (Ferrández, et al. 2000) revelaron la tendencia de los estudiantes que no completaban los estudios universitarios a matricularse por encima de sus posibilidades. Esto pudiera ser una de las causas que les lleven a obtener tasas más altas de no presentado así como de suspensos. Con los datos de que disponemos en este momento, sin embargo, se aprecia que es el grupo de titulados el que parece matricularse de mayor número de asignaturas, siendo la diferencia, en este aspecto siempre significativa al 99%. Sin

embargo, el comportamiento ante los exámenes y resultados son claramente diferentes entre ambos grupos, pero siempre con resultados más desfavorables ($p=0'01$) como es de esperar, para los que abandonan. Los gráficos 1, 2 y 3 muestran estos aspectos para el primer año de permanencia, puesto que resulta crucial en cuanto a la decisión de continuar o abandonar los estudios (ver apartado 3).

Gráfico 1. Diferencias en la distribución del porcentaje de exámenes no presentados entre los que se titulan y los que abandonan durante el primer año de permanencia

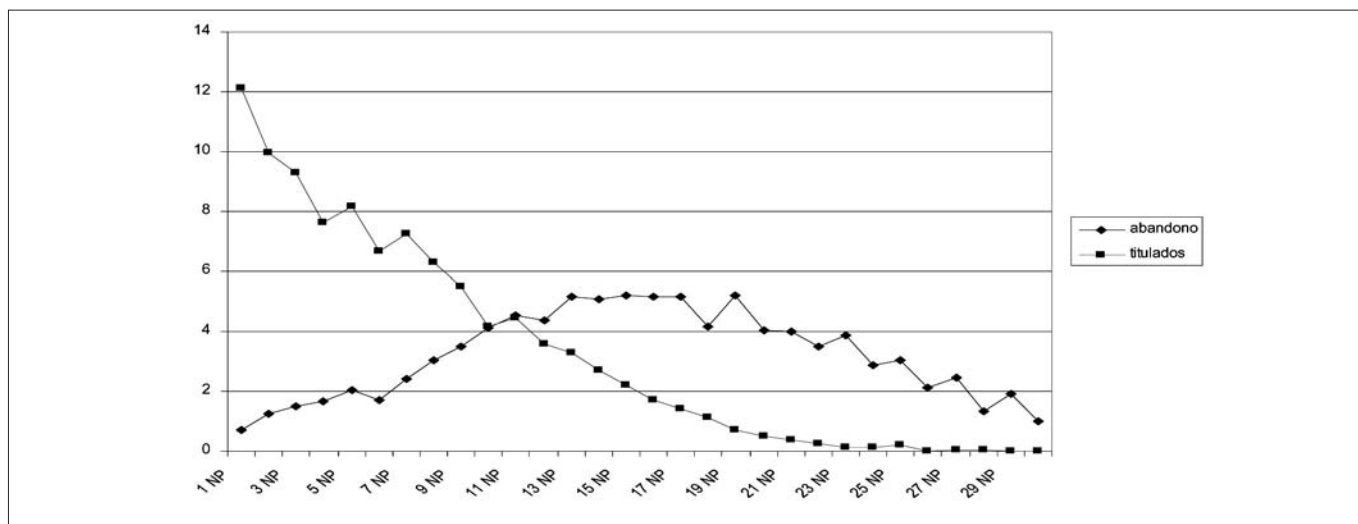


Gráfico 2. Diferencias en la distribución del porcentaje de exámenes suspendidos entre los que se titulan y los que abandonan durante el primer año de permanencia

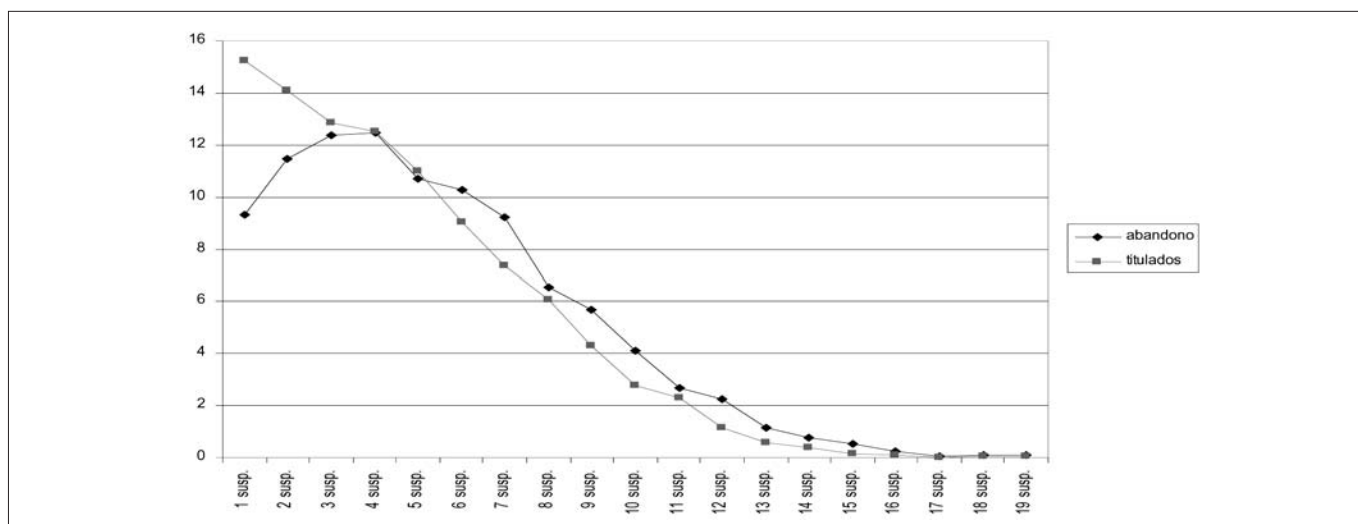
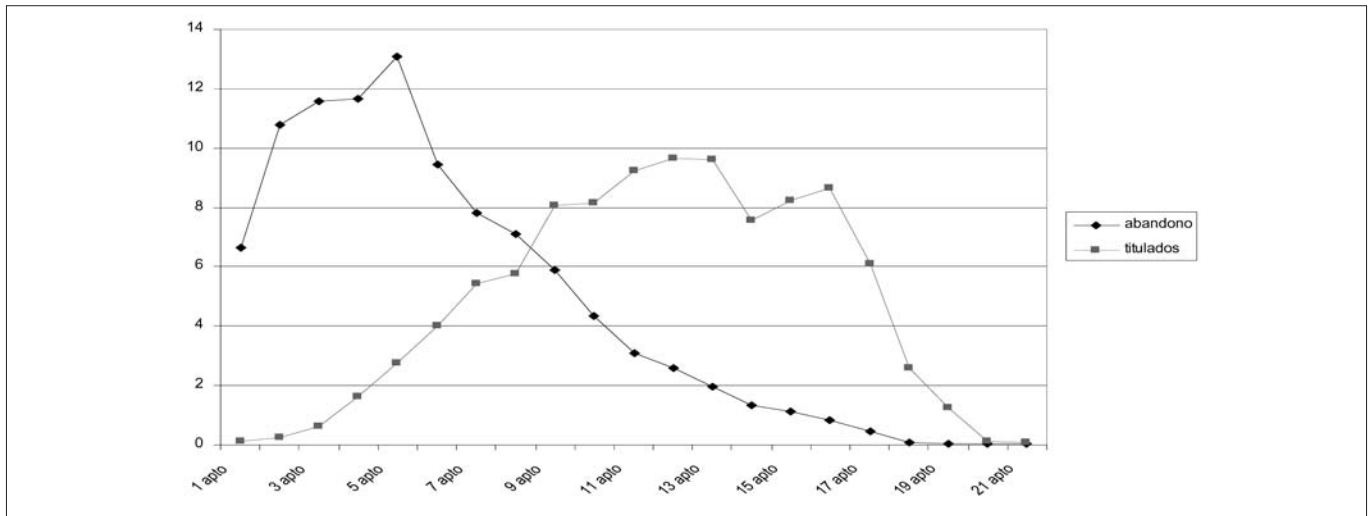


Gráfico 3. Diferencias en la distribución del porcentaje de exámenes aprobados entre los que se titulan y los que abandonan durante el primer año de permanencia



2. DEFINICIÓN DE LA TASA DE ESFUERZO RECOMPENSADO (TER)

Como ya se ha indicado, al analizar el comportamiento de los estudiantes que abandonaban, se observó que éstos parecían matricularse por encima de sus posibilidades, lo que les hacía presentarse menos y suspender más. El resultado de combinar estas medidas fue el que hemos denominado TER (Ferrández et al. 2000) que quedaría concretada como la tasa de éxito teniendo en cuenta el total de oportunidades posibles.

Las oportunidades vienen definidas por el número de exámenes oficiales que el estudiante puede hacer en cada convocatoria: habitualmente un máximo de dos ordinarias. De esta manera, si un estudiante aprueba a la primera, el número de oportunidades es 1 puesto que la segunda ordinaria ya no tiene lugar, mientras que si suspende o no se presenta, automáticamente pasaría a la segunda ordinaria, con lo que el número de oportunidades sería en este

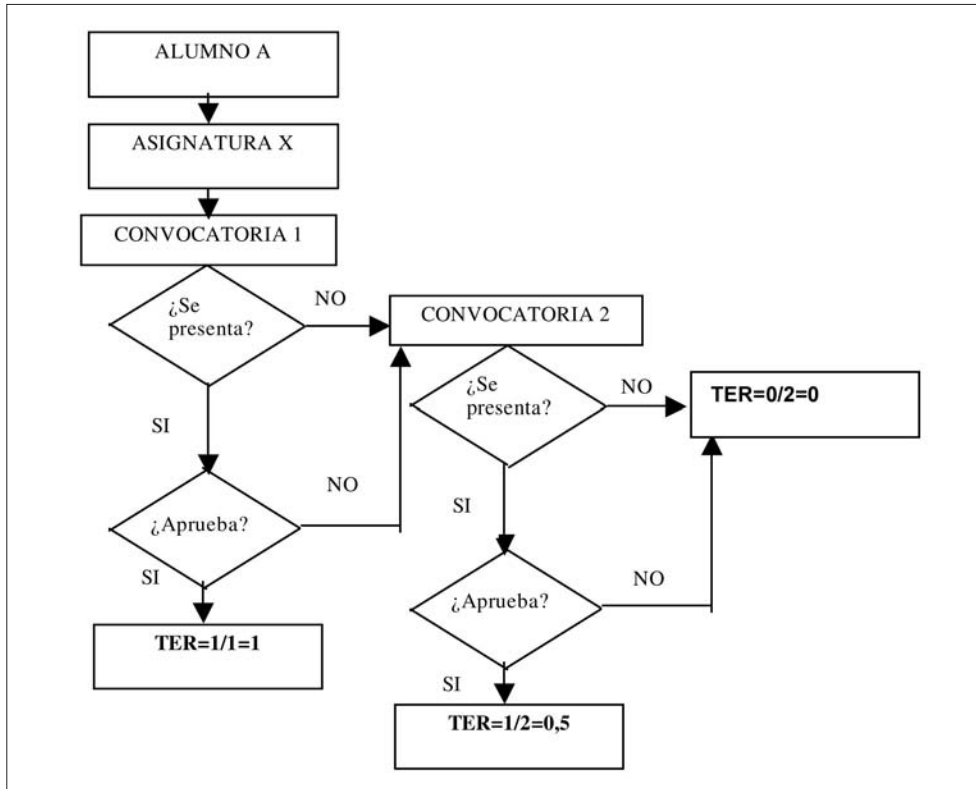
caso de dos reduciéndose a la mitad la consideración del éxito, en caso de presentarse y aprobar en este segundo intento. Su cálculo resulta muy sencillo:

$$TER = \frac{\text{N}^\circ \text{ de exámenes aprobados}}{\text{N}^\circ \text{ exámenes presentados} + \text{N}^\circ \text{ exámenes no presentados}}$$

Así, el resultado oscila entre 0 y 1 acercándose a los valores extremos en la medida en que el estudiante tenga más o menos éxito (apruebe o suspenda) cada vez que se presenta a un examen. La figura 1 muestra de forma gráfica este aspecto.

Como puede observarse, el caso más favorable es el del estudiante que aprueba la primera vez que se presenta al examen, con una tasa de 1, y el caso más desfavorable es el de aquel estudiante que no aprueba o no se presenta.

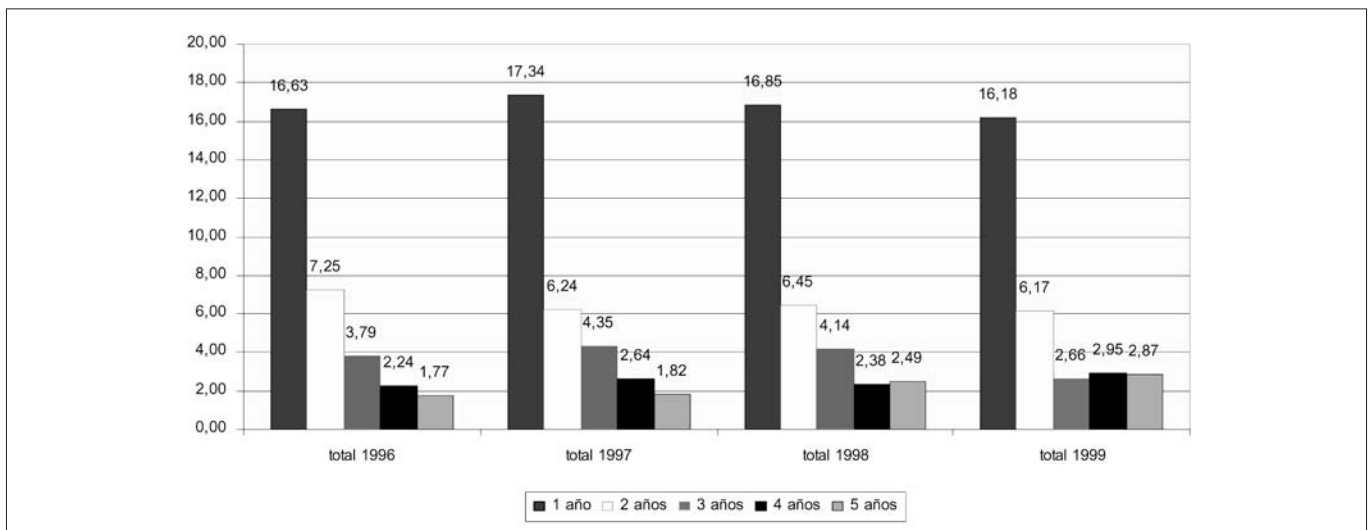
Figura 1. Proceso de Cálculo de la Tasa de Esfuerzo Recompensado



3. TASA DE ABANDONO

Es sabido que existe un patrón general de abandono, siendo más alto en los primeros años y disminuyendo progresivamente según aumentamos de curso (ver Gráfico 4) (Cabrera et al. 2006, Ferrández et al. 2000). Sin embargo, al analizar de manera pormenorizada los datos obtenidos en nuestro caso, esto no se da en igual medida en todas las titulaciones, es decir, si bien, el primer año resulta crucial en todas las titulaciones, existen algunos casos en los que la tendencia no parece tan determinante (ver anexo 1).

Gráfico 4. Porcentaje de abandono por años de permanencia para las cohortes de 1996, 1997, 1998 y 1999



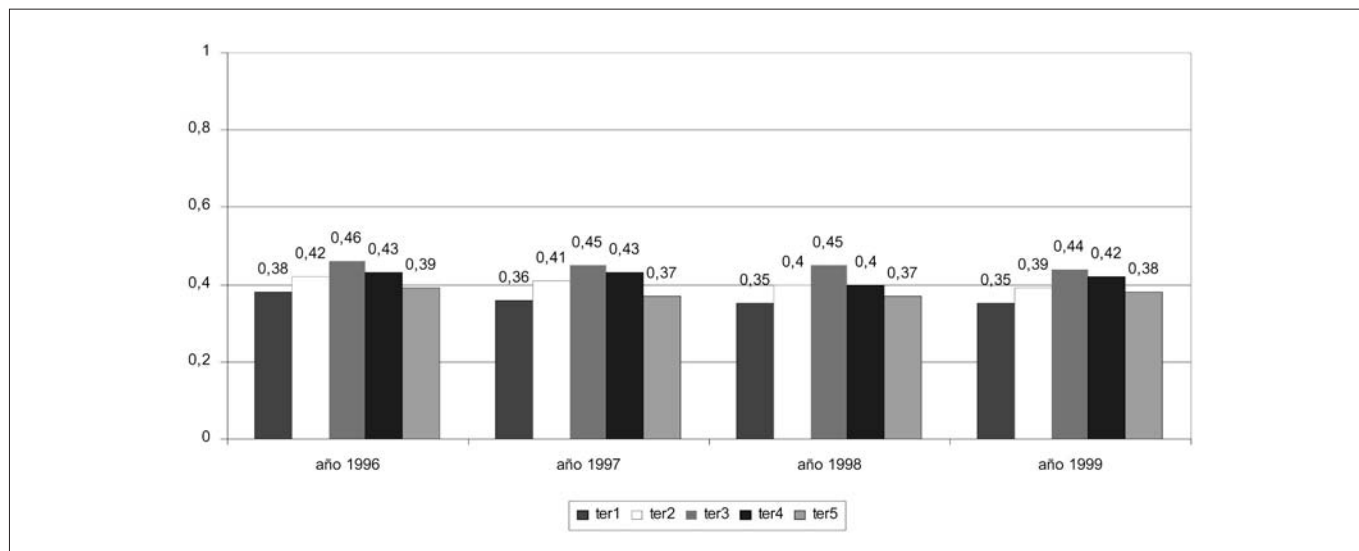
4. LA TASA DE ESFUERZO RECOMPENSADO

De la misma manera, TER presenta un efecto parabólico (ver Gráfico 5), es decir, aumenta progresivamente hasta el tercer año, por lo que podría inferirse que los estudiantes “aprenden” en cierta medida cuál es su límite, y a partir de ahí, vuelve a descender. Este efecto, no obstante, puede deberse a que a partir del cuarto año, una vez finalizadas las titulaciones de ciclo corto, las asignaturas res-

tantes son las que presentan mayor dificultad para ser aprobadas, y por tanto, eso se refleja necesariamente en mayor número de suspensos y de no presentados¹.

Al descender por titulaciones, se observa que el patrón es seguido por prácticamente la totalidad de las titulaciones (ver anexo 2). Sin embargo, se destaca la Licenciatura en Traducción e Interpretación, que presenta un patrón totalmente contrario, y siempre descendente.

Gráfico 5. TER por años de permanencia, por cohortes para el total de la universidad



5. LA TASA DE ABANDONO (TA) Y LA TASA DE ESFUERZO RECOMPENSADO (TER)

Al poner en relación ambas tasas, como ya se ha indicado en la introducción, se observa un patrón bastante generalizado en el que el estudiante que abandona se comporta ante los exámenes de manera diferente y obtiene, por ello, resultados diferentes, en este caso negativos. Así, un primer acercamiento entre ambas tasas proporciona una correlación elevada (0,74).

No obstante, al igual que ocurría al considerar por separado la Tasa de Abandono y la Tasa de Esfuerzo

Recompensado, encontramos que, al descender por titulaciones existen tres casos en los que la correlación no alcanza el 0,70: Licenciatura en Traducción e Interpretación (0,59) y las Diplomaturas de Maestro en Educación Física y Educación Musical (0,66 y 0,69 respectivamente) (ver gráficos 6 y 7).

En cualquier caso, si se asume que el comportamiento del estudiante es determinante para su continuación o abandono, TER debería ser un buen predictor a este respecto, es decir, conociendo dicha tasa debería poderse predecir qué estudiantes están en riesgo y cuáles no.

¹ De hecho, al separar titulaciones de ciclo largo y ciclo corto, el punto de inflexión se mantiene en el tercer año para el caso de las titulaciones de ciclo corto, mientras que se trasladaría al cuarto año en el caso de las titulaciones de ciclo largo.

Gráfico 6. Porcentaje de abandono por años de permanencia en las titulaciones de Traducción e Interpretación, Maestro de Educación Física y Maestro Educación Musical

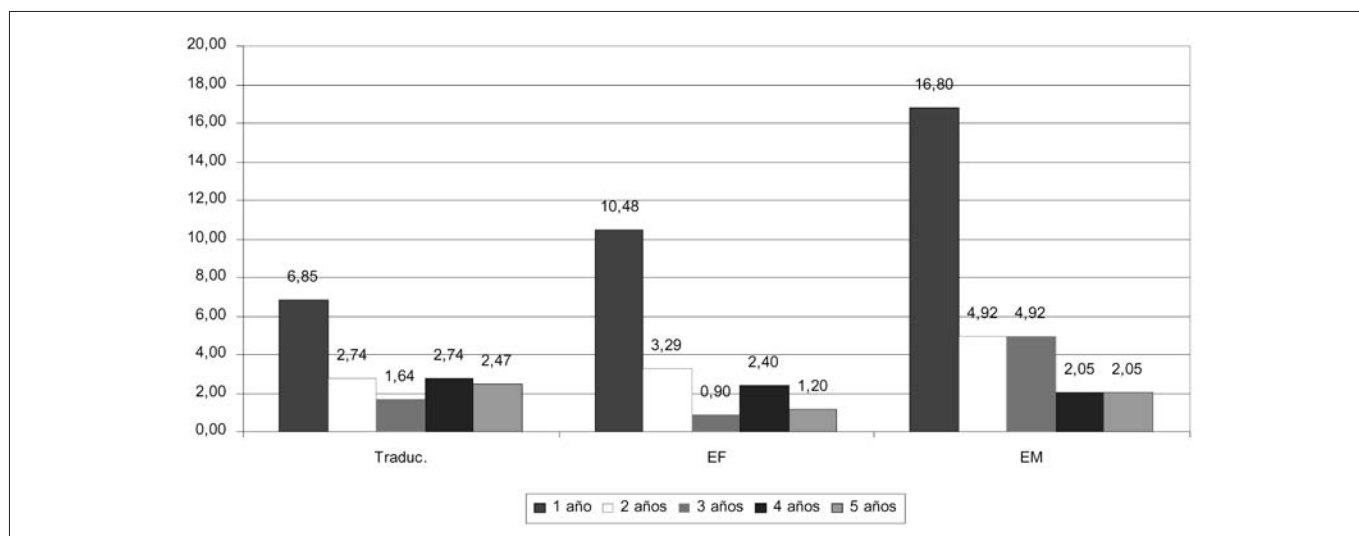
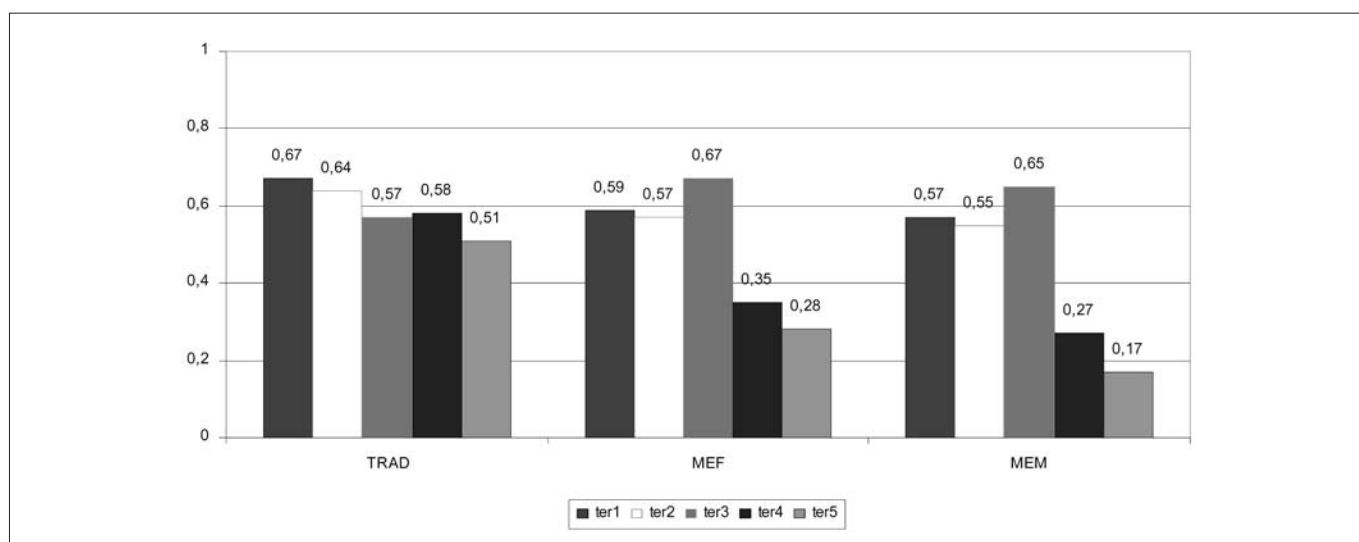


Gráfico 7. TER por años de permanencia, para las titulaciones de Traducción e Interpretación, Maestro Educación Física y Maestro Educación Musical



Así pues, realizamos un análisis discriminante con el fin de averiguar la potencia discriminadora de esta tasa con respecto al hecho de titularse o no, y se obtuvo un modelo significativo al 99% que presentaba un porcentaje de clasificación correcta del 88%, por lo que TER se presenta como un predictor muy potente del abandono (de hecho para este grupo el porcentaje de clasificación aumentaba a casi el 91%).

Al considerar únicamente el primer año de permanencia, el resultado continuaba siendo muy elevado (77% de casos totales y 85% de abandonos clasificados correctamente).

Al descender al ámbito de las titulaciones (ver anexo 3) nos movemos siempre en términos muy similares y siempre muy elevados, superando el 85% de clasificación

correcta en todos los casos, a excepción, de nuevo, de la Licenciatura en Traducción e interpretación, en donde el poder clasificatorio de TER desciende a un 79% reduciéndose al 72% cuando predecimos abandono.

Considerando únicamente el primer año de permanencia, como es de esperar, la potencia es algo menor pero siempre superior al 70%. En este punto, cabe destacar, de nuevo, el comportamiento distintivo de Traducción e Interpretación, que es el único caso en el que mejora el indicador cuando consideramos únicamente el primer año, pasando del 79 al 81%, si bien, se clasifica sensiblemente mejor a los titulados (84%) que a los abandonos (67%).

6. DISCUSIÓN

Parece confirmarse, en cierta medida, la existencia de un patrón claramente observable que diferencia a los estu-

diantes que se titulan de los que abandonan sus estudios, y ese patrón se refleja desde el primer año de permanencia, y hace referencia a un comportamiento diferencial ante los exámenes, sobre todo referido al hecho de no presentarse, y obtener peores resultados cuando se presentan.

La Tasa de Esfuerzo Recompensado pone en relación todos estos elementos, y se presenta como un excelente predictor del futuro académico del estudiante, lo cual presenta claras ventajas y oportunidades de cara al establecimiento de mecanismos de detección y orientación hacia aquellos estudiantes “de riesgo”.

Sin embargo, se observa también y de manera repetida, que cuando salimos del nivel de estudiante y subimos al de titulación, no todas se ajustan al mismo perfil, por ello, una vez más, al recomendar el uso de esta tasa, así como de la tasa de abandono como indicadores de calidad, se hace necesario insistir en la necesidad de contextualización (Mateo, 2001). Esto hace complicada, o dudosa, su validez con criterios comparativos.

Muy relacionado con este aspecto encontramos otro factor; el de la generalización de las buenas prácticas. La reflexión es la siguiente, si el contexto es determinante para interpretar un indicador, la forma en la que se actúe para mejorar ese indicador deberá estar, asimismo determinada por ese contexto, por tanto resultaría también dudosa la validez de las buenas prácticas aplicadas de manera indiscriminada.

No obstante, volvemos a insistir en el hecho de que si un indicador es una evidencia de la calidad de una institución, la institución debe ser capaz de actuar sobre esa evidencia con el fin de mejorarla, con el presente trabajo consideramos establecer un comienzo a ese propósito.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Alvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Ferrández, R. Hernández, J.A., Mora, M.T. Martínez Sancho, M. (2000) La Tasa de Esfuerzo Recompensado como complemento de la Tasa de Abandono. En Colado Yurrita, M:A: Vázquez Morcillo, A. (coords.) *II Foro de reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Universidad de Castilla la Mancha
- Janet A. Taylor, J.A. y Bedford, T. (2004) Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education *Studies in Higher Education* 29 (3) pp.375-394.
- Mateo, J. (2001) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-HORSORI, Barcelona.
- Moguéro, P. Murdoch J., Paul J-J. (2003) Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête Génération 98 du Céreq. En Giret J-F. (ed.), *La mobilité professionnelle des jeunes docteurs*, RELIEF N°2, Céreq.
- Murdoch, J. (2004) The Measurement of the Teaching Quality of Higher Education Institutions: What do Reputational Rankings and Performance Indicators Tell Us? En COLUMBUS, F (Ed.) *Contemporary Issues in Higher Education*. Nova Science Publishers.
- Yorke, M. (2000) The Quality of the Student Experience: what can institutions learn from data relating to non-completion?. *Quality in Higher Education*, 6 (1) pp. 61-75.

Anexo 1. Tasa de Abandono por titulaciones para las cohortes 1996-1999

	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
TOTAL	0,17	0,07	0,04	0,03	0,02
II	0,20	0,14	0,06	0,03	0,03
IINF	0,18	0,13	0,06	0,03	0,02
IQ	0,05	0,05	0,01	0,01	0,01
PSI	0,09	0,08	0,05	0,02	0,02
DER	0,26	0,07	0,05	0,02	0,02
ADEM	0,13	0,07	0,04	0,03	0,02
TRAD	0,07	0,03	0,02	0,03	0,02
FILO	0,20	0,05	0,05	0,02	0,03
HUMA	0,29	0,07	0,02	0,01	0,02
QUI	0,12	0,04	0,05	0,04	0,01
CCEMP	0,15	0,07	0,04	0,03	0,02
GAP	0,23	0,05	0,04	0,02	0,03
RRL	0,29	0,08	0,02	0,03	0,03
MINF	0,09	0,04	0,02	0,01	0,02
MPRI	0,10	0,02	0,02	0,02	0,01
MEF	0,10	0,03	0,01	0,02	0,01
MEM	0,17	0,05	0,05	0,02	0,02
ITDI	0,11	0,04	0,02	0,03	0,05
ITIG	0,18	0,09	0,05	0,03	0,01

Anexo 2. Tasa de Esfuerzo Recompensado por titulaciones para las cohortes 1996-1999

	ter1	ter2	ter3	ter4	ter5	TER
II	0,23	0,28	0,31	0,34	0,4	0,33
IINF	0,32	0,31	0,37	0,41	0,39	0,34
IQ	0,37	0,41	0,46	0,47	0,41	0,41
PSI	0,4	0,36	0,44	0,47	0,42	0,4
DER	0,31	0,34	0,35	0,37	0,34	0,32
ADEM	0,34	0,42	0,47	0,48	0,44	0,41
TRAD	0,67	0,64	0,57	0,58	0,51	0,59
FILO	0,42	0,45	0,46	0,45	0,4	0,41
HUMA	0,34	0,41	0,45	0,45	0,4	0,39
QUI	0,36	0,36	0,36	0,41	0,39	0,36
CCEMP	0,3	0,34	0,39	0,38	0,33	0,33
GAP	0,29	0,41	0,43	0,38	0,31	0,35
RRL	0,29	0,37	0,45	0,41	0,34	0,35
MINF	0,63	0,59	0,63	0,39	0,24	0,56
MPRI	0,61	0,56	0,59	0,38	0,25	0,53
MEF	0,59	0,57	0,67	0,35	0,28	0,56
MEM	0,57	0,55	0,65	0,27	0,17	0,54
ITDI	0,31	0,38	0,38	0,37	0,3	0,33
ITIG	0,21	0,28	0,34	0,35	0,33	0,27

Anexo 3. Porcentajes de clasificación correcta de abandono y titulados total y 1er año

	TOTAL		TER		TER1	
	TER	TER 1	Abandono	Titulado	Abandono	Titulado
II	97.0	89.6	97.9	95.3	95.3	79.4
IINF	95.0	86.3	94.4	96.0	87.6	84.0
IQ	93.4	76.8	93.0	93.5	87.5	74.0
PSI	87.9	76.8	89.7	87.0	81.4	74.5
DER	90.1	82.7	91.2	88.9	89.0	74.8
ADEM	91.1	77.3	95.4	88.8	88.8	71.3
TRAD	78.7	80.5	71.6	80.5	67.2	83.9
FILO	87.4	77.9	85.7	88.6	78.8	77.3
HUMA	88.3	82.8	88.3	88.2	84.7	81.1
QUI	91.0	80.6	96.3	87.8	86.6	76.9
CCEMP	88.1	72.6	90.0	86.8	79.1	67.9
GAP	88.3	76.8	93.8	83.9	85.8	69.7
RRL	87.8	73.2	89.7	85.8	77.9	68.3
MINF	90.3	84.0	89.4	90.5	81.8	84.7
MPRI	86.9	84.7	88.5	86.4	73.8	87.8
MEF	84.2	81.1	81.0	85.0	73.0	83.1
MEM	86.0	83.4	84.4	86.8	77.9	86.2
ITDI	90.1	78.9	88.4	91.3	79.7	78.3
ITIG	96.3	73.9	96.1	96.5	82.6	65.3

CONVERGENCIA EUROPEA: SEGUIMIENTO EN LA UCLM

Agustín Bayot Mestre, Benito del Rincón Igea y José Luis González Geraldo
Universidad de Castilla La Mancha

Resumen:

Para el Proceso de Bolonia 2010 ya no parece una fecha tan lejana. En ese momento deberíamos encontrar, en teoría, un sistema educativo superior consensuado y estable basado en una Europa del Conocimiento. Un nuevo sistema con una mejora cualitativa tanto en calidad como en competitividad, que promueva y fomente a su vez la movilidad y colaboración de todos sus implicados. Esta podría ser una de tantas formas de resumir en pocas palabras, y de forma más que sencilla, las buenas intenciones que el proceso pretende alcanzar al constituir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Pero las buenas maneras no bastan, deben ser escoltadas y guiadas por acciones firmes y consecuentes.

El presente trabajo de investigación realizó un seguimiento a aquellas experiencias piloto que se llevaron a cabo en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) con el fin de comenzar a poner en práctica los principios del Proceso de Convergencia durante el curso académico 2004-2005. Los resultados obtenidos nos animaron a profundizar en este campo, procediendo a observar como la percepción del EEES de profesores y alumnos puede estar relacionada con el tipo de acercamiento que tengan hacia la enseñanza y el aprendizaje respectivamente.

La investigación ha disfrutado de la participación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y del Fondo Social Europeo como entidades financiadoras de la misma. También colaboraron en su momento el Vicerrectorado de Convergencia Europea y Ordenación Académica así como el Vicerrectorado de Profesorado, ambos pertenecientes a la UCLM.

0. JUSTIFICACIÓN

El Proceso de Bolonia ha revolucionado la educación superior europea desde sus cimientos, los cambios necesarios requeridos interpelan a todos los agentes implicados y a todos los niveles en los que se estructuran las universidades.

En nuestro país estos cambios se están produciendo, a menudo, de forma drástica y en ocasiones sin los medios necesarios para conseguirlo. El problema del denominado “coste 0”, junto con la injusta dicotomía entre docencia e investigación en relación con el profesorado, son sólo puntas de iceberg que no hacen sino presentar posibles problemas potenciales y agravar los ya existentes.

Según el informe presentado por la European University Association (EUA) durante la cumbre de Ministros de Bergen en 2005 (Trends IV: European Universities Implementing Bologna), la participación de los estudiantes a la hora de evaluar la docencia es muy variada y distinta según el país y la institución observada. El uso de cuestionarios es una práctica muy común en todos ellos pero la forma en que éstos son utilizados parece no tener una base conjunta. En algunos países las instituciones, e incluso el profesorado, pueden decidir si los cuestionarios son entregados y analizados e influir en si sus resultados tendrán o no una consecuente toma de decisiones. Por otro lado vemos países con un sistematizado y obligatorio sistema de cuestionarios basados en la información recabada al estudiante

cuyo uso recae sobre comisiones competentes tales como comisiones de facultad o consejos de calidad.

Pero el uso de cuestionarios debería ser acompañado de otras acciones que fomentaran y promovieran la participación del alumnado, tales como entrevistas o posibilidad de que los alumnos tengan voz y voto en comités de evaluación. Reveladoras han sido las conclusiones del informe de la EUA, las cuales nos indican cómo en aquellos países donde la implicación del alumnado es más significativa, raramente se producían problemas relacionados con quejas, recomendaciones y críticas en torno a la docencia y al aprendizaje.

Es cierto que el alumnado puede considerarse como un "... colectivo que demanda y/o accede a la serie de servicios que las Instituciones de Educación Superior ofrecen, ..." (Zabalza, 2002), pero no lo es menos pensar que los alumnos que realmente se convierten en estudiantes deberían participar como verdaderos agentes implicados en un proceso de cambio que les atañe directamente, y que deberían ser los mismos ministros que firmaron declaraciones como la de Berlín o Praga (declaraciones que aluden e interpelan expresamente a la participación activa del alumnado) quienes tras escucharlos, y no sólo oírlos, tomen decisiones justificadas que cuenten con el poder potencial que el simple hecho de ser estudiantes les ha otorgado.

Pero no hay que irse muy lejos para darse cuenta que los cuestionarios centrados en recabar información del estudiante son una herramienta de evaluación muy común (Molero y Carrascosa, 2005) y que su metodología, utilización, posterior análisis y toma de decisiones varían de una institución a otra. En España, cada una de las universidades responde a su propia política de evaluación interna y, centrándonos en el objeto de estudio que nos ocupa, cada institución trata de evaluar este periodo de transición docente de la mejor manera posible.

Por ende, es necesario que se preste una especial atención ahora, durante la transición que estamos viviendo. Los docentes necesitan ser aconsejados, guiados al igual que se pretende que ellos hagan después con sus alumnos, y sus actuaciones deben contar con un seguimiento que ponga de manifiesto sus puntos fuertes y débiles, que ayuden a todos a prevenir posibles errores detectados y localizar aquéllos en los que no se pensó en un primer momento. Con ello no queremos decir que los profesores tengan que soportar toda la responsabilidad del cambio, pero sí resaltar que sin ellos nunca podría darse, pues recientes estudios nacionales nos indican que la implicación del profesorado es un elemento claramente determinante del proceso de convergencia, considerando su formación e implicación de "...importancia estratégica...", llegando a ser "... el verdadero "cuello de botella" para llegar a alcanzar plenamente los objetivos de la Convergencia Europea." (Valcárcel, 2004).

De esta forma hemos creído conveniente averiguar cuál es la percepción de los principales protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, alumnos y profesores.

La investigación siguió ese orden y en un primer paso exploratorio observó qué piensan nuestros alumnos de la Universidad de Castilla-La Mancha en cuanto al EEES. Para ello construimos un instrumento de medida específico, el CPEEEES (Cuestionario de Percepción del Estudiante en el Espacio Europeo de Educación Superior) que también está siendo utilizado, con los cambios que los resultados nos han mostrado oportunos, en estos momentos de la investigación junto con un cuestionario para el profesor, el CPEE (Cuestionario de Percepción del Entorno Educativo). Ambos cuestionarios se complementan con otros dos ampliamente conocidos y utilizados en el ámbito educativo, a saber, el ATI 22, *Approaches to Teaching Inventory* (Prosser y Trigwell, 2004) y el SPQ, *Student Perception Questionnaire* (Biggs, 2001).

A continuación se comentarán los aspectos más importantes del trabajo realizado, relacionándolos con la investigación que en estos momentos se lleva a cabo.

I. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

La estrategia que se optó por seguir en la primera parte de la investigación responde a una metodología no experimental, pues estudiamos el fenómeno en situaciones naturales, allá donde se está llevando a cabo, en las aulas. Como instrumento de medida se utilizaron unos cuestionarios elaborados al efecto, por lo que no se observa indirectamente el objeto estudiado.

Según el origen del problema observado, podemos decir que se trata de una investigación exploratoria (Bakeman y Gottman, 1986), pues no tenemos ninguna información de partida y los resultados que obtengamos nos ayudarán a poder comparar posteriores investigaciones. Nuestra intención se limita a recoger información del alumnado de forma objetiva y sistemática, al mismo tiempo que se obtiene información sobre el profesor y la asignatura en cuestión. Por tanto, vemos que no se dispone de hipótesis de partida, entendiéndola como cualquier enunciado relacional en el que se establezca una regularidad entre fenómenos.

En estos momentos la investigación, tras tener en cuenta los resultados obtenidos, se decidió por establecer las siguientes hipótesis:

- Los profesores que tienen un acercamiento más profundo en relación con su enseñanza, tienen una mejor percepción del EEES.
- Los alumnos que tienen un acercamiento más profundo en relación con su aprendizaje, tienen una mejor percepción del EEES.

II. DISEÑO

El diseño utópico previsto a priori contaba con un grupo de control, acercándose lo máximo posible a un *experimento verdadero*, en palabras de Plewis, pero como sabemos;

"... los diseños observacionales constituyen un esquema de actuación que guía la investigación observacional, y es la situación a observar la que determina el

diseño, es decir, la realidad configura el diseño, configurando algoritmos ajustados a la situación objeto de estudio."

(Losada y López-Feal, 2003)

Las características de la muestra no nos permitieron seleccionar un grupo de control equivalente al estudiado y el diseño debió ser reconceptualizado, dejando el establecimiento de un grupo de control en función un criterio externo o a la luz de los resultados obtenidos.

Según su naturaleza podemos considerarla como una investigación de grupos, aunque el hecho de que no hayamos podido encontrar entre la muestra asignaturas equiparables que estuvieran impartidas con y sin créditos ECTS nos ha impedido, como ya hemos comentado, el establecimiento de un grupo de control o línea base sobre la cual poder comparar los resultados obtenidos con el nuevo sistema. Aún así se han incluido items con los cuales podríamos diferenciar sujetos que hayan tratado anteriormente o no con este sistema de créditos, pues no olvidemos que la mayoría de asignaturas que optan por este nuevo sistema pertenecen a primeros cursos o son asignaturas optativas.

III. POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo y la población objeto de estudio de la investigación global comprende la totalidad de alumnos, pertenecientes a la UCLM, y en este paso de la misma, aquellos que durante el curso académico 2004-2005 recibieron alguna asignatura basada en los principios de la metodología propuesta por el Proceso de Bolonia.

Las siguientes instituciones concretaron aún más la población objeto de estudio pudiendo ser consideradas como muestra participante; Escuela Universitaria de Magisterio (Campus de Cuenca). Escuela Universitaria de Magisterio (Campus de Albacete). Escuela Universitaria de Enfermería (Campus de Albacete). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Campus de Ciudad Real).

El procedimiento responde a un *muestreo mixto no probabilístico*, donde en un principio se realizó un *muestreo deliberado* y posteriormente se pidió una *muestra de voluntarios*.

Con esta selección voluntaria de la muestra, y tras los posteriores sesgos comentados, obtuvimos un total de 498 cuestionarios válidos y 2 no válidos, lo que hacen un total de 500 participantes en la investigación (N = 500).

IV. METODOLOGÍA SEGUIDA

En cuanto a la forma de obtener los datos concretos de nuestra investigación, definiendo datos como la información obtenida mediante la observación y la experiencia, en nuestro caso mediante una observación indirecta a través del uso de los cuestionarios. El uso de esta metodología hizo que prestáramos un especial cuidado durante su desarrollo pues;

"La metodología observacional se caracteriza, como las dos caras de una misma moneda, por un enorme rigor y una gran flexibilidad; parecen rasgos contrapuestos, pero están totalmente integrados."

(Anguera, 1992)

Hemos de comentar que la investigación, en este su primer paso, no pretende dar una explicación científica, si entendemos esta última como "*... todo proceso que permite conocer relaciones de carácter causal donde ... cualquier evento se pueda analizar en función de los elementos de que se compone y de los diferentes tipos de conexión entre ellos*" (Losada y López Feal, 2003). Pues esa causalidad no podría entenderse como objetivo del trabajo que nos ocupa pero si como consecuencia potencial del mismo.

Los resultados que obtengamos con la investigación nos proporcionarán una base sobre la cual comparar y estructurar posteriores pasos. La metodología utilizada nos ayuda a abrir futuras líneas de investigación: "*Usually we have some hypotheses about what we might expect to find. The wonderful thing about observational research is that it maximizes the possibility of being surprised.*" (Bakeman y Gottman, 1986, p.17).

También señalar que entendemos una investigación como "*un proceso sistemático, controlado y empírico*" (Kerlinge y Leer, 2000), y recogemos otra característica de otros autores "*... con algún propósito o fin*" (McMillan y Schumacher, 1984), pues una actividad de este tipo requiere tiempo y recursos, por tanto debe ser útil, solucionar o mejorar algún problema educativo concreto. El trabajo que nos ocupa ha cumplido con todas las señas de identidad mencionadas.

Respetando estos principios, se procedió a la cumplimentación de los cuestionarios por parte de alumnado y el profesorado. Para ello, siempre que se pudo, se realizó en presencia del investigador encargado del trabajo que nos ocupa con el fin de reducir al mínimo los problemas potenciales que pudieran surgir y crear en los alumnos y los propios profesores un buen clima donde la información sobre el cuestionario y su finalidad no brillara por su ausencia. En aquellas asignaturas donde fue imposible acudir físicamente se pidió ayuda a algunos de los profesores, quienes recibieron una serie de recomendaciones metodológicas mínimas para una eficiente cumplimentación de los cuestionarios.

V. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se procedió a la elaboración de un cuestionario para el alumnado y una hoja de registro para el profesorado. El cuestionario profundiza en el sentir general de nuestros alumnos en relación con el EEES, mientras que la hoja de registro del profesor nos proporcionaba una información adicional para posteriores análisis. La realización de ambos instrumentos se llevó a cabo después del estudio exhaustivo del problema de investigación, la bibliografía y legislación existente así como con el conocimiento de las distintas experiencias llevadas a cabo a nivel nacional.

Autores como Anguera ya nos indicaron que una de las limitaciones del método observacional es la propia capacidad perceptiva. En nuestro caso, la utilización de un método indirecto hace necesario agudizar la percepción a priori, pues no disponemos de la misma cantidad de *feedback* que nos ayude a rectificar o variar el curso de

la observación, pero también nos beneficiamos reduciendo los posibles sesgos existentes por reactividad o expectativa.

Recordemos que este nuevo sistema ha empezado a implantarse principalmente en asignaturas de primer curso y optativas, de este modo pudimos establecer una diferencia entre alumnos que no conocían el anterior sistema de créditos y aquellos que han conocido los dos, a la hora de analizar los resultados obtenidos se pudo establecer una línea base de investigación con el fin de comparar los datos que nos proporcionen estos dos grupos de alumnos.

En estos momentos de la investigación seguimos utilizando el CPEEEES y el CPEE que surgió a partir de la información aportada en la hoja de registro del profesorado. También son utilizados el ATI 22, *Approaches to Teaching Inventory* (Prosser y Trigwell, 2004) y el SPQ, *Student Perception Questionnaire* (Biggs, 2001).

VI. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Las pruebas que se centraron en obtener un análisis factorial de los ítems, posteriormente comprobamos el coeficiente de homogeneidad corregida, la consistencia interna del cuestionario, y la validez discriminante con pruebas de diferencias ANOVA realizando la F ratio y, en aquellos casos donde la variable independiente tenga más de dos niveles, aplicamos la prueba *Post Hoc* Tukey.

También tuvimos en cuenta la estimación del tamaño del efecto teniendo en cuenta que, cuanto mayor es el tamaño del mismo, mayor es la potencia de la prueba estadística. Para interpretar este resultado seguimos las indicaciones que derivan del trabajo de Cohen (Borenstein et al, 1990) distinguiendo entre tres tipos de tamaño, a saber, pequeño cuando la varianza explicada es del 1%, medianos si es del 6% y grande si es del 13%, aún conociendo que dichas definiciones no están fundamentadas en ningún criterio teórico sino que se basa en los tamaños del efecto que este autor encontró en la revisión de literatura que realizó.

VII. CONCLUSIONES

Antes de comentar los resultados sería conveniente recordar el carácter inevitable de algunos de los sesgos que la investigación ha tenido que tener en cuenta y solventar durante su realización, e incluso defendernos *a priori* ante la posibilidad de que ésta pueda ser atacada por parecerse demasiado a un estudio piloto o a una mera validación del instrumento de medida utilizado. Por ello, deberíamos pensar que si un estudio piloto tiene como finalidad:

“mejorar la forma en que se van a recoger los datos, mejorar los instrumentos de recogida de datos, corregir posible fallos en el procedimiento, familiarizarse el investigador con la fase de procedimiento, planificar las técnicas estadísticas más apropiadas, recibir feedback de los sujetos para mejorar el procedimiento, mejorar la aplicación de los instrumentos y los instrumentos en sí”

(Hernández Pina, 1997)

No se puede negar que entre los objetivos del primer paso de la investigación podríamos encontrar todos y cada

uno de estos puntos, pues este proceso de Convergencia Europea podría ser considerado como una carrera de fondo que no acabará, sino que realmente empezará, en 2010. Ahora sí, pasamos a comentar los resultados obtenidos.

Inicialmente observamos que la homogeneidad corregida y la fiabilidad de los ítems, tras la depuración final realizada, nos dan unos resultados más que aceptables. En cuanto a la homogeneidad todos los valores, a excepción de un ítem, están por encima de 0,22 y en relación con la fiabilidad, ésta es superior a 0,8 en cada uno de los ítems.

Los factores explican el 57,39% de la varianza total. Todo ello nos permite pasar a comentar los resultados obtenidos en cuanto a validez discriminante con las garantías necesarias.

Las diferencias significativas que encontramos entre los sujetos encuestados en función de la titulación a la que pertenecen nos recuerdan las diferencias inherentes del alumnado de nuestra universidad, pues éstas se dan en los cinco factores encontrados. Fijándonos en las titulaciones, se observa una clara carencia de aquellas con carácter eminentemente técnico tales como ingenierías, ya que las que han participado en la investigación son en su mayoría más cercanas al ámbito social. Sería interesante ver si esa heterogeneidad del alumnado aumenta, y en qué grado, al comparar titulaciones de ámbitos laborales extrapolados.

Cabría destacar el hecho de que sea en el factor que denominamos “*información*” donde mayores diferencias se encuentran y el factor “*implicación*” en el que menores, dándose sólo entre las titulaciones de magisterio y derecho. Las medias nos indican que está última diferencia es favorable a magisterio. Y si prestamos atención a las diferencias que estas dos titulaciones muestran en el primer factor, vemos que también son a favor de la titulación de magisterio. Estos datos, junto con la prueba de comparación de medias *t de student* para muestras independientes realizada anteriormente nos dejan entrever una estrecha relación entre el factor “*información*” y el factor “*implicación*”.

De esta forma podríamos considerar el hecho de que aún estando mayor o menor informados, la implicación de los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy parecida pero que en el único caso donde encontramos diferencias significativas éstas son a favor de la titulación que ha valorado mejor la información recibida. Es decir podríamos estar en situación de afirmar que ***a mayor información percibida mayor implicación del alumnado.***

En cuanto a diferencias de sexo, y después de aceptar que en las titulaciones participantes de la investigación estudian una amplia mayoría de alumnas frente a alumnos. Comprobamos que en los resultados existen diferencias significativas en todos los factores excepto en el factor “*metodología*”, que todas son a favor de las alumnas menos en el factor “*coordinación*” y que la mayor de las mismas la presenta el factor “*implicación*” .

Por ello estaríamos observando cómo *las alumnas valoran más su implicación y también cómo éstas valoran mejor la información recibida*, hecho que es coherente con la afirmación anterior.

Si diferenciamos entre los sujetos que conocen el sistema antiguo de créditos y los alumnos que sólo han conocido el sistema de créditos ECTS vemos que, en primer lugar, el único factor que los diferencia es el que hace referencia al “trabajo en equipo”. Diferencia que es a favor del grupo que sí conoce ambos sistemas de créditos. Conocer en qué consiste el trabajo en equipo no significa que se trabaje de forma cooperativa y puede que aquéllos que han visto la diferencia entre ambos conceptos, los alumnos que conocen los dos sistemas de créditos, estén aprendiendo esta diferencia.

A su vez no podemos ver que se diferencien significativamente unos de los otros al pensar si el nuevo sistema motiva más o si, de forma más precisa, es mejor que el anterior. Lo que sí percibimos es la existencia de diferencias significativas al preguntar si el cambio es percibido.

Por ello observamos que *el alumnado percibe el cambio y por tanto éste se está realizando*. Preocupante hubiera sido que el alumnado no notara un cambio que afecta a las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende cambiar, entre otras muchas cosas, el núcleo que sustenta dicho proceso.

Notan el cambio pero la muestra investigada no nos indica si les motiva más o no, o si lo consideran mejor o peor que el anterior. Este punto debería guiar posibles investigaciones futuras, cuando las primeras promociones de graduados, junto con los propios empleadores que los contraten, nos indiquen si el cambio ha sido, como se espera, para mejorar la formación de los futuros profesionales de nuestra Europa del conocimiento.

VIII. LÍNEAS ACTUALES DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada nos dejó abierta la posibilidad de seguir indagando en diferentes aspectos de este proceso de convergencia. Entre ellos el que más nos llamó la atención hacía referencia a la posible relación que pudiera existir entre el acercamiento de profesores y alumnos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje respectivamente y su percepción de los principios promulgados por el EEES.

A priori parece lógico pensar que aquellos profesores y alumnos que tengan un acercamiento más profundo hacia su quehacer diario tendrán una mejor opinión sobre el cambio que estamos viviendo y viceversa.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. (1992): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Bakeman, R. and Gottman, J.M. (1986). *Obseving interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borestein, M., Cohen, J., Rothstein, H.R. Pollack, S., and Kane, J.M. (1990). Statical power analysis for one-way analysis of variance: a computer program. *Behavior Research Methods, Instruments and Computer*, 22, (pp. 271-282)
- Hernández Pina, F. (1997). *La investigación experimental*. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2000) (4ª ed.). *Foundations of behavioral research*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Losada, J.L. y López-Feal, Rafael (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (1984). *Research in education: A conceptual introduction*. Boston: Little, Brown.
- Molero López-Barajas, D. y Carrascosa, J.R. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1).
- Valcárcel, M. (coord)(2004). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Proyecto EA2003-0040: MECD.
- Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria*. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

DISEÑO, ESTRATEGIAS Y RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIAL PARA LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN (EQUAL-SEMILLA)

Pedro Ricardo Álvarez Pérez; Juan Castro de Paz; José María Gobantes Ollero; Daniel González García; Ana Marta Martín Fernández
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

La atención al principio de igualdad de oportunidades y el acceso al empleo de las personas con discapacidad se han convertido en las últimas décadas en un tema de gran trascendencia a nivel social (Casado, 1995; Loza, 1996). Como consecuencia de ello, la evaluación de programas de intervención social ha sido un ámbito de enorme interés, debido fundamentalmente a que las instituciones que financian proyectos de integración social y laboral consideran que se debe contar desde el principio con evaluadores independientes (Fernández Ballesteros, 1995; García y Ramírez, 1996). La capacidad teórica y práctica de la evaluación se pone a prueba ante el reto de evaluar programas de enorme complejidad (Gobantes, 2000; Stake, 2006). Tal es el caso del proyecto financiado por el Fondo Social Europeo del que en esta comunicación presentamos su evaluación: *Nuevas Estrategias para la Integración de personas en situación de exclusión (EQUAL-SEMILLA)*. El objetivo general de este proyecto es diseñar estrategias de inserción laboral para colectivos en situación de desventaja para integrarse o reintegrarse en un mercado de trabajo que debe estar abierto a todos. Su diseño incluye nueve grandes finalidades (objetivos) que se desgranar en treinta y cuatro acciones más otras seis de carácter transversal para desarrollarlas desde mayo de 2005 hasta septiembre de 2007.

Para la evaluación del proyecto SEMILLA se adoptaron los mecanismos que, de acuerdo con el perfil del proyecto, permitían un seguimiento y valoración de los objetivos establecidos en el mismo. Concretamente el objeto de la evaluación fue múltiple, puesto que no sólo se pre-

tendía analizar los procesos puestos en marcha en cada fase del proyecto, sino también el desarrollo de las distintas acciones correspondientes a cada plan de trabajo, así como los efectos causados por dichas acciones en los destinatarios y en los sistemas. La evaluación debía proporcionar datos que permitieran determinar en qué medida las iniciativas promovidas por EQUAL habían sido eficaces de cara a corregir las situaciones de desigualdad y discriminación laboral.

A través de la evaluación se pretendía que todos los participantes tuvieran información sobre la coherencia y eficacia de las distintas actuaciones que se llevaron a cabo. Además, la evaluación debía constituir una herramienta fundamental en el proceso de toma de decisiones, permitiendo mantener en todas y cada una de las fases del proyecto una visión crítica del proceso seguido, de tal modo que se pudieran reorientar los planes de trabajo a la luz de los resultados que se fueran obteniendo.

Con la evaluación se intentaba también recoger evidencias del cumplimiento de una serie de principios que se consideraban básicos en relación a los fundamentos del proyectos. Entre otros cabría mencionar el cumplimiento del principio de complementariedad, de capacitación, de innovación, de transferencia, de enfoque integrado y de igualdad de oportunidades.

En esta comunicación nos centramos en los objetivos dos y cinco, obviando aquí la evaluación del resto de objetivos y acciones diseñadas y la evaluación de la cooperación transnacional (junto con Hungría, Italia y Francia). Por tanto, la comunicación tiene por objeto *describir* y

valorar los resultados de evaluación de la experimentación de nuevas metodologías de formación para la adquisición de habilidades y destrezas profesionales por parte de la población implicada en las medidas de atención a la igualdad (objetivo 2) así como evaluar los resultados obtenidos con nuevas metodologías de inserción laboral de colectivos en situación de riesgo de exclusión (objetivo 5).

Los datos para la evaluación de los dos objetivos señalados se han obtenido elaborando instrumentos para cada una de las acciones planificadas para la consecución de cada objetivo (tres grandes acciones para el objetivo dos y once acciones para el objetivo cinco): catorce entrevistas y cinco cuestionarios para distintas audiencias y momentos; seguimiento y observaciones de las sesiones de formación, de diseño de acciones y de revisión de la evolución del proyecto evaluado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES

Con el objetivo número 2 se planteó articular y experimentar nuevas tecnologías de formación que garantizaran la adquisición de habilidades y destrezas profesionales por parte de las personas con discapacidad y otros colectivos en situación de exclusión que les permitiera competir en el mercado laboral. Con el fin de lograr este objetivo se llevaron a cabo dos grandes acciones: planes formativos a la carta y cursos de aprendizaje competencial.

En relación a los Planes formativos a la carta, participaron un total de 35 usuarios (20 mujeres y 15 hombres) y se llevó a cabo en 7 de las empresas que vienen colaborando habitualmente con las entidades que trabajan en itinerarios de inserción. Se trata de programas formativos que se realizan en la propia empresa respondiendo exactamente a las demandas de las mismas en lo que a cualificación de personal se refiere. Cada empresa cuenta con su propio plan formativo de acuerdo a los puestos a los que se puede incorporar personal. En el diseño de estos planes formativos a la carta, participan los técnicos de las entidades que forman parte de la Agrupación de Desarrollo y el personal de las empresas implicadas.

En cuanto al diseño y experimentación de planes formativos para el aprendizaje competencial, se trata de desarrollar acciones a través de las cuales se desarrollen destrezas en los participantes con necesidades especiales. No consiste en diseñar nuevos contenidos formativos, sino partir de los existentes en la actualidad e introducir en ellos todos aquellos elementos que compensen las limitaciones de cualquier tipo que poseen las personas con discapacidad. En estas experiencias formativas participaron un total de 70 personas (37 mujeres y 33 hombres).

Con el objetivo número 5 se pretendía valorar nuevas metodologías de inserción laboral de personas con discapacidad y otros colectivos en situación de exclusión, con el fin de mejorar los índices de integración y mantenimiento en los puestos de trabajo. Para ello se evaluaron 8 acciones relacionadas con la inserción laboral de personas discapacitadas, mujeres en riesgo de exclusión social y víctimas de violencia de género, jóvenes, parados/as de larga duración y mayores de 45 años.

En relación a la inserción laboral de personas discapacitadas, se han utilizado dos tipos de metodologías: Enclave Laboral y Empleo con Apoyo. En relación a la primera estrategia se crearon 5 enclaves laborales con la participación de empresas colaboradoras de las entidades dedicadas a la integración laboral de personas con discapacidad. Se seleccionaron empresas cuya actividad era jardinería, gestión de aparcamientos y limpieza. Las características de las personas beneficiarias de los enclaves fueron personas con discapacidad física y con discapacidad intelectual.

Respecto a la segunda estrategia, se valoraron distintas actuaciones como la creación de itinerarios individualizados para la búsqueda de empleo con apoyo, la aplicación de la metodología del empleo con apoyo a otros colectivos en riesgo de exclusión social, la comparación de las diferentes prácticas de empleo con apoyo realizadas por las distintas entidades y compararlas con otros métodos de inserción empleados para la integración de otros colectivos en situación de exclusión al objeto de crear un modelo integrador de lo mejor de cada método de inserción, la creación de un equipo de trabajo para desarrollar un marco legal para el empleo con apoyo, a nivel autonómico, en base a las experiencias que en este sentido se han desarrollado en otras Comunidades Autónomas.

En cuanto a la inserción laboral de mujeres en riesgo de exclusión social y víctimas de violencia de género, se creó un Servicio Intermediación Sociolaboral para mujeres, que pretendía poner en marcha acciones de intermediación, autorización y asesoramiento profesional y laboral para mujeres. Su objetivo principal era mejorar la empleabilidad de las usuarias, mediante el desarrollo de los recursos y competencias que le permitiera la identificación de opciones, la elección entre las mismas, toma de decisiones, planificación de actuaciones y evaluación de los resultados de manera autónoma, mediante la elaboración de itinerarios personalizados de formación e inserción laboral.

En relación, a los colectivos de jóvenes, parados/as de larga duración y mayores de 45 años se desarrollaron 2 acciones. Una primera que consistía en la implementación de dos Servicios de Apoyo (ULIS) de ámbito comarcal para la orientación e inserción laboral y formación laboral, promoviendo nuevas formas de trabajo, de cooperación y coordinación entre los distintos agentes económicos y el Servicio de Integración Exclusión Social, cuyo objetivo principal fue el proporcionar a los alumnos un asesoramiento integral en el que, al mismo tiempo que recibían una formación teórica, realizaran prácticas en empresas. Con ello se pretendía que el empresariado contratara a un número mayor de personas en situación de exclusión y de esta forma dar una alternativa a estos colectivos.

PROCESO E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS

En el proceso de evaluación interna se han contemplado las siguientes fases:

- 1) Elaboración por parte del equipo asesor encargado de la evaluación de las pautas e indicadores de evaluación a los miembros de HIEDRA (Agrupación de

desarrollo integrada por distintas instituciones encargada de la ejecución del proyecto)

- 2) Obtención de los datos cuantitativos y cualitativos que se estimaron relevantes para la valoración interna del proyecto.
- 3) Valoración de los datos obtenidos, para lo que se aplicaron las distintas técnicas de análisis de datos y estadísticos oportunos.
- 4) Elaboración de informes.

En relación al objetivo número 2 y para las entidades responsables que participaron en los planes formativos a la carta (SINPROMI, FIFEDE, AFEDES y ATARETACO) decidimos realizar una entrevista a los expertos que diseñaron el Plan, en la que, a través de un guión de 34 preguntas, sondeamos aspectos relacionados con información personal de los responsables (edad, género, formación, etc.), en relación a la acción (experiencias previas en diseño, aspectos motivacionales, de coordinación, etc.) e información sobre la estructura del diseño (aspectos novedosos, experiencias previas, dificultades, etc.). Para las empresas colaboradoras elaboramos un cuestionario corto (diez preguntas) con el que pretendíamos obtener información de las razones que impulsaron a estas empresas a participar en el proyecto y de las ventajas y dificultades que tuvieron durante la realización y experimentación de los planes formativos. En cuanto a los 35 usuarios, optamos por el formato cuestionario-breve para sondear aspectos valorativos por parte de los beneficiarios de dichos planes (satisfacción, motivación, dificultades, etc.)

Respecto a la evaluación de los planes formativos de aprendizaje competencial, se decidió diseñar para los miembros de las entidades (FOREM y FIFEDE) un guión de entrevista con 19 cuestiones relativas a características personales, experiencia previa, aspectos relacionados con el diseño del plan, dificultades y recursos para superar las mismas, complementariedad, accesibilidad, eficacia, etc. En relación a la información de los usuarios de los cursos de aprendizaje competencial, elaboramos un cuestionario corto (ocho preguntas) para sondear y obtener información acerca de valoraciones sobre los planes, elementos motivacionales para participar en los mismos, dificultades en el aprendizaje, relación con la mejora de las habilidades laborales, etc.

Hemos de resaltar que esta propuesta de instrumentos y procedimientos de evaluación fue consensuado previamente con las entidades a fin de que fuese asumida como propia por las mismas.

En la evaluación del objetivo número 5 hemos diseñado distintos instrumentos dependiendo de las características de las distintas acciones evaluadas. Así, en un primer momento efectuamos observaciones de las distintas actividades realizadas en cada una de las acciones. También elaboramos 8 entrevistas destinadas a los coordinadores y profesionales que llevaron a cabo las acciones antes citadas. Se diseñaron 10 cuestionarios para los usuarios de

cada una de las acciones. Tanto en la acción de Enclaves Laborales como en la de Inserción de Empleo con Apoyo, elaboramos un cuestionario a comienzo de la acción y otro al final, dirigido tanto a los usuarios (discapacitados físicos) como a las familias de las personas discapacitadas (discapacitados psíquicos). Por último, realizamos un grupo de discusión con cada representante de cada una de las acciones. También se ha llevado a cabo una revisión de documentos aportados por las distintas entidades que han realizado las acciones, en los que se recogían aspectos valorados por los miembros de las instituciones participantes.

RESULTADOS

Hay que señalar, de manera general, que muchas de las acciones previstas en el proyecto y programadas para dos años no se han concluido. En otros casos, hemos observado que durante el proceso se ha llevado a cabo un reajuste de los planes previstos. Y finalmente, de un modo general también, señalar que algunas instituciones se han mostrado poco predispuestas a aplicar los instrumentos elaborados por el equipo de evaluación externa e incluso, en algunos casos, se han mostrado reacios a proporcionar informes de las acciones puestas en práctica.

A pesar de estas dificultades encontradas para llevar a cabo la evaluación del proyecto, se pueden adelantar algunos resultados de interés en relación a los objetivos planteados. Respecto a las acciones relacionadas con el objetivo número 2, cabe destacar lo siguiente:

1. La entidad denominada ATARETACO realizó dos acciones formativas: ayudante de restaurante/bar y operario de refrigeración y climatización en sendas empresas dedicadas a la hostelería y a la instalación de sistemas de climatización. En esta actividad participó un usuario en cada acción. La duración de la actividad fue de dos meses, superando con satisfacción, tanto de los usuarios como de los empresarios, los objetivos y módulos formativos previstos.
2. SINPROMI, S.L., entidad dependiente del Cabildo Insular de Tenerife y dedicada entre otras funciones, a la inserción laboral de personas con discapacidad, realizó tres actividades formativas: camarera de piso (dos alumnas) y platería (dos alumnos) en un hotel del Puerto de la Cruz y limpieza de zonas comunes (dos hombres y una mujer) en otro hotel de la misma ciudad turística del norte de la isla de Tenerife. La formación se realizó en un período de 16 días y al finalizar la misma todos los participantes (personas con discapacidad intelectual y algunos con pérdida de salud mental) reciben la calificación de apto y se produjeron dos contrataciones en los dos hoteles donde se realizaron los planes de formación.
3. La entidad AFEDES (dedicada al fomento de la participación y la inserción laboral de mujeres desempleadas) realizó formación a la carta con dos actividades diseñadas y desarrolladas: auxiliar de oficina (una mujer) y auxiliar de escuelas infantiles (dos mujeres). Tras dos períodos de formación (teórico-

práctico) de un mes cada uno, superan el curso las tres personas.

4. FIFEDE está en pleno proceso de captación de empresas colaboradoras, esperando poder pronto realizar la fase de desarrollo de los planes a la carta con 10 usuarios (6 mujeres y 4 hombres). Esta entidad está dedicada a la inserción laboral de jóvenes con dificultad de incorporarse al mercado laboral y parados de larga duración. Esta entidad, junto con SINPROMI, ha sido la responsable del diseño general de los Planes a la Carta.
5. Esta misma institución, FIFEDE, ha impartido un curso al que asistieron 11 personas, teniendo planificado otro que se realizará en breve (para 50 personas más). La valoración del mismo por parte del alumnado ha sido positiva en términos generales, aunque se considera que el tiempo destinado para la realización del mismo (cuatro días) fue escaso y el número de alumnado exiguo para la realización de prácticas y adquisición de las competencias que se trabajaron en el curso.
6. FOREM ha realizado dos cursos destinados a la población reclusa del Centro Penitenciario "Tenerife II". La asistencia fue de 12 y 13 usuarios, varones, respectivamente. La mayoría en el tercer grado penitenciario. El nivel de implicación y valoración de los asistentes ha sido positivo, siendo lo menos valorado (tanto por los usuarios como por los monitores) el posible impacto que las habilidades y competencias adquiridas en este curso puede tener en su inserción laboral futura, ya que ésta va a depender de otras muchas acciones y medidas aplicadas a un colectivo de elevada dificultad de inserción.

En cuanto a las acciones relativas al objetivo número 5, cabe señalar que:

1. FIFEDE ha puesto en práctica distintas acciones durante el primer cuatrimestre del año 2006 y han sido 14 las personas (12 mujeres y 2 hombres) que, atendiendo al perfil de los beneficiarios/as del proyecto Semilla, han seguido el itinerario para la inserción por cuenta propia a través de este servicio. Son personas desempleadas con dificultades para la incorporación en el mercado laboral y que ven el autoempleo como una alternativa a esta situación; en cuanto al perfil de las mujeres sus edades oscilan entre los 25 y 54 años, con estudios mayoritariamente primarios y secundarios; los dos hombres, son mayores de 45 años, uno licenciado y otro con estudios primarios. Durante el segundo cuatrimestre se ha llevado a cabo la tutorización y asesoramiento personalizada de cada uno de los beneficiarios
2. ATARETACO integró a 6 personas (5 mujeres y 1 hombre). Se llevó a cabo también el contacto con empresas de distintos ámbitos, partiendo de los intereses de las personas con las que intervinieron, para completar su Itinerario Personalizado de Inserción y mejorar así su empleabilidad.

3. FUNCASOR llevó a cabo un estudio de diferentes estrategias de Integración Laboral con el objeto de conocer otros itinerarios, valorar los propios y estimar una posible reestructuración de estos últimos. Para ello se revisaron diferentes investigaciones y se elaboró un marco teórico relativo al proceso de inserción laboral de personas con discapacidad.
4. FUNDESCAN creó un Servicio de Intermediación Sociolaboral para Mujeres. Con este Servicio se pretendía: informar a las mujeres sobre técnicas, instrumentos, recursos de búsqueda de empleo para la inserción laboral; elaborar dos folletos para el Servicio, uno dirigido a las usuarias y otro dirigido al empresariado; formar al colectivo destinatario en competencias indispensables para la mejora de sus condiciones sociolaborales y contactar con entidades con experiencia en el mundo de la Intermediación laboral. Desde que el Servicio de Intermediación Sociolaboral se ha puesto en marcha pasaron un total de 27 mujeres. Unas fueron destinadas a la formación del propio Servicio, otras pasaron a formar parte de la bolsa de empleo y otras se les derivó al GOIP de la propia entidad así como a otros recursos de interés dependiendo de sus situaciones y circunstancias de cada usuarias.

CONCLUSIONES

Como conclusión general, hay que señalar que el proceso de evaluación ha sido complejo, no tanto en el diseño como en la ejecución. La amplitud de las dimensiones del proyecto, así como la disposición mostrada por algunas de las instituciones hacia la evaluación a dificultado la recogida de datos significativos y se ha perdido con ello la posibilidad de tener, en algunos casos, una visión amplia y detallada de todo el proceso. A pesar de ello y con los resultados obtenidos se pueden extraer algunas conclusiones interesantes:

- En cuanto a la valoración de las acciones por parte de las personas beneficiarias, hay que señalar que la mayoría se encuentran muy satisfechas con las actuaciones y los conocimientos adquiridos, llegando incluso a re-orientar su búsqueda de empleo en las ocupaciones en las que han recibido formación, por lo que han solicitado ser orientadas laboralmente por el Servicio de Integración y Orientación Laboral del Proyecto.
- Se ha duplicado en algunos casos el número de plazas para algunas acciones debido a la demanda de los usuarios y el grado de satisfacción de las personas participantes.
- Ha habido una cooperación importante de algunas empresas locales (jardinería, gestión de aparcamientos y limpieza, etc.) que se han implicado en la creación de enclaves laborales para favorecer la integración laboral y social de personas con discapacidad.
- En cuanto a las estrategias, las tutorías individualizadas ha sido una de las estrategias más interesantes

para cubrir el objetivo de asesorar y asistir a los alumnos/as en los distintos aspectos relacionados con el proceso de inserción sociolaboral.

- Se ha demostrado que los Enclaves Laborales y el Empleo con Apoyo constituyen estrategias importantes para la integración de las personas con discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

Casado, D. (1995). *Acceso al empleo público de las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a las personas con minusvalías.

Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1995) *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.

García, G.A.; Ramírez, J.M. (1996) *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. Zaragoza: Certeza.

Gobantes, J.M. (2000). Calidad y evaluación de programas: usos y diseño de la evaluación. En, González Ramírez, T.: *Evaluación y Gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Sevilla: Aljibe

Loza, J. (1996). *Futuro de empleo de las personas con discapacidad*. Madrid: Dicendi.

Stake, R.E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS EN UNA FAMILIA: UN ESTUDIO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Purificación Salmerón Vílchez
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Desde antes del nacimiento ya somos objeto de interpretación adulta y por tanto vamos a estar condicionados, desde nuestros primeros momentos de vida, por la idea que las personas que comparten nuestro contexto y nuestra cultura poseen sobre nosotros. Este fenómeno se puede observar más intensamente cuando esa imagen lleva consigo, desde antes del nacimiento, un “síndrome”. Miedo, desconcierto unido al desconocimiento y ciertas creencias y concepciones, entre otros aspectos, pueden propiciar que las personas que rodean al niño o la niña estructuren escenarios de actividad y relación más o menos ricos y estimuladores. En muchos casos, los padres y madres primero, el niño o la niña posteriormente, comenzarán a participar y a familiarizarse con los procesos diagnósticos desde la visión médica, en principio, a la psicopedagógica. Esto puede influir en la imagen personal y social de los niños y las niñas y por tanto condicionar sus experiencias y su historia personal.

Contexto, identidad y desarrollo. Aportaciones de la perspectiva sociocultural al diagnóstico en educación.

Entender el desarrollo humano desde la perspectiva sociocultural supone adoptar un enfoque desde la cultura y entenderla como un medio estructurado compuesto por las personas, herramientas culturales y sistemas de actividad que existen en un determinado contexto y momento histórico que les permiten apropiarse una forma mediatizada de pensar hacer e incluso de sentir. En este sentido, debe entenderse como constitutiva del ser humano. Según Vigotsky (1995) existe una línea “natural” de desarrollo que depende de la naturaleza biológica

ca y que responde a un calendario madurativo; y una línea “cultural” de desarrollo basada en la faceta sociocultural y que va a depender de la interacción con las personas que comparten un mismo contexto las actividades en las que participan y el uso de las herramientas disponibles. A partir de la interrelación de estas dos líneas será cuando comience la historia de la conducta de cualquier niño o niña.

Esto supone que para obtener una visión comprensiva del sujeto y sus necesidades debemos contemplar, además de las peculiaridades evolutivas propias de nuestra especie, las peculiaridades propias de la cultura en la que nos desarrollamos y de la que formamos parte, algo que ha sido omitido durante mucho tiempo desde modelos de diagnóstico tradicionales centrados exclusivamente en el sujeto y que han tenido como referencia la norma para justificar su desarrollo y planificar la intervención, algo que desde los planteamientos del diagnóstico en la actualidad ha sido cubierto (García y Álvarez, 1997; Marín y Rodríguez, 2001; García, 2004).

Pero hay que tener en cuenta que esa historia de la conducta y el desarrollo del niño o de la niña a la que hacía referencia Vigotsky (1995) comienza desde antes del nacimiento, ya que desde que la familia tiene conocimiento de que esperan un nuevo miembro, el niño o la niña ya son objeto de interpretación adulta y al nacer lo harán arropados con los conceptos que los adultos tienen sobre el/ella e incluso con el futuro posible que han les han proyectado (Cole, 1996). Estos significados culturales que los adultos poseen sobre los bebés influirán en su interacción con ellos, el diseño de las actividades y los escenarios de actividad que les tienen preparados y que les permitirán ir apropiándose poco a poco de la cultura y avanzar en su

desarrollo y construir su identidad (Rogoff, 1993, 1997, 2003).

¿Qué ocurre, por ejemplo, cuando esa visión de los padres sobre la posible historia de su hijo o hija se ve alterada por el diagnóstico prenatal de un síndrome? Son muchos los autores que han estudiado el impacto que este tipo de situación tienen en el núcleo familiar. Rodrigo y Palacios (2000) realizan una exposición bastante completa sobre los trabajos más relevantes que han tenido como centro de interés esta problemática y de la que se puede deducir que la respuesta familiar es muy diversa y va a depender de múltiples factores relacionados con las características del niño o de la niña sus etapas evolutivas, relacionados con las relaciones y características de la familia y sus miembros así como el tipo y grado de apoyo social y comunitario que reciben.

Sobre el impacto de la noticia en la familia, Cunningham y Davis (1988) encontraron que se produce una crisis que puede atravesar por varias fases y entre las que puede haber oscilaciones: la primera es la que han definido como la "fase de shock" en la que las expectativas sobre su hijo o hija se desmoronan. Esta fase, según los autores es vivida por los padres con sentimientos de ansiedad, miedo e incluso culpa. La segunda fase es la "fase de reacción" en la que los padres hacen un esfuerzo por comprender la nueva situación, caracterizada por la necesidad de información y diferentes opiniones en la que pueden aparecer sentimientos de culpa, protección o rechazo. La tercera fase, o "fase de realidad" llega con la adaptación de los padres a la situación por la necesidad de enfrentarse a la crianza del niño o de la niña.

El conocimiento o el desconocimiento que la familia tiene sobre las necesidades y dificultades que puede encontrar su hijo o hija en su desarrollo va a ser un punto clave en la creación de nuevas expectativas que de una manera u otra condicionarán su interacción con ellos. Partiendo de que esta interacción será especialmente relevante durante las primeras edades, resulta necesario atender estas necesidades de información y orientación tanto desde la perspectiva médica como psicopedagógica desde la recepción de la noticia y por tanto desde la obtención de resultados de pruebas diagnósticas prenatales.

En la actualidad, son los departamentos de atención temprana y los servicios de orientación de los hospitales, asociaciones, fundaciones, etc., los encargados de orientar, atender estas necesidades y dar respuesta a los interrogantes de los padres sobre las necesidades futuras de sus hijos e hijas desde los primeros días de su nacimiento. La problemática se agrava cuando ese síndrome es poco común puesto que el apoyo externo suele reducirse a una información aportada por expertos/as desde una visión propia del ámbito médico.

En este trabajo presentamos una situación particular que refleja una serie de carencias en relación a la atención de esas necesidades de orientación e información de los padres y que a nuestro parecer han marcado en cierta medida la historia familiar y por tanto la de una niña.

MÉTODO

El objetivo que nos planteamos en este estudio fue realizar una descripción de las necesidades y problemáticas encontradas en la familia a raíz de los resultados de las pruebas prenatales que diagnosticaron a una niña el Síndrome de la triple X, así como la situación actual de la niña en relación a su desarrollo. Fue por esto por lo que nos decantamos por seleccionar, como método de investigación un estudio de casos microetnográfico (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994). La principal razón que nos han llevado a optar por este método es que como defienden Cole y otros (2002) la mejor forma de conocer y comprender la significación de los comportamientos que se producen en un determinado contexto es participando en ese entorno, desempeñando roles semejantes y pertenecer o conocer profundamente la subcultura de la que participan los sujetos objetos de estudio.

Descripción del caso:

El caso en el que hemos centrado nuestro estudio es el de una familia (madre, padre y dos hijos y una hija) a cuya hija se le diagnosticó el síndrome de la triple X o síndrome de la supermujer a los tres meses de gestación.

Sobre el síndrome de la triple X se conoce poco ya que son escasos los estudios. La mayoría pertenecen al ámbito médico y desde el campo de la genética, por lo que se conoce muy poco sobre el desarrollo y necesidades educativas. Algunos estudios como el de Linden y otros (1988) concluyen que el desarrollo, durante el primer año de vida, es similar al de un niño o niña normal. Es a partir de los dos años cuando los autores consideran que se puede manifestar un retraso en el área del lenguaje y la comunicación, en la coordinación motora que conlleve un rendimiento académico bajo cuando son escolarizados.

Los médicos informaron a la familia que quizá, en el futuro, pudiese manifestar problemas en relación a su desarrollo psicomotor y retraso mental. Las pruebas realizadas al nacer, indicaron que físicamente la niña tenía un desarrollo normal. La niña no manifestó ninguna problemática, según la madre, hasta que inició su escolaridad a los tres años de edad. A partir de este momento, en las reuniones de tutoría que mantenían las maestras de la niña con los padres, empezaron a tener conocimiento de que la niña tenía cierto retraso con respecto al ritmo de aprendizaje y nivel curricular de sus compañeros. Esta situación se mantuvo en los siguientes años de escolaridad hasta que en primero de Educación Primaria, la niña empezó a asistir a clases de apoyo. En el segundo trimestre la maestra mantuvo una conversación con la madre sobre la necesidad de que la niña repitiera ese curso escolar, algo que no fue bien aceptado por los padres. Los padres enviaron a la niña a un Pedagogo particular para que estudiara su caso. Éste les informó que las dificultades que encontraba la niña se podrían resolver dándole apoyo en casa. Los padres contrataron una profesora particular que la ayudara a alcanzar el nivel de sus compañeros. La niña, según la madre, evoluciona positivamente pero la maestra consideraba que, aunque había alcanzado nuevos objetivos, seguía

teniendo retraso con respecto al ritmo y nivel de sus compañeros y por tanto necesitaba seguir asistiendo a clases de apoyo, una hora al día. Los últimos informes de la maestra de apoyo indicaban que los objetivos que la pequeña debía alcanzar habían sido cubiertos pero la maestra tutora, seguía manteniendo la opinión de que lo más adecuado para ella era repetir. Al finalizar el curso los padres la matricularon en otro colegio. Actualmente la niña sigue teniendo una profesora particular que le da apoyo en casa y la madre, afirma que, según su nueva maestra la niña se ha adaptado muy bien al nuevo colegio y evoluciona favorablemente.

Instrumentos y procedimiento

Los principales instrumentos utilizados fueron: el análisis de documentos, entrevistas y la observación participante.

En primer lugar realizamos un análisis de los informes y documentación informativa ofrecida tanto desde el ámbito médico como el académico. El objetivo que perseguíamos con este análisis era doble: por un lado obtener información sobre el conocimiento aportado por los especialistas a la familia sobre las peculiaridades, necesidades o dificultades que tenía o podía tener la niña en su desarrollo; y por otro, obtener información con la que contrastar la obtenida a través de las entrevistas y la observación.

Posteriormente, con la información obtenida del análisis de los documentos y considerando nuestro objetivo de investigación procedimos a la elaboración de unos cuestionarios semiestructurados. Las entrevistas fueron diseñadas para obtener información en el ámbito familiar sobre el conocimiento que tienen sobre el síndrome de la triple X y las posibles implicaciones que puede tener en el desarrollo de la niña, necesidades y dificultades encontradas desde la recepción de la noticia, así como la imagen que tienen de la niña en relación a sus potencialidades y debilidades.

Los registros observacionales obtenidos a través de anecdóticos y diarios nos sirvieron para obtener información directa de la niña en situaciones naturales dentro del ámbito familiar que nos permitiese conocerla mejor y contrastar la información obtenida desde otras fuentes. Para ello nos introdujimos en su contexto ocupando el rol de canguro. Esto nos permitió observarla en casa en actividades cotidianas, en la realización de sus tareas académicas, etc. y en interacción con el resto de miembros de la familia.

Tras un periodo de acercamiento y de inclusión en el contexto familiar, el cual aprovechamos para llevar a cabo nuestro primeros registros, con la información obtenida, vimos necesario profundizar en aquellos aspectos más relevantes que afectaban al desarrollo de la niña y que serían claves para una intervención posterior. Esta fase se caracterizó por la creación de un nuevo contexto, con nuevas actividades, de carácter cotidiano, que nos permitiera obtener otras informaciones, al mismo tiempo que nos permitiera forzar la adopción de nuevos roles que beneficiasen los aprendizajes de la niña.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Análisis de documentos:

Los documentos analizados provenientes del ámbito médico han sido de dos tipos: resultados de pruebas diagnósticas y documentación informativa acerca del síndrome de la triple X. Del análisis de dichos documentos obtuvimos la siguiente información:

Resultados de pruebas diagnósticas: De los primeros se deduce que la niña, hasta el momento, tiene un desarrollo normal. Aunque el análisis genético realizado a través de la Lamniocentesis reveló que tenía el síndrome de la triple X, las revisiones médicas realizadas en diferentes momentos no indican nada fuera de lo normal en su desarrollo. Podemos destacar, al respecto, tan sólo datos relacionados con su crecimiento que sitúan a la niña, en altura, levemente por encima de la norma, algo que ha sido asociado a las niñas afectadas con este síndrome.

Documentación informativa sobre el síndrome de la triple X: la información aportada ha sido muy escasa. Esta se reduce a un artículo científico publicado en inglés proporcionado por un amigo médico de la familia. El contenido no es muy actual, contiene muchos tecnicismos y no ofrece ninguna orientación de carácter psicopedagógico.

De los documentos proporcionados a la familia desde el ámbito académico han sido objeto de análisis los informes de evaluación trimestral proporcionadas por las maestras tutoras y las de apoyo. Del análisis hemos podido observar que la niña ha manifestado cierto retraso, con respecto a sus compañeros, en la consecución de los objetivos curriculares de etapa. Su evolución ha mejorado con las clases de apoyo y las clases particulares recibidos en casa, pero aún así, su ritmo de aprendizaje es más lento que el de sus compañeros. Las principales áreas de desarrollo en las que la niña ha encontrado especial dificultad se son el área de lengua, especialmente en relación a la expresión oral y la lectura; el área de matemáticas. Se destaca la actitud pasiva de la niña en clase y especialmente, en situaciones de prueba y competición y trabajo individual.

Entrevistas:

De las entrevistas realizadas a los distintos miembros hemos conocido que desde que en la familia existe conocimiento de que el nuevo miembro que está por llegar tiene un síndrome poco común se crea en la familia una gran preocupación sobre su futuro que ha conllevado su superprotección.

La experiencia de la recepción de la noticia fue vivida en la familia, especialmente por la madre, de un modo traumático. Al respecto cabe decir que la información y asesoramiento recibido ha sido muy escaso, teniendo que buscar en otras fuentes información sobre el tema. La poca información y orientación sobre el caso de la niña ha supuesto para la familia mantener una visión estática y por tanto inmejorable de las “problemáticas” que supuestamente podían manifestarse en su desarrollo por lo que, en

vez de diseñar y estructurar escenarios estimuladores de actividad para ella, desde un principio, al margen de lo que pudiese manifestar en un futuro, la preocupación y expectativa sobre si ocurriría, cuando y cómo sucedería, han conllevado la eliminación de actividades que supusieran para la niña una responsabilidad o “cierto” peligro. Este gran desconcierto que la familia ha sufrido durante todos estos años ha ido acompañado, especialmente en el caso de la madre, de un gran sentimiento de culpa, aún no extinguido, que se agrava cuando la niña comenzó a tener dificultades en la escuela. Consideramos importante destacar que los padres, durante las primeras edades de los hijos anteriores utilizaron estilos educativos que promovían la independencia y autonomía y las principales preocupaciones sobre su desarrollo eran relacionadas con la salud y cuidados básicos aunque en algunas etapas escolares obtuvieran calificaciones bajas, en palabras de la madre: *“hasta que no nació X yo no sabía nada de pedagogía y psicología, yo me ocupaba nada más que de llevar los niños al colegio”*.

En relación a la visión que los familiares tienen de la niña, en el ámbito familiar, podemos destacar que todos coinciden de definirla como una niña “especial”. Muy afectiva y familiar, con cierta dependencia afectiva de las personas que la rodean, la misma que sienten padres y hermanos sobre ella. Desde el punto de vista de los familiares es una niña que no tiene problemas de relación social pero que se muestra insegura y tímida cuando está en grupo, especialmente con otros familiares de su edad. Le gusta relacionarse con niños y encuentra los juegos que suelen practicar mucho más divertidos que los que practican las niñas de su grupo aunque tiene muy buena relación con ellas. Desde el punto de vista de los padres, la niña es muy querida por sus amigos y no le cuesta crear nuevas relaciones. En actividades competitivas, la niña se retrae y suele adoptar una actitud pasiva. La razón que dan es que es una “niña muy niña” no tiene “maldad ni picardía”. En casa está superprotegida y no suele participar ni realizar tareas que requieran cierta responsabilidad. La superprotección la excluye de actividades que puedan potenciar su autonomía e independencia en áreas básicas como su autocuidado. Son conscientes de las dificultades que está encontrando en la escuela y aceptan las informaciones que las maestras les aportan sobre su situación en las diferentes áreas académicas aunque no están totalmente de acuerdo con las intervenciones que ha realizado con ella.

Observación participante

De los registros observacionales realizados con la niña en el ámbito familiar, hemos podido inferir que la niña se está desarrollando en un entorno definido por el afecto, la protección y cuidado pero en el que ella ocupa un papel totalmente pasivo y desprovisto de responsabilidad. La niña participa en las actividades familiares de forma pasiva, lo que le impide realizar aprendizajes en actividades cotidianas básicas para su desarrollo. En la realización de las tareas académicas realizadas en casa intenta adoptar el mismo rol. Sólo cuando la niña realiza

las actividades en pareja, ya sea con la madre o con la profesora particular, es cuando coopera, pero siempre intentando que sea la otra persona quien lleve el control de la actividad.

Construcción de un nuevo contexto, distribución de nuevos roles y construcción de una nueva identidad

Esta información, unida a las obtenidas por las entrevistas y el análisis de documentos nos sirvió de base para considerar esta problemática como prioritaria y como centro de nuestras siguientes acciones. Como indicamos en párrafos precedentes al introducimos en el contexto familiar para recoger información en situaciones naturales, los hicimos, a vistas de la niña, como “la canguro”. Esto implicaba la significación que en el entorno se compartía de que una canguro era una persona que se ocupaba de que a la niña no le pasara nada mientras sus padres y hermanos no estaba. Los beneficios, a nivel de investigación que nos otorgaba este “papel” eran varios: en primer lugar nos ofrecía la oportunidad de introducirnos “de forma natural” en el contexto sin implicar con ello que la niña se sintiese observada ni evaluada. En segundo lugar el rol de canguro nos ofrecía un amplio repertorio de actividades que podíamos realizar conjuntamente con la niña, desde las que las relacionadas con los cuidados básicos, hasta actividades de ocio. Puesto que la niña ya poseía unos roles muy marcados en el ámbito del hogar, decidimos crear otro contexto nuevo en su mundo, con otros escenarios y actividades, que requiriesen la adopción de nuevos roles, para obtener información sobre su comportamiento ante nuevas situaciones libres de los significados y actitudes y negociaciones propias de los contextos en los que ella ha construido su identidad que nos sirvieran para intervenciones posteriores.

Como defienden Ericsson y Schultz (2002: 18) los contextos no se definen simplemente por el entorno físico, ni con las personas que lo ocupan, los contextos están constituidos por lo que las personas realizan, donde y cuando lo hacen, es decir, como afirman los autores *“los contextos sociales se componen por definiciones de situación compartidas y sancionadas mutuamente y de las acciones sociales que dichas personas emprenden con base en dichas definiciones”*. Además, los primeros momentos de participación son claves para la negociación y construcción de significados y por tanto para la creación y adopción de nuevos roles, algo que tuvimos muy presente en el diseño de los nuevos escenarios que compondrían este nuevo contexto. Puesto que, la información sobre el comportamiento de la niña en contextos cotidianos, además de servirnos para conocerla mejor, conocer las principales potencialidades y debilidades que afectan a su desarrollo, nos serviría de base para elaborar un plan de intervención, consideramos que las actividades serían diseñadas partiendo de que la niña debía tener un papel activo y cargado de responsabilidad. Los escenarios seleccionados fueron cuatro: una casa (desconocida para ella), el parque, dos supermercados y una tienda de golosinas.

Objetivos	Escenario			
	Casa	Supermercado	Tienda de golosinas	Parque
Autonomía/ independencia	X	X	X	X
Habilidades sociales		X	X	X
Área académica: matemáticas	X	X	X	
Área académica: lengua	X	X	X	
Motricidad				X

En la casa: los participantes en este escenario fueron la niña y la canguro. Las actividades planificadas para realizar en este escenario estuvieron relacionadas con tareas domésticas de carácter sencillo, poner y quitar la mesa, hacer la cama, etc... Lo más interesante que podemos destacar es que la pequeña, aunque en todo momento se mostró participativa, se quedaba paralizada ante cada actividad, esperando indicaciones sobre cada paso, algo a lo que decidimos responder de una forma muy medida, con la intención de que ella, con la observación, fuese tomando iniciativa.

En el supermercado: la tarea propuesta fue la de comprar un artículo. Esta actividad implica la puesta en práctica de tanto habilidades sociales como la aplicación de aprendizajes escolares. De la experiencia pudimos observar que la niña puede llegar a desenvolverse, de forma más o menos positiva en una situación nueva. El desconocimiento del supermercado no le impidió realizar un rastreo hasta llegar a la sección de los artículos encargados y aceptar nuestro consejo de que si lo necesitaba, podía pedir ayuda y preguntar. En lo que si encontramos serias dificultades fue en la aplicación de los aprendizajes escolares como la lectura y el cálculo, necesarios para resolver favorablemente los obstáculos que suponía resolver la actividad de forma óptima. Además pudimos observar que desconocía normas sociales básicas en un establecimiento de este tipo como guardar los turnos o pasar por caja.

En la tienda de golosinas: la tarea realizada en este escenario era similar a la del supermercado salvo con el matiz de que la compra sería para ella. Pudimos observar que en la tienda de golosinas se comportaba de una forma más segura y contextualizada que en el supermercado aunque se volvieron a mostrar las mismas dificultades.

En el parque: además de la niña y la canguro, para las actividades planificadas en el parque, introdujimos a un perro. La razón era otorgarle la responsabilidad del cuidado y el juego del animal durante la estancia en el parque y provocar actividades que nos permitiesen observarla realizando actividades físicas como correr, saltar, etc. De esta experiencia pudimos observar que la niña no tiene dificultades en la realización de actividades físicas. Sí pudimos identificar ciertas autolimitaciones de la niña a la hora de la realización de actividades físicas que supusieran un mínimo riesgo como saltar un seto.

De nuestro estudio hemos podido concluir que esta familia no ha recibido información ni el asesoramiento necesario para ir enfrentándose a las dificultades que ha encontrado la niña desde que fue escolarizada, hayan sido debidas al síndrome o no. No podemos establecer relaciones directas entre la falta de información y la sobreprotección, pero sí podemos afirmar que existen sentimientos de culpa por parte de los familiares que rodean a la niña y que la niña es vista desde ellos como una persona débil. Las observaciones realizadas en el ámbito familiar nos permitieron conocer que la mayoría de las limitaciones que manifestaba la niña estaban relacionadas con el rol pasivo que se le había otorgado en casa y que también se había manifestado en clase. De las experiencias recogidas en los escenarios que construimos para ella, pudimos observar que la niña es capaz de realizar tareas más complejas que las que participa en la actualidad. Cuando se le han propuesto actividades que requerían responsabilidad, ha respondido bastante ilusionada y aunque el resultado no fuese el más esperado ha querido volver a repetir, mejorando, aunque levemente su resultado. Esta información ha servido como punto de partida para el diseño de un programa de intervención en el que se han considerado tanto las necesidades educativas de la niña como las necesidades de orientación y apoyo de los familiares. Nuestro interés continua siendo el ofrecer a la niña nuevas experiencias en contextos cotidianos proporcionen aprendizajes y experiencias que le permitan reconstruir su identidad en relación a lo que es capaz, lo que debe y lo que le gusta desarrollando su autonomía e independencia. Por otro lado consideramos necesario romper esas concepciones compartidas en el ámbito familiar que conllevan la limitación de la actividad de la niña en el hogar y por tanto de su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata
- Cole, M., Engeström, Y. y Vasquez, O. (2002). *Mente, cultura y actividad*. Mexico: Oxford University Press
- Ericsson, F. y Schultz, J. (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social. En Cole, M., Engeström, Y. y Vasquez, O. *Mente, cultura y actividad*. Mexico: Oxford University Press

- García, . y Álvarez, V. (1997). *Estrategias del diagnóstico en situaciones especiales*. En Salmerón, H. Diagnosticar en educación. Granada: Grupo Editorial Universitario
- García, N. (2004). *Diagnóstico en educación: nuevos horizontes*. En Buendía y otros (Coord.). Temas fundamentales de investigación educativa. Madrid: La muralla
- Linden, M.G., Bender B. G. y Robinson A. (1996). Intrauterine diagnosis of sex chromosome aneuploidy. *Obstet Gynecology*. 87, 468-475.
- Marín, M. A. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*. 19(2), 315-362.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (2000). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza
- Rodríguez, G., Gil, J. García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Archidona: Aljibe
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Vygostky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES UNIVERSITARIOS CON E-PORTAFOLIOS: REGULACIÓN DE APRENDIZAJES BLENDED-LEARNING Y NUEVOS ROLES DEL ALUMNADO

Raquel Barragán Sánchez, Olga Buzón García y Rafael García Pérez
Universidad de Sevilla

En esta comunicación exponemos una línea de investigación en la que se están desarrollando varios proyectos conjuntos en base a un proceso muy radical y revolucionario de transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. Practicamos una metodología blended-learning que nos permite articular un modelo pedagógico basado en la asunción de responsabilidades nuevas por parte del profesorado, especialmente en lo que respecta al trabajo con TICs dentro y fuera del aula, así como la transformación revolucionaria de los roles tradicionales del alumnado. Éstos asumen en este modelo pedagógico tareas de enseñanza y evaluación recíprocas (reciprocal teaching and peer-assessment) que les obliga a desarrollar y poner en juego un abanico de competencias y a conjugar aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales en relación con las materias implicadas. 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)”, desarrollándose, por tanto, sobre materias de carácter cuatrimestral y de curso completo para aprender su planificación y los problemas a enfrentar para su desarrollo progresivamente más apropiado y exitoso. Estas dinámicas educativas son ampliamente referenciadas y muy valoradas internacionalmente (Wallace, 2003; Seymour y Osana, 2003; Wertch, 1999) e, igualmente, ya hemos elaborado diversos informes sobre

la misma (García, Buzón y Barragán, 2004; García y Rebollo, 2004; García y otras, 2004; García, 2003_a; 2003_b) aportando conclusiones muy positivas sobre resultados obtenidos (García y Rebollo, 2005) y sobre la identificación de nuevos problemas y dinámicas a valorar (Rebollo y García, 2005).

En esta ocasión abordamos empíricamente los procesos de aprendizaje desde dos perspectivas distintas (las enseñanzas recíprocas y los aprendizajes online), con el objeto de evaluar las *dinámicas* formativas, la *satisfacción* del alumnado y los *modos de regulación educativa* implicados en los aprendizajes realizados bajo este nuevo modelo educativo universitario.

1. REGULACIÓN EDUCATIVA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA RECÍPROCA Y EN EL APRENDIZAJE ONLINE: DOS ESTUDIOS EMPÍRICOS EN ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Diversos autores (Lacasa y Herranz, 1995; Rogoff, 1993; Newman, Griffin y Cole, 1991) resaltan la importancia del desarrollo de la capacidad de autorregulación en los procesos de aprendizaje, competencia vinculada al concepto de aprender a aprender. Hoy especialmente, la regulación en la interacción educativa se convierte en uno de los ejes principales en la formación del individuo en la nueva sociedad del conocimiento, pero se hace necesario reconocer que tal tipo de regulación no corresponde solamente al profesorado. Actualmente, necesitamos reconocer cómo son las regulaciones educativas “programadas”

en las páginas Web, e igualmente, cómo es la regulación educativa “cara a cara” entre el propio alumnado y la intensidad que adquiere este rasgo en situaciones de enseñanza superior. Precisamente, en nuestros estudios hemos tenido en cuenta la vía clásica de las relaciones asimétricas en las que se pone de manifiesto la diferenciación de las acciones reguladoras de los/as tutores/as (externa), las regulaciones conjuntas y la autorregulación progresiva de los aprendices (Wertsch y Hickmann, 1987; Saada-Robert, 1994; Lacasa y Herranz, 1994; Rogoff, 1993; García Pérez 2003), así como las relaciones de apoyo simétricas o entre iguales.

En esta comunicación, presentamos dos estudios empíricos que investigan sobre la regulación educativa. En ellos se estudia el nivel de satisfacción con el que el alumnado percibe el interés y aplicabilidad de las actividades educativas y, sobretodo, su relación con el proceso de regulación del aprendizaje seguido en dos situaciones educativas distintas; en un sistema de enseñanza recíproca y en el aprendizaje online. Ambas son experiencias didácticas alejadas de la pedagogía clásica. En la enseñanza recíproca se analizan datos de alumnado trabajando en díadas y desarrollando tareas de enseñanza recíproca entre ellos/as, es decir, el alumnado asume alternativamente roles de enseñantes y aprendices. Por otra parte, el aprendizaje online implica una forma más flexible y adaptada de aprender, en el cual existen procesos de regulación educativa mediados por el lenguaje digital (Internet) que ya hemos indagado con anterioridad (De Pablos y otros, 2002; Barragán y Buzón, 2004). Nuestra intención es presentar algunos resultados de ambos estudios, exponiendo formas de regulación implicadas en las dos situaciones educativas planteadas en la innovación docente.

2. PRINCIPALES ASPECTOS METODOLÓGICOS IMPLICADOS EN AMBOS ESTUDIOS SOBRE REGULACIÓN

Estos estudios se enmarcan en un proyecto de innovación e investigación pedagógico¹ en la enseñanza universitaria, a través del cual hemos desarrollado nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que nos alejan de una situación de enseñanza tradicional. Los datos que presentamos se desarrollan en la asignatura “Informática Aplicada a la Investigación Educativa”. El planteamiento didáctico de la asignatura se ha realizado a través de una estrategia “Blended-Learning” (de enseñanzas presenciales y virtuales combinadas). El modelo didáctico que subyace en nuestra propuesta propone vías de trabajo y patrones de uso de Internet para aprender a aprender y a investigar, así como un modelo de enseñanza recíproca interpersonal, lo que implica otorgar un papel significativo a las interacciones de carácter formativo entre iguales, propiciando procesos sociales de construcción de conocimientos. Además, la formación de pedagogos/as para la

Sociedad del Conocimiento nos lleva a proponerles su participación en la construcción de conocimientos y su transmisión a los/as compañeros/as mediante páginas de teleformación para el aprendizaje online. Se han recogido un total de 175 valoraciones de los procesos de enseñanza recíproca, así como 177 valoraciones de procesos de aprendizaje online, experimentados durante 2004/05-2005/06.

Ambos estudios tienen en común que comparten los procedimientos y modelos pedagógicos, así como la instrumentación y técnica diseñada para estudiar la regulación educativa. Los instrumentos implican técnicas de autoinforme² (mediante encuesta) realizadas inmediatamente después de los procesos educativos ensayados. Se articulan con una escala likert donde se recogen y valoran los mecanismos de regulación educativos (control, orientación, afecto, consulta, verificación, seguimiento y resolución) y un diferencial semántico con el que se miden las actitudes del alumnado frente a ambos procesos (de enseñanza recíproca y aprendizaje online). Estos mecanismos se delimitan empíricamente, y de una forma muy nítida, en procesos de resolución de problemas educativos, investigados anteriormente (García Pérez, 2003). Ambas experiencias aportan resultados que nos iluminan para reconocer mejor estas modalidades de aprendizaje y su aceptación en el modelo pedagógico propuesto en la innovación.

El procedimiento diseñado para ambos estudios contempla dos vertientes. De un lado, se recoge a través de un diferencial semántico las actitudes y dimensiones emocionales del alumnado, tanto en procesos de enseñanza recíproca como en procesos de aprendizaje online. De otro, una escala likert en la que se contemplan los mecanismos de regulación antes mencionados; entendiendo el proceso educativo como un traspaso progresivo de la regulación externa hasta la propia autorregulación del alumnado, dando pie al aprendizaje autónomo.

Con este procedimiento reconocemos las actitudes, más o menos conscientes, del alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con distintas modalidades de regulación educativa. Este conocimiento nos puede llevar a proponer modelos pedagógicos que sirvan para reducir las actitudes negativas y evitar la frustración y abandono del alumnado en este tipo de proceso educativo.

En el caso de la *enseñanza recíproca*, el alumnado se dispone en díadas, desarrollando tareas de enseñanza recíproca entre ellos/as, es decir, el alumnado asume alternativamente roles de enseñantes y aprendices. Tras la finalización del proceso de aprendizaje, los/as aprendices valoran dicho proceso educativo a través del diferencial semántico y con la escala likert nos indican el nivel en que experimentan los diferentes mecanismos de regulación en

¹ Esta iniciativa se materializa bajo la cobertura de los programas de incentivos a la innovación del ICE de la Universidad de Sevilla y bajo el programa de formación de equipos de profesorado desde la UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas).

² Ver en anexos (al final de este trabajo) ambos instrumentos en su versión definitiva.

dichos procesos educativos. Por otra parte, en el proceso de *aprendizaje online*, el alumnado trabaja de forma grupal e independiente sobre un conjunto de problemas científicos que sólo son susceptibles de resolverse haciendo un uso creativo de las herramientas de Internet. Posteriormente, el resultado de dichas actividades de construcción de conocimientos es expuesto en un espacio común online para su aprendizaje y uso por el resto del aula. Después de experimentar, individualmente, procesos de aprendizaje online con las páginas web de los/as compañeros/as, el alumnado valora dicho aprendizaje mediante las escalas likert y diferenciales semánticos. Otro elemento a resaltar es que, las valoraciones de enseñanza recíproca y del aprendizaje online, se recogen mediante el sistema virtual construido para el trabajo y gestión de la asignatura (e-portafolios), quedando a elección del alumnado los procesos concretos a valorar en este modelo de evaluación alternativo (Barragán, 2005).

Para el análisis de datos, en ambos estudios, se utiliza SPSS en su versión 14.0 para aplicar análisis descriptivos y análisis multivariantes; tales como, análisis de componentes principales, análisis discriminante y de cluster, con objeto de diferenciar y clasificar las muestras y asociar cada grupo con las variables de regulación más significativas para predecir la satisfacción del alumnado. Se comentan resultados del análisis cluster y discriminante que nos aportan resultados relevantes en la exploración de la regulación (recíproca y online).

3. RESULTADOS SOBRE REGULACIÓN EDUCATIVA EN AMBOS ESTUDIOS

Como resultado del análisis clúster, hemos detectado tres agrupamientos óptimos, en cada estudio. Tomamos los grupos más antagonistas en su actitud durante el proceso educativo; (positiva y de satisfacción, en uno, negativa en el otro), para desarrollar el discriminante y conocer cuáles son los mecanismos de regulación más significativos que influyen en el posicionamiento de la muestra dentro de un grupo u otro. Esta técnica multivariante de carácter exploratorio, tiene una naturaleza muy flexible que nos permite identificar la relación que se establece entre un criterio o variable nominal (en este caso dicotómica; esto es, 1= grupo de mala actitud hacia el proceso de enseñanza recíproca y hacia el aprendizaje online; 0, 3 = grupo con muy buena actitud hacia ambos procesos), y todo un conjunto de variables de regulación (control, orientación, afecto, consulta, verificación, seguimiento y autorregulación) medidas en ambos procesos (enseñanza recíproca y aprendizaje online). Es, en definitiva, una manera empírica de constatar cuáles de las modalidades de regulación influyen en la mejora de las actitudes hacia la enseñanza recíproca y el aprendizaje online.

Se utiliza el método STEPWISE (Lambda de Wilks), criterio MAXMINF. Las ecuaciones discriminantes halladas para los dos estudios constan en la tabla siguiente:

Coefficientes de las funciones canónicas discriminantes

Enseñanza recíproca		
		Función
		1
X_1	Afecto	1,029
X_2	Autorregulación	0,794
b	(Constante)	-7,610

Aprendizaje online		
		Función
		1
X_1	Orientación	1,001
X_2	Afecto	0,463
b	(Constante)	-4,825

En este sentido, las ecuaciones discriminantes se resumen en:

Enseñanza recíproca	Aprendizaje online
$Y = 1,029X_1 + 0,794X_2 - 7,610$	$Y = 1,001X_1 + 0,463X_2 - 4,825$

El resultado de este análisis arroja información sobre varios aspectos que ilustramos a continuación:

- 1) La calidad de ambas funciones discriminantes halladas, mediante la valoración del coeficiente de correlación canónica y el contraste Lambda de Wilks. Los resultados obtenidos para ambos procesos (enseñanza recíproca y aprendizaje online) son los siguientes:

Resumen de la función canónica discriminante en la *enseñanza recíproca*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,263(a)	100,0	100,0	,456

Contraste de la función	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,792	37,614	2	,000

Resumen de la función canónica discriminante en el *aprendizaje online*

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,402(a)	100,0	100,0	,536

Contraste de la función	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,713	24,342	2	,000

De un lado, el ajuste de ambas funciones expresado en la significación estadística ($p \leq 0,001$) para ambos casos, del valor obtenido para Lambda del Wilks (0,792), transformado a Chi-cuadrado (37,614) con dos grados de libertad en la enseñanza recíproca y del valor obtenido para Lambda del Wilks (0,660), transformado a Chi-cuadrado (124,101) con dos grados de libertad para el aprendizaje online. Por otra parte, el valor de la correlación canónica (0,456) durante los procesos de enseñanza recíproca y la correlación canónica (0,583) para el aprendizaje online, indican la relación existente entre la regulación y la actitud. Como consecuencia, las funciones discriminantes extraídas proporcionan un alto porcentaje de clasificaciones correctas.

2) Los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes halladas, nos indican, como podemos observar en las siguientes tablas, la importancia de cada variable en la función correspondiente, es decir, la contribución de cada variable predictor a la puntuación discriminante. En ambas tablas se observa que sólo dos variables aportan poder predictivo fundamental sobre las actitudes hacia la enseñanza recíproca y el aprendizaje online. Si bien, es posible que otras variables también sean de interés pero puede que su aportación quede incluida en las que se han considerado para las ecuaciones discriminantes:

Coeficientes estandarizados

Enseñanza recíproca	
	Función
	1
Afecto	,693
Autorregulación	,595

Aprendizaje online	
	Función
	1
Orientación	,795
Afecto	,448

Las interrelaciones entre las modalidades de regulación, producen multicolinealidad entre ellas. Es de suponer, por tanto, que cada modalidad de regulación que ha entrado en la función puede haber asumido la representación de parte de otras formas de regulación. Por ello, es oportuno extraer los coeficientes de estructura total, lo que se aborda a continuación.

3) Las contribuciones definitivas, de cada modalidad de regulación a la satisfacción del alumnado en cada proceso formativo, se observan en las matrices de estructura total. Los coeficientes de estructura total se extraen a modo de correlación entre los valores de cada modalidad de regulación y las funciones discriminantes anteriormente expuestas.

Matrices de estructura total

Enseñanza recíproca	
	Función
	1
Afecto	,813
Autorregulación	,734
Seguimiento	,400
Consulta	,389
Orientación	,299
Verificación	,276
Control	,158

Aprendizaje online	
	Función
	1
Orientación	,900
Afecto	,636
Seguimiento	,502
Consulta	,458
Autorregulación	,382
Control	,316
Verificación	,302

Los coeficientes de estructura total se interpretan como la verdadera contribución particular de cada variable predictiva a la correcta clasificación final de los sujetos según su nivel de actitud en la enseñanza recíproca y en el aprendizaje online. En resumen, estos datos indican que todas las modalidades de regulación son significativas e importantes en la conducción de procesos de aprendizaje online. En la enseñanza recíproca ocurre lo mismo, a excepción del mecanismo de regulación “control”, en tanto que las modalidades de regulación se relacionan positivamente con la variación de los niveles de actitud de los usuarios durante dichos procesos.

4. REFLEXIONES PARA EL DEBATE

En los procesos de enseñanza recíproca, los mecanismos de regulación más significativos son los referidos al *afecto* y la *autorregulación*. Teniendo en cuenta que estos procesos de aprendizaje se dan en díadas y que el objetivo de la actividad es enseñar y aprender, la afectividad juega un papel crucial para una resolución positiva del proceso. De la misma manera la autorregulación, que hace referencia a si el “enseñante” le ofrece la posibilidad al “aprendiz” de ir autocontrolando su desarrollo educativo, parece también un mecanismo significativo en este tipo de procesos; puesto que, autorregular el proceso de aprendizaje por sí mismo le da la oportunidad al aprendiz de reelaborar y reestructurar el conocimiento que se comparte, aumentando así las posibilidades de un aprendizaje significativo y constructivista.

Por otro lado, en los procesos de aprendizaje online son especialmente significativos los mecanismos de regulación que se pueden aplicar en relación con la *orientación* de las personas en el proceso de aprendizaje, dada su situación de autoaprendizaje y la necesidad de obtener indicaciones orientadoras sin la presencia de profesorado. También los mecanismos *afectivos* son muy significativos en estas modalidades de aprendizaje, debido a la importancia que hoy concedemos a la dimensión emocional del aprendizaje online, en cuya regulación participan los/as usuarios/as y el contexto de aprendizaje (Rebollo, Hornillos y García, 2006).

En un sentido más general, el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una situación de comunicación y un lugar de interacción donde desarrollar competencias cognitivas, sociales, emocionales y aprender significativamente. El aprendizaje no es un proceso lineal ni exclusivamente individual, por ello, creemos necesario analizar qué mecanismos influyen en la construcción del conocimiento, ya que dichos mecanismos pueden ser el motor que promueva el desarrollo favorable y la *responsabilidad del alumnado en el propio aprendizaje*.

La autorregulación en el alumnado (sobre qué y cómo aprende) puede incidir en su construcción del conocimiento a partir de su interacción con otras personas. El profesorado y especialmente los/as compañeros/as, son referentes para promover (regular) la toma de conciencia y de decisiones; pero esta actividad la debe realizar el propio alumnado para que la interacción se traduzca en aprendizaje progresivamente más autónomo y autorregulado.

En un contexto de enseñanza-aprendizaje entre iguales (enseñanza recíproca) aumenta la expresión y participación de alumnado (no se sienten cohibidos/as, lo que facilita que manifiesten sus ideas, razonamientos, descubrimientos, explicaciones...) creándose un clima de afectividad compartida, que indudablemente facilita el proceso. En consecuencia, se desarrollan habilidades cognitivas y lingüísticas (mediadoras) útiles y apropiadas para el aprendizaje de contenidos científicos como: definir, explicar, argumentar y justificar propuestas propias con un nivel superior de confianza en sí mismos/as. Por otra parte, el uso de plataformas de teleformación y, con ello, el aprendizaje online, constituye una propuesta educativa que se está desarrollando con gran éxito. Aunque este tipo de formación también presenta serias dificultades, entre otras, un alto abandono y sensación de frustración durante el proceso educativo de los/as destinatarios/as. Desde nuestro estudio, aportamos algo de luz, acerca de lo que ocurre en dichos procesos de interacción mediados por la tecnología, relacionando distintas formas de regulación educativa con la actitud que toma el/la usuario/a frente a una situación aprendizaje online; especialmente en lo que respecta a la *orientación en el sistema*. Hemos constatado

que la orientación se convierte en algo fundamental para el éxito en procesos de aprendizaje online. Esta hipótesis cobra sentido si analizamos el sistema de autoaprendizaje en que están inmersos/as los/as usuarios/as, donde su nivel de satisfacción depende de las directrices que les presente el sistema. Después de orientación, la *afectividad* o *andamiaje emocional en situaciones educativas mediadas por las tecnologías*, presenta una gran importancia, ya que estas, pueden estar vinculadas a situaciones de abandono y fracaso educativo en situaciones online. A través de este estudio, constatamos de forma empírica que estos *procesos de regulación emocional online* son básicos dentro de los modelos educativos en los que la mediación tecnológica y digital adquiere un papel educativo muy relevante.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barragán, R. y Buzón, O. (2004): Algunas Aportaciones Conceptuales y Dimensiones de Estudio de las Páginas Web Educativas. *II CEIIE*. Madrid: MEC. 84-369-3827-5.
- Barragán Sánchez, R. (2005): El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *RELATEC*, 4(1), 121-140.
- De Pablos, J.M. y Otros (2002): Análisis de Páginas Web elaboradas por Docentes de Tecnología Educativa: Aproximación descriptiva desde conceptos socioculturales. *II Congreso Europeo TIEC*. Barcelona.
- García Pérez, R. y Otros (2001): Diseño y Evaluación de un Programa de Informática Aplicada a la Investigación Educativa. *Revista Fuentes*, 3, 193-218.
- García Pérez, R. (2002). Sistemas de teleformación en la enseñanza universitaria presencial: experimentación de un modelo didáctico. *QuadernsDigitals*, 28.
- García Pérez, R. y Otros (2003_a). Integración didáctica de las TIC en la materia “Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 75-95.
- García Pérez, R. y Otros (2003_b). 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. ISBN: 84-369-3827-5.
- García, R. (2003_c): *Investigación Educativa desde la Perspectiva Sociocultural (Vol I): Mediación Sociocultural en la Resolución de Problemas*. Sevilla: Ediciones IETE.
- García Pérez, R. (2004): Diagnóstico en la Teleformación: Construcción y validación de un escalograma Guttman. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), pp. 277-302.
- García Pérez, R. y Otras (2004): Diseño de materiales didácticos y experimentación de contenidos en Internet para apoyar la enseñanza presencial de la asignatura “TID” (Pedagogía). En UCUA (Coord.): *Proyectos de Innovación docente en las Universidades Andaluzas. Curso 2002-2003*. Córdoba: UCUA. 755-771.
- García Pérez, R., Buzón García, O. y Barragán Sánchez, R. (2004): Evaluación de necesidades formativas de los estudiantes de Pedagogía. *Fuentes*, nº 6, 170-190.
- García Pérez, R. y Rebollo Catalán, M. A. (2004): El Modelo Pedagógico de la Formación Universitaria y el Crédito Europeo: Una Experiencia de Innovación en la asignatura “Informática Aplicada a la Investigación Educativa”. *RELATEC*, 3(1), pp. 81-100.
- García Pérez, R. y Rebollo Catalán, M.A. (2005): Evaluación de Aprendizajes Universitarios articulados mediante sistemas Blended-Learning: Medición del Impacto en Competencias. Actas del *IX Congreso Metodología de las CC Sociales y de la Salud*. Granada: AEMCCO. <http://www.aemcco.org/>.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1995): *Aprendiendo a Aprender: Resolver Problemas Entre Iguales*. Madrid: M.E.C./C.I.D.E.
- Newman, Griffin y Cole (1991): *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Rebollo Catalán, M. A. y García Pérez, R. (2005): Evaluación entre iguales en el Espacio Europeo de Educación Superior: Dinámicas del poder y el género. En las *Actas del IX Congreso de Metodología de las CC Sociales y de la Salud*. Granada: AEMCCO. <http://www.aemcco.org/>.
- Rebollo, M.A, Hornillo, I y García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural. *Revista Electrónica Tª de la Educación*, 7(2) 28-44. <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Saada-Robert, M. (1994): Microgenesis and situated cognitive representations. En N. Merced y C. Coll (eds.): *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: FLYA, 55-64.
- 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, Communication & Information*, 3(2), 241-280.
- Wertsch, J. V. (1999): *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J.V. y Hickmann, M. (1987): Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. En M. Hickmann (Ed.): *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. San Diego: Academic Press, 251-265.

6. ANEXOS

Instrumentos de medida utilizados (diferenciales semánticos y escala likert)

MALO	1	2	3	4	5	6	7	BUENO
INADECUADO	1	2	3	4	5	6	7	ADECUADO
INCOMPLETO	1	2	3	4	5	6	7	COMPLETO
INÚTIL	1	2	3	4	5	6	7	ÚTIL
IMPRODUCTIVO	1	2	3	4	5	6	7	PRODUCTIVO
DIFÍCIL / complicado	1	2	3	4	5	6	7	FÁCIL / asequible
INCOMPENSIBLE	1	2	3	4	5	6	7	COMPENSIBLE
INSATISFACTORIO	1	2	3	4	5	6	7	SATISFACTORIO
ABURRIDO	1	2	3	4	5	6	7	DIVERTIDO
DESORGANIZADO	1	2	3	4	5	6	7	ORGANIZADO

Diferencial semántico sobre actitudes (valor/potencia y actividad) del proceso educativo

TIPO DE MECANISMOS DE GUIADO/REGULACIÓN	NIVEL EN QUE LO HA EXPERIMENTADO EN EL PROCESO EDUCATIVO EVALUADO				
	Poquísimo	Poco	Suficiente	Mucho	muchísimo
1. Mecanismos de CONTROL. El ... me controla y dispone las actividades que he de realizar, me indica las acciones a desarrollar...	1	2	3	4	5
2. Mecanismos de ORIENTACIÓN. El ... me orienta respecto del escenario y modo de actividad a realizar...	1	2	3	4	5
3. Mecanismos de AFECTO. El ... me ofrece motivación y regulaciones de ánimo e interés por el trabajo...	1	2	3	4	5
4. Mecanismos de CONSULTA. El ... me ofrece la posibilidad de consultar (información, criterios, dudas) ...	1	2	3	4	5
5. Mecanismos de VERIFICACIÓN. El ... me ayuda comprobar resultados, verificar opiniones y dudas que ya tengo formuladas...	1	2	3	4	5
6. Mecanismos de SEGUIMIENTO. El ... me acompaña en el proceso de aprendizaje y está pendiente de mis desarrollos ...	1	2	3	4	5
7. Mecanismos de AUTORREGULACIÓN. El ... me ofrece la posibilidad de ir autocontrolando el aprendizaje por mí mismo...	1	2	3	4	5

Escala likert sobre mecanismos de regulación educativa del proceso... (de enseñanza recíproca o de aprendizaje online)

ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS: DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN A TRAVÉS DEL TEST TEMA-3

M^a Cristina Núñez del Río
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

Durante las últimas décadas han proliferado los estudios centrados en la competencia aritmética básica de los alumnos, incluso en niveles muy tempranos de desarrollo. Este auge en la investigación de la evolución del pensamiento aritmético infantil ha promovido también el desarrollo de instrumentos de evaluación que permiten valorar las habilidades individuales de los alumnos en este área, favoreciendo la detección de aquellos que manifiestan alguna dificultad en su aprendizaje y facilitando la adopción de medidas orientadas a la superación de las mismas.

El objetivo de este estudio, de carácter no experimental, y de naturaleza cualitativa, es la presentación de la prueba TEMA-3: Test de Competencia Matemática Básica (Ginsburg y Baroody, 2007 (originalmente, Test of Early mathematical ability)). Fue diseñada con el objetivo principal de recoger información sobre las dificultades de aprendizaje en matemáticas de niños con edades entre los 3a:0m y los 8a:11m. Los resultados de la investigación y de la teoría evolutiva en el ámbito del desarrollo matemático infantil han sido la base de los diferentes elementos que componen la prueba de evaluación. Sus autores parten de la caracterización del conocimiento aritmético en relación a la dicotomía entre los aspectos informales y formales en el proceso de aprendizaje. Así, el aspecto informal engloba aquellas habilidades y procesos que los niños desarrollan, incluso antes de entrar en la escuela, a través de su relación con el entorno que les rodea, partiendo de las necesidades prácticas que les surgen en su vida cotidiana, y cuya evolución se apoya en el sentido natural del número. Los aspectos informales se valoran a través de 41 elementos, que pueden clasificarse en cuatro categorías: numeración, comparación de cantidades, habilidades de cálculo informal y conceptos. A su vez, el aspecto formal aporta los conocimientos necesarios para superar las limitaciones de la matemática informal, ya que sin el código escrito convencional y los algoritmos de cálculo, resultaría poco menos que imposible progresar en el conocimiento aritmético. Es decir, el aspecto formal de las matemáticas surge con el uso del código simbólico (los números y símbolos numéricos), y pueden definirse como aquellas habilidades y conceptos que el niño aprende en la escuela. Para valorar estos aspectos formales, la prueba incluye 31 elementos, que responden, también, a cuatro componentes diferenciados: conocimiento de convencionalismos, hechos numéricos básicos, habilidades de cálculo y conceptos relacionados con el sistema de numeración de base 10.

En este trabajo, después de la presentación de los distintos componentes de la prueba, y tras un análisis del desarrollo evolutivo de las habilidades y competencias que se engloban en cada uno de ellos, se presentan dos perfiles de ejecución que muestran su uso y aplicación en casos prácticos, con el fin no sólo de detectar posibles dificultades, sino también de guiar la búsqueda de alternativas didácticas que faciliten la asimilación de los conceptos o el dominio de las habilidades en los que se han puesto de manifiesto las dificultades de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las matemáticas es uno de los pilares de la formación básica. Contar cosas, leer y escribir números, calcular y, sin ninguna duda, razonar numéricamente son actividades comunes en la vida diaria. Sin embargo, este aprendizaje no siempre resulta fácil. Además, existen pocas pruebas de evaluación normativizadas que aborden esta problemática.

El TEMA-3 (Test de Competencia Matemática Básica, originalmente, Test of Early Mathematical Ability; Ginsburg y Baroody, 2007) ha sido desarrollado no sólo con el objetivo de detectar las posibles dificultades de aprendizaje de los alumnos en sus primeras fases de aprendizaje, si no de ofrecer, al mismo tiempo, orientaciones didácticas que faciliten la comprensión y asimilación de aquellos conceptos y/o procesos que precisen mejora. Para ello, ítem a ítem, las pruebas de evaluación y actividades de enseñanza ofrecen pautas para descubrir las causas del fallo del alumno, una breve revisión de los aspectos teóricos que subyacen a las habilidades o conceptos concretos evaluados, y, además, se proponen ideas prácticas orientadas a fomentar su comprensión y adquisición.

Descripción de la prueba TEMA-3 (Ginsburg y Baroody, 2007)

Los aspectos informales de las matemáticas se refieren al conjunto de habilidades y conceptos matemáticos que los niños desarrollan fuera del contexto escolar, partiendo de sus necesidades prácticas y de sus experiencias cotidianas (Aubrey, 1997; Karmiloff-Smith, 1994; Klein y Starkey, 1988). El TEMA-3 evalúa los aspectos informales a través de cuatro componentes: numeración, comparación de cantidades, cálculo y conceptos informales.

a) **Numeración:** El desarrollo de las habilidades de conteo es la base del progreso en la competencia matemática. Entre los 18 meses y los 3 años, el niño reconoce colecciones de uno o dos elementos y los “etiqueta” como “uno” o “dos” (Baroody y Benson, 2001). Esta percepción inicial de números pequeños se hará automática, y será la semilla del concepto de número. A los 2 ó 3 años, usa los dedos para representar las cantidades, y luego les añadirá las etiquetas verbales. Hacia los 2 años, se inicia el desarrollo de la secuencia numérica. Hasta los 4, aprenderá de memoria los números del 1 al 5, y poco a poco, seguirá hasta el 10. Después, también aprenderá de memoria los irregulares, del 11 al 15; y, a partir de ahí, aparecen regularidades y patrones en la secuencia de conteo y la podrá ampliar, sin necesidad de memorizarla entera. Al tiempo, aplicará de forma coordinada los principios de conteo (Gelman y Gallistel, 1978), y asimilará los cambios conceptuales que se producen en los diferentes niveles de secuencia (Fuson, 1988; Fuson, Richards y Briars, 1982). Estas nuevas habilidades le ayudarán a resolver tareas concretas, en las que aplicará técnicas más avanzadas de conteo (contar a partir del sumando mayor, de 10 en 10 desde cualquier número, de n en n , la secuencia inversa).

b) **Comparación de cantidades:** La forma básica de comparación es valorar cuál de dos colecciones tiene más elementos, incluso sin contar. Al principio, el niño se guía por pistas perceptivas, pero hacia los 4 ó 5 años ha aprendido que el numeral “ocho” indica una cantidad mayor que “tres”. Con el tiempo, desarrollará las ideas de “más” y de “menos” en el marco de una línea numérica mental (Resnick, 1983), una útil herramienta de representación de los números, que le facilitará la resolución de diferentes situaciones comparativas.

c) **Cálculo Informal:** El paso de contar a calcular es pequeño, pero supone un gran progreso, ya que permite resolver situaciones aditivas (Brissaud, 1993; Fuson, 1988). Primero, se resuelven con apoyo en el conteo y en experiencias relacionadas con los “cambios” en las cantidades (una galleta en una mano y otra en la otra son dos; si tenía 3 caramelos y le da uno a un amigo, le quedan dos). A los 4,5 años se representan, de forma no verbal, sumas y restas con pocos objetos. Después, confiarán en sus procedimientos de conteo verbal, y al final, resolverán los cálculos mentalmente. Con la práctica sus estrategias de resolución se harán más sofisticadas (Baroody, 1994), aunque no siempre podrán expresarlas verbalmente.

d) **Conceptos Informales:** En matemáticas es esencial el desarrollo de aspectos conceptuales básicos que van a ir tejiendo una red de conexiones. La regla de cardinalidad será crucial para contar con sentido. Se elabora muy pronto, entre los 2:6 años y los 3:6 años (Fuson, 1988; Wagner y Walter, 1982), ligándose, luego, a la idea de constancia numérica (cambiar la disposición física de los objetos no altera su cardinalidad). Más tarde, las relaciones entre el todo y las partes que lo componen (la “composición aditiva”) va a ser clave en la comprensión de distintos conceptos y habilidades, como en la resolución de problemas de “términos desconocidos” (como $\zeta + 4 = 7$). Otro de los conceptos básicos es el reparto equivalente, que después se conectará con otros dominios.

Por otra parte, las competencias matemáticas formales, que se inician con el uso de los símbolos y la matemática escrita, superan las limitaciones de la matemática informal, y permiten el trabajo con números mayores, la resolución de los cálculos con mayor eficacia, y el registro de datos más claro y permanente. También son cuatro los componentes que se valoran: convencionalismos, hechos numéricos, cálculo y conceptos formales.

a) **Convencionalismos:** Leer, escribir y comprender numerales es básico para avanzar en el conocimiento matemático. Hay que aprender que “tres” se representa con el símbolo “3” y a su vez, que el símbolo “3” se lee “tres” y representa una cantidad diferente del resto de números. Al inicio, este aprendizaje es memorístico y rutinario. Pero, a lo largo del desarrollo, como informa la investigación (Nunes y Bryan, 1996; Sinclair, 1991; McCloskey, Caramazza y Basilli, 1985) intervienen la adquisición de reglas, que facilitan su dominio, puesto que no sería

posible aprender de memoria todo sobre la lecto-escritura de números.

- b) **Hechos Numéricos:** Es una de las grandes preocupaciones de todo profesor de niveles de primaria (a partir de 2º). Supone recuperar, de forma rápida y exacta, el resultado de sencillas operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Su logro es importante ya que facilita el cálculo, y permite mayor atención a los aspectos comprensivos. Tampoco depende sólo de la memoria, ya que algunos hechos numéricos se derivan de reglas (Ascraft, 1992; Baroody, 1985, 1994; 1999; Lefevre, Smith-Chant, Hiscock, Daley y Morris, 2003) que facilitan su recuerdo.
- c) **Cálculo Formal:** Con ciertas nociones del sistema numérico decimal, el conocimiento de las estrategias de conteo, y, además, el dominio de los hechos numéricos, se puede afrontar el cálculo escrito. La investigación ha mostrado la necesidad de valorar también los procedimientos que se aplican para llegar a las respuestas, y no sólo la seguridad y exactitud de los cálculos realizados (Ambrose, Baek y Carpenter, 2003; Fuson y Burghardt, 2003; VanLenh, 1983). A veces, no se aplica el algoritmo tal y como se ha enseñado, si no que son pequeñas variaciones las que provocan el error.
- d) **Conceptos:** El concepto de base 10 es el núcleo de la comprensión de nuestro sistema numérico. El niño tiene que darse cuenta de que cuando “se lleva” 1, se están reagrupando las cantidades, 10 unidades en 1 decena, 10 decenas en 1 centena... Es posible, incluso, que se de cuenta de cómo funciona el algoritmo que usamos. A partir de los 5-6 años puede reconocer, en la práctica, que el orden en el que se suman dos números no afecta a la suma total, hecho que le permitirá reducir la lista de hechos numéricos a aprender; pero, la verdadera comprensión y aplicación de la propiedad conmutativa de las relaciones aditivas será posterior.

METODO

Participantes

Participaron en la experiencia 14 alumnos de un centro educativo privado de la Comunidad Autónoma de Madrid. Se seleccionaron dos por cada nivel de edad que valora la prueba, a excepción del suelo (3 años). La selección fue realizada por sus propios profesores en función de su nivel de competencia pedagógica en el área de Matemáticas. Se pidió expresamente que fueran alumnos que destacaran por su buen desempeño, o por sus dificultades. Se han seleccionado dos de los protocolos para ilustrar el uso del Test.

Instrumento

Se aplicó el TEMA-3 (Ginsburg y Baroody, 2007), cuyo coeficiente de fiabilidad promedio fue 0.92. La prueba presenta 72 elementos distribuidos en ocho aspectos que valoran tanto habilidades y conceptos de carácter informal como formal.

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.

RESULTADOS

CASO 1: VRJ nació el 12-12-1997, y cursa 3º de Primaria. Se evaluó el 16-11-2006 (edad cronológica: 8a:11m). Obtuvo una Puntuación Directa de 47, que corresponde a una Puntuación de Habilidad Matemática de 59 y un percentil <1. Su puntuación verdadera, con un $\alpha=0.01$, se sitúa entre 44 y 74. La actitud de VRJ ante la prueba es curiosa. No parece sentir dificultades. Resuelve cualquier cuestión, sin pararse a pensar o plantearse otras formas; sin ser precipitada en su hacer, es poco reflexiva con relación a lo que hay que hacer. Aparentemente, no le resultan difíciles, ni manifiesta incomodidad ante los distintos ejercicios. Sin embargo, su rendimiento es pobre; se sitúa en un nivel de 1º de Primaria, siendo aún más llamativo el desfase en función de la edad de referencia (obtiene una edad equivalente a 6a:10m.). En su perfil (Fig. 1) destaca la pobreza de habilidades informales.

SECCIÓN V

Edad	PENSAMIENTO INFORMAL			
	Numeración	Comparación	Cálculo	Conceptos
>9			72	
8:6	66		(62)65	
8:0		(60)		
7:6				(46)
7:0	37-38-40-41(45)			(39)
6:6	(32-33)	(35)	(34)	
6:0	27(29)	26		
5:6	20-21-22-25		23-24	
5:0		16-17	19	
4:6	13			
4:0	9-10-12		8	7-11
3:6	4-5-6			
3:0	2-3	1		
Total	21 / 23	4 / 6	4 / 8	2 / 4

PERFIL DE LOS ÍTEMS

Edad	PENSAMIENTO FORMAL			
	Convenc.	Hechos numéricos	Cálculo	Conceptos
>9			70	71
8:6		(61)67-68	(63)69	64
8:0			(57)58(59)	
7:6	(55)	(47)48(50)(51)52	(49)54	(53)56
7:0	(42)43	(36)	(44)	
6:6	(31)			
6:0	28(30)			
5:6				
5:0	18			15
4:6	14			
4:0				
3:6				
3:0				
Total	7 / 8	4 / 9	4 / 9	1 / 5

Figura 1: Perfil de resolución de VRJ.



Autores: H. P. Ginsburg y A. I. Baroody.
Adaptación española: Mª C. Núñez del Río e I. Lozano Guerra.
Copyright original © 1983 by PRO-ED, Inc., Austin, TX, USA. - Copyright edición española © 2006 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

Aspecto Informal

- a) *Numeración*: VRJ presenta un buen dominio de la secuencia numérica, que debería facilitarle el manejo de la aritmética a su nivel. Sin embargo, hay dos datos que apuntan que puede darse aún alguna dificultad con el patrón generativo de los números. No ha automatizado, todavía, el cambio de decena en cantidades por encima del 100, y al contar de 10 en 10 desde 100, aunque es ágil y muestra seguridad, al llegar al 190, repite 110.
- b) *Comparación Numérica*: No entiende la tarea que se le pide (valorar distancias relativas entre cantidades; esto es, ¿qué número está más cerca de 5, 3 ó 12?).
- c) *Cálculo Informal*: VRJ no ha descubierto la ventaja de empezar a contar a partir del sumando mayor, para sumar dos cantidades, y comete errores de conteo; tampoco puede realizar la suma mental de cantidades comprendidas entre 10 y 20 (cuánto es $12+16$, por ejemplo).
- d) *Conceptos*: No dispone de una idea intuitiva de reparto; sabe que las partes han de ser iguales, pero no aplica una estrategia eficaz; si aumenta el número de personas, sabe que disminuye la cantidad que corresponde a cada una, pero no sabe calcular cuál es esa cantidad. Aún no aplica las relaciones básicas del esquema partes-todo en la suma y la resta.

Aspecto Formal

- a) *Convencionalismos*: VRJ domina los convencionalismos de lecto-escritura de cantidades de tres dígitos; surgen problemas en la lectura de números en el orden de los millares.
- b) *Hechos Numéricos*: No manifiesta gran dificultad en este aspecto, pero se observan errores de conteo; en un tiempo, podría convertirse en una laguna o un desfase. Los hechos numéricos son un aspecto de desarrollo tardío, pero avanzan rápidamente; es conveniente observar si en su caso va ganando agilidad o no.
- c) *Cálculo*: Con relación a las cuentas, VRJ comete errores de conteo, y le falta agilidad para sumar y restar un decena completa a una cantidad ($37+10$, $56-10$). En la resta se observan errores conceptuales cuando aparece algún 0 en el minuendo, de manera que el algoritmo se ve “anulado”, y siempre da como resultado el dígito del sustraendo (por ejemplo, $80-54=34$).
- d) *Conceptos*: VRJ no ha asimilado las equivalencias entre los diferentes órdenes del sistema numérico decimal, y tampoco entiende las situaciones que se le plantean. Vuelve a observarse un “error grosero”, al dar como respuesta “ciento cien”.

Propuesta de actividades

Vamos a centrarnos, en este caso, en los componentes del aspecto informal, puesto que es donde se manifiestan

mayores dificultades. Considerando las habilidades de **secuencia numérica**, como VRJ domina las reglas de los números hasta el 99, ahora deberá aplicarlas a partir de 100. Baroody (1994) recomienda utilizar, como ayuda, una plantilla de números para descubrir regularidades entre ellos. En el componente de **comparación numérica**, el entrenamiento esencial es la experiencia con líneas numéricas físicas de varios tipos. Por ejemplo, se puede escribir la serie numérica en el suelo, para que VRJ vea que necesita dar más pasos para pasar del 2 al 9 que del 2 al 4. También se puede usar una regla para que vea que hay más espacio del 3 al 8, que del 1 al 3. Una experiencia amplia con líneas numéricas físicas, le va ayudar a interiorizar la línea numérica mental. Martínez Montero (1991) describe la utilidad de la recta o franja numérica. Incluso, la experiencia de contar en voz alta, puede ayudarle a hacerse la idea de la distancia entre los números: se tarda más en contar del 13 al 19 que del 13 al 15, luego el 15 está más cerca de 13 que el 19. Baroody (1994) sugiere diferentes juegos que resultan útiles para el aprendizaje de la línea numérica. VRJ debe empezar con la línea numérica del 1 al 10, como en los juegos descritos anteriormente. Una vez que la domine, podrá pasar a trabajar con las decenas entre el 10 y el 100. Las actividades se puede volver a utilizar, adaptándolas, de manera que los números implicados sean ahora el 10, 20,...100. El siguiente paso será trabajar con el conjunto de números entre el 1 y el 100. Se puede utilizar un metro para que VRJ valore las distancias relativas entre varias posiciones. Otra actividad puede ser “adivinar el número”. Le pediremos a un alumno que piensa en un número y que use la línea numérica, para ir contestando si el que va diciendo otro de sus compañeros es mayor, menor o igual al que ha pensado, situando de forma aproximada los números en ella. En las situaciones de **cálculo**, VRJ también muestra muchos errores de conteo. Es importante, en general, promover el cálculo mental; además, después, puede servir como base del escrito. A veces, el alumno resuelve un problema del tipo $16+12$ pensando: “diez y diez son veinte, y seis y dos son ocho, la respuesta es veintiocho”. Sumando primero las decenas y después las unidades, está explotando propiedades claves del sistema decimal. Este procedimiento mental puede utilizarse como fundamento para enseñar los aspectos formales del valor posicional. Dedicar cierto tiempo a realizar cálculo mental, puede ser interesante, sobre todo, para aquellos alumnos que experimentan errores continuos en aritmética escrita. Baroody (1994) analiza las técnicas básicas para realizar cálculo mental, incluso con cantidades de más de un dígito, el uso de la estimación y las dificultades que pueden observarse en los alumnos. Los libros de Kamii ofrecen numerosos juegos colectivos para trabajar el cálculo mental, promoviendo la agilidad y la seguridad. Finalmente, con relación al aspecto más **conceptual**, para promover la idea de reparto, se puede implicar a VRJ en situaciones en las que haya que distribuir objetos entre varios grupos, como en la distribución de diferentes materiales en el aula. Las relaciones partes-todo, suelen ser más difíciles de asimilar. Se puede mejorar su comprensión por medio del modelado de la situación con objetos concretos. La cantidad inicial des-

conocida puede representarse por medio de una bolsa o una caja, y con el material concreto se pueden representar los diferentes conjuntos.

CASO 2: MEQ nació el 25-3-2001, y se evaluó el 16-11-2006 (edad cronológica: 5a:7m). Cursa 3º de Infantil. Obtuvo una puntuación directa de 43, que corresponde a una puntuación de habilidad matemática de 146, equivalente a un percentil de 99,8. Su verdadera puntuación, a un $\alpha=0.01$, estaría comprendida entre 131 y 161. El rendimiento de MEQ manifiesta un buen nivel de competencia matemática, situándose en 1º de Primaria, y obteniendo una edad equivalente de 6a:7m (un año más). Su ejecución es “limpia”, sin lagunas, con un perfil armónico en los diferentes componentes del TEMA-3 (Fig. 2).

Aspecto Informal

a) *Numeración*: Domina la secuencia numérica. Cuenta directamente, de forma inversa, puede empezar en

un punto diferente del 1, incluso sabe generar la secuencia por encima de 100, contando de 10 en 10 con agilidad. Aún le cuesta, quizás por su manera precipitada de abordar las tareas, quizás por su edad, coordinar los principios de conteo para determinar el cardinal de un conjunto, si los elementos son fijos y su disposición al azar.

b) *Comparación*: Puede valorar cuál es el mayor entre un par de números, así como establecer distancias relativas entre cantidades, hasta el 100.

c) *Cálculo Informal*: Entiende y resuelve, aplicando estrategias de conteo adecuadas, sencillas situaciones que implican la suma y la resta. Es capaz de hacer un doble recuento, es decir, contar los que va contando, al tiempo que los cuenta, y lo expresa abiertamente, si se le pregunta cómo lo ha resuelto, aunque de manera natural lo hace en silencio.

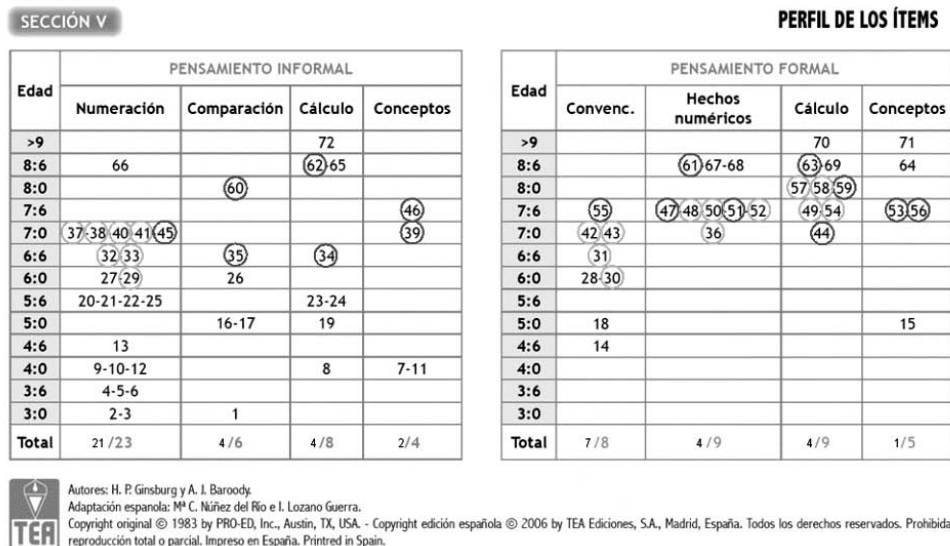


Fig. 2: Perfil de rendimiento de MEQ.

d) *Conceptos*: Aún no tiene concepto de reparto ni entiende claramente las relaciones partes-todo entre los términos de la suma y la resta.

Aspecto Formal

a) *Convencionalismos*: MEQ supera la lectura y escritura de cantidades de tres cifras.

b y c) *Hechos numéricos y Cálculo Informal*: Ambos aspectos son de desarrollo tardío (alrededor de los 7 años), y MEQ aún no ha establecido la red de hechos numéricos ni sabe aplicar los algoritmos de suma. Reconoce cuando las cantidades están bien alienadas para operar sumas y restas.

d) *Conceptos*: Como en el caso de los componentes anteriores, su desarrollo también es tardío. La única adecuada a su edad es el uso y comprensión de los números para comunicar cantidades.

A pesar de las buenas habilidades de MEQ, deben reforzarse dos aspectos de la secuencia numérica. El pri-

mero trata del dominio de la relación “siguiente”. MEQ ha superado elementos más difíciles, pero en el segmento del 1 al 9, cometió un fallo. Es importante confirmar si se mantiene esta dificultad, y en caso de repetirse dudas o equivocaciones – como se produjeron en la evaluación-, afianzar las relaciones en la primera decena, ya que son básicas para la generación de la secuencia numérica. El otro aspecto en el que MEQ presenta dificultades es en el recuento de conjuntos, cuando los elementos están fijos y dispuestos al azar. A su edad, este fallo no es relevante, pero sí se debe trabajar de forma específica precisamente para que aprenda a controlar la mecánica del recuento en estas circunstancias. Cualquier actividad para contar objetos dibujados en láminas, cuya disposición sea azarosa, permitirá que practique lo necesario para superar la tarea.

CONCLUSIONES

El test TEMA-3 ofrece un perfil de competencia matemática que permite caracterizar el desempeño de los alumnos en las habilidades básicas. El análisis de los erro-

res y la profundización en sus causas a través del uso de “las pruebas de evaluación” facilitarán la adaptación de recursos didácticos y la planificación de actividades que permitirán mejorar el rendimiento en aquellos aspectos que lo necesiten. Su pequeño “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.

REFERENCIAS

- Ambrose, R., Baek, J.-M. & Carpenter, T.P. (2003). Children's invention of multidigit multiplication and division algorithms. En A.J. Baroody & A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptative expertise* (pp. 305-336). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aubrey, C. (1997). Children's early learning of number in school and out. En I. Thompson (Ed.), *Teaching and learning early number* (pp. 20-29). Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Ashcraft, M.H. (1992). Cognitive arithmetic: A review of data and theory. *Cognition*, 44, 382-389.
- Baroody, A.J. (1985). Mastery of the basic number combinations: internalizations of relationships or facts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (2), 83-98.
- Baroody, A.J. (1994). *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. (3ª edición). Madrid: Visor
- Baroody, A.J. (1999). Children's relational knowledge of addition and subtraction. *Cognition and Instruction*, 17, 137-175.
- Baroody, A.J. & Benson A.P. (2001). Early number instruction. *Teaching Children Mathematics*, 8(3), 154-158.
- Brissiaud, R.S. (1993). *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y la teoría de los conjuntos*. Madrid: Visor.
- Fuson, K.C. (1988). *Children's counting and concepts of number*. New York: Springer-Verlag.
- Fuson, K.C. & Burghardt, B.H. (2003). Multidigit addition and subtraction methods invented in small groups and teacher support of problem solving and reflection. In A.J. Baroody & A. Dowker (Eds.) *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptative expertise* (pp. 267-304). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Fuson, K.C., Richards, J. & Briars, D.J. (1982). The acquisition and elaboration of the number word sequence. En C. Brainerd (Ed), *Children's logical and mathematical cognition* (pp. 33-91). Nueva York: Springer-Verlag.
- Gelman, R & Gallistel, C.R. (1978). *The child's conception of number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ginsburg, H.P. y Baroody, A. J. (2007). *TEMA-3. Test de competencia Matemática Básica*. Madrid: TEA Ediciones (originalmente, *The Test of Early Mathematics Ability*).
- Kamii, C. (1985). *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1988). *El niño reinventa la aritmética: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1992). *Reinventando la aritmética II*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. (1995). *Reinventando la aritmética III: implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. & Devries (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). El niño como matemático. En A.K.S. Karmiloff-Smith, *Más allá de la modularidad* (pp. 119-146). Madrid: Alianza Psicología minor.
- Klein, A. & Starkey, P. (1988). Universals in the development of early arithmetic cognition. *New Directions for the Child Development*, 41, 5-26.
- LeFevre, J., Smith-Chant, B.L., Hiscock, K., Daley, K.E. & Morris, J. (2003). Young adult's strategic choice in simple arithmetic: Implications for the development of mathematical representations. In A.J. Baroody & A. Dowker (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: constructing adaptative expertise* (pp.203-228). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Martínez Montero, J (1991). *Numeración y operaciones básicas en la educación primaria. Dificultades y tratamiento* Editorial Escuela Española. Madrid.
- McCloskey, M., Caramazza, A. & Basili, A.G. (1985). Cognitive mechanisms in number processing and calculation: Evidence from dyscalculia. *Brain and Cognition*, 4, 71-196.
- Nunes, T. & Bryan, P (1996). *Childrens doing mathematics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Piaget, J. (1965). *The child's conception of number*. New York: Norton.
- Resnick, L.B. (1983). A developmental theory of number understanding. In H.P. Ginsburg (Ed.). *The development of mathematical thinking* (pp. 109-151). New York: Academic Press.
- Sinclair, A. (1991). Children's production and comprehension of written numerical representations. En K. Durkin & B. Shire (Eds.), *Language in mathematical education. Research and practice* (pp.59-68). Philadelphia: Open University Press.
- VanLehn, K. (1983). On the representation of procedures in repair theory. In H.P. Ginsburg (Ed.). *The development of mathematical thinking* (pp. 197-252). New York: Academic Press.
- Wagner, S. & Walters, J. (1982). A longitudinal analysis of early number concepts: From numbers to number. In G. Forman (Ed.), *Action and thought* (pp. 137-161). New York: Academic Press.

EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA: ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE AUTODETERMINACIÓN ARC

F. Peralta, A. Zulueta, A. Sobrino y M.C. González-Torres
Universidad de Navarra

Resumen:

El desarrollo de la conducta autodeterminada se ha convertido en los últimos años en la piedra angular de la Educación Especial. La evaluación de las principales dimensiones que configuran este constructo es un requisito imprescindible para planificar la intervención en este campo. Uno de los instrumentos más frecuentemente citados en la literatura es la Arc's Self-Determination Scale que ha sido desarrollado por M.L. Wehmeyer (1995) tomando como marco teórico su Modelo Funcional de Autodeterminación. Esta escala ha sido traducida y adaptada a nuestro contexto por los autores de esta comunicación con el nombre de Escala de Autodeterminación Personal ARC manteniendo la máxima fidelidad a la original tanto en su finalidad como en el proceso de interpretación de las puntuaciones. No obstante, las peculiaridades propias de nuestro contexto han hecho imprescindible introducir algunas modificaciones en el contenido de algún ítem y en determinados pasos de su aplicación.

El objetivo de este trabajo es, por un parte, presentar y discutir cuestiones relativas a sus características psicométricas (fiabilidad, comportamiento de sus diferentes secciones, conveniencia de emplearla en formato de entrevista, necesidad de refinar ciertos ítems para mejorar su validez, etc.). Por otra parte, se analizan datos relativos al nivel de autodeterminación de los alumnos con discapacidad cognitiva que han constituido la muestra de este estudio (n= 159). Según los resultados obtenidos, el área de autonomía es la de mayor desarrollo, mientras que los dominios relativos a la autorregulación, autoeficacia y autoestima tienen un desarrollo más pobre y desigual, lo que indica que, de cara a mejorar la autodeterminación de estas personas, se tendrá que trabajar más de lo que se hace los aspectos relativos al propio autoconocimiento.

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad intelectual conforman un grupo social cuya voz apenas ha sido oída durante años y que ha vivido a la sombra de otros sin lograr una plena integración en la comunidad (cfr. Brown, Gothelf, Guess y Lehr, 1998; Ward, 1991). Afortunadamente, desde hace algunos años, el empeño y compromiso de los profesionales y las asociaciones se ha dirigido a cambiar esta situa-

ción, contribuyendo al surgimiento del movimiento hacia la autodeterminación personal que pretende capacitar a estas personas para que puedan participar, tomar decisiones y desarrollar un mayor control sobre sus vidas y su aprendizaje con objeto de conseguir su integración social y una mayor calidad de vida.

En la actualidad, uno de los indicadores de buenas prácticas y del éxito de los servicios de educación especial

es el grado en que sus usuarios llegan a ser personas autodeterminadas. El éxito del proceso educativo se relaciona con el grado en que los alumnos, con las ayudas necesarias, alcanzan un sentido de poder (*empowerment*) respecto a sus propias metas u objetivos. Asimismo, la investigación da cuenta de la relación positiva entre autodeterminación y mejores logros en la vida adulta de estas personas (vivienda, empleo o calidad de vida) (Hughes, Pitkin y Lorden, 1998; Wehmeyer y Schwartz, 1997, 1998; Wehmeyer y Garner, 2003).

Por tanto, si queremos unos servicios y una educación de calidad, el desarrollo de la autodeterminación ha de incorporarse realmente al currículo de manera longitudinal y transversal. Para ello es necesario conocer y valorar previamente, a través de la evaluación, las necesidades del alumno, así como las características de su contexto escolar y social.

Existen un buen número de instrumentos de evaluación de este constructo aunque la mayoría no están adaptados ni siquiera traducidos al español. Uno de los más ampliamente citados en la literatura es la *Arc's Self-Determination Scale* de M.L. Wehmeyer (1995). El objetivo de este trabajo es presentar la adaptación española de esta escala y discutir cuestiones relativas a sus características metodológicas y a los resultados obtenidos en las diferentes secciones o dimensiones de la escala.

MARCO TEÓRICO DE LA ESCALA ARC

El modelo funcional de Wehmeyer (1999, 2003) ha servido de fundamento para el desarrollo de la escala objeto de esta comunicación. Dicho modelo toma como base las teorías motivacionales de Deci y Ryan o las aportaciones de Bandura. Desde esta perspectiva, ser autodeterminado es “actuar como agente causal primario en la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida libre de indebidas influencias externas o interferencias” (Wehmeyer, 2004). En términos operativos, las acciones del individuo son autodeterminadas si

reflejan cuatro características esenciales:

- 1) *Autonomía (behavioral autonomy)* entendida como independencia;
- 2) *Autorregulación de la conducta (self-regulated behavior)* para formular, ejecutar y evaluar un plan de acción;
- 3) *Creencias de control y competencia (psychological empowerment)* para actuar con un sentido de poder;
- 4) *Autoconciencia y autoconocimiento (self-realizing)* de las propias posibilidades y limitaciones.

A partir de esta conceptualización Wehmeyer diseñó la escala ARC (*The Arc's Self-Determination Scale*) (1995) para ser usada con alumnos con discapacidad cognitiva de grado ligero, con dificultades de aprendizaje, con discapacidades físicas o con trastornos de conducta. Mediante la revisión de la literatura y de entrevistas dirigidas a expertos y a personas con discapacidad, se identificaron los elementos que definen la conducta autodeterminada. De este modo, la escala quedó configurada por 72 ítems divididos en cuatro secciones: *Autonomía, Autorregulación, Percepción de control y competencia, y Autoconciencia y autoconocimiento*.

ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA ARC: METODOLOGÍA

Traducción del instrumento

A partir de un estudio piloto realizado por Peralta, Zulueta y González Torres (2002) se ha preparado la traducción y adaptación de este instrumento que se presenta con el nombre de *Escala de Autodeterminación Personal ARC* (Wehmeyer, Peralta, Zulueta, González Torres y Sobrino, 2006) (Tabla 1). Mediante su aplicación se estima la capacidad de la persona para ser autodeterminada en relación con la oportunidad que el contexto ofrece. A mayor puntuación (máximo 142 puntos), mayor grado de autodeterminación.

Tabla 1. Descripción de la escala de Autodeterminación ARC por áreas (Tomado de Peralta, 2006).

SECCIONES	ÁREAS	EJEMPLOS DE ÍTEMS
AUTONOMÍA (Ítems 1-32)	1) Grado de Independencia en el cuidado personal, las tareas domésticas y la interacción con el ambiente. 2) Capacidad de elección en el empleo del tiempo libre, la participación en la comunidad, los planes de futuro y la expresión personal de sus preferencias.	- <i>“Empleo mi tiempo libre en actividades que me interesan”</i> 1. <i>No lo hago ni cuando tengo oportunidad</i> 2. <i>Lo hago a veces cuando tengo oportunidad</i> 3. <i>Lo hago la mayoría de las veces que tengo oportunidad</i> 4. <i>Lo hago cada vez que tengo oportunidad</i>
AUTORREGULACIÓN (Ítems 33-41)	1) Resolución de problemas cognitivos interpersonales. 2) Establecimiento de metas y realización de tareas.	<i>“Tus amigos se portan mal contigo y tú estás muy disgustado. Al final os volvéis a hacer amigos”. ¿Qué sucede en la mitad de la historia?</i>
CREENCIAS DE CONTROL Y EFICACIA (Ítems 42-57)	Indicador global del control percibido: <i>locus</i> de control, autoeficacia y expectativas de éxito.	<i>“Puedo tomar mis propias decisiones ..o... Son otras personas las que toman las decisiones por mi”</i>
AUTOCONCIENCIA Y AUTOCONOCIMIENTO (Ítems 58-72)	Autoconciencia, autoaceptación, autoconfianza, o autoestima.	<i>“Confío en mis capacidades”</i> <i>Acuerdo/Desacuerdo</i>

Administración y corrección

Nuestra adaptación contiene respecto a la escala original una serie de modificaciones en el contenido de algún ítem y en determinados pasos de la aplicación y corrección siguiendo las recomendaciones de Finlay y Lyons (2001): sustitución del formato de autoinforme por una aplicación en forma de entrevista personalizada, contextualización de los ítems de acuerdo a los intereses y situación de la persona evaluada, ejemplificación, o reformulación en positivo de los ítems enunciados en negativo, entre otras. No obstante, se ha respetado al máximo las características de la escala original tanto en su finalidad como en el proceso de administración e interpretación de las puntuaciones.

Muestra

La muestra está constituida por 296 alumnos (152 mujeres y 144 varones) de distintos centros educativos ordinarios y específicos de Navarra y Álava. Como puede observarse (Tabla 2), los alumnos de la muestra con necesidades educativas especiales relativas a la presencia de alguna forma de limitación cognitiva (por discapacidad intelectual o retraso mental y/o dificultades de aprendizaje) son 159 (media de edad=18.15 y SD=2.26). Estos sujetos han conformado finalmente la muestra de baremación de la escala, ya que va destinada a sujetos con algún tipo de limitación cognitiva. Los alumnos que no presentan n.e.e. se han tomado como grupo de referencia o grupo control.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de la muestra total en función de la presencia o ausencia de n.e.e.

n.e.e	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
con	159	53.7	53.7	53.7
sin	137	46.3	46.3	100
Total	296	100	100	

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis descriptivo de la muestra

En la tabla 3 quedan recogidos los estadísticos descriptivos obtenidos de la muestra de alumnos con n.e.e. en cada sección y en el total de la escala. Como se puede apreciar, las puntuaciones más altas se sitúan en

Autonomía por lo que podemos afirmar que, a pesar de las limitadas oportunidades que las personas con discapacidad tienen de interactuar con el entorno y de participar en la comunidad (Robertson y otros, 2001; Wehmeyer y Garner, 2003), los sujetos de la muestra se consideran a sí mismos razonablemente independientes y autónomos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la muestra de alumnos con n.e.e. asociadas a una discapacidad intelectual.

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Autonomía	159	19	95	61,76	15,72
Autorregulación	159	0	20	10,69	4,39
Creencias control y eficacia	159	0	16	11,74	3,29
Autoconocimiento	159	0	15	10,35	3,04
Total	159	28	137	94,54	21,03

El análisis estadístico de las diferencias en función del género y la edad permite afirmar que no existen en la muestra diferencias significativas entre mujeres y varones y tampoco se aprecian por razón de la edad (Tabla 4).

Tabla 4. Impacto del género y la edad en las puntuaciones

Puntuación	Diferencias de género	Diferencias de edad
Total de la escala	(t=.05, p=.95)	(F=.89, p=0.55)
Autonomía	(t=.71, p=.47)	(F _{12, 159} =1.10, p=.36)
Autorregulación	(t=.71, p=.47)	(F=1.31, p=.21)
Creencias de control	(t=-1.50, p=.13)	(F=1.27, p=.23)
Autoconciencia	(t=-.64, p=.51)	(F=.92, p=.52)

Para estudiar las diferencias en función del tipo de n.e.e. que tienen los alumnos de la muestra se ha realizado un análisis intragrupo. Así, se han constituido cinco grupos según el diagnóstico preestablecido de: a) dificultades de aprendizaje; b) inteligencia límite; c) RM ligero; d) RM moderado; y e) discapacidad intelectual sin especificar. Se han observado diferencias significativas entre el rendimiento de los sujetos con dificultades de aprendizaje y con RM moderado en las secciones *Autonomía* (F=11.14, p=.03), *Autorregulación* (F=5.13, p=.00) y *Creencias de control y eficacia* (F=2.57, p=.01) así como en el rendimiento total de la escala (F=20.19, p=.00). Se han detectado también diferencias entre los sujetos con RM ligero y RM moderado en la sección *Autorregulación* (F=3.42, p=.00) y en la puntuación del total de la escala

(F=12.82, p=.05). A la vista de los resultados se podría afirmar que, del mismo modo que en la escala original (Wehmeyer, 1995), a mayor grado de discapacidad el rendimiento en la escala es más bajo. Es decir, como cabía esperar y tal como la literatura recoge, los alumnos con niveles más bajos de CI presentan un menor grado de auto-determinación.

Fiabilidad y estudios preliminares de validez

La fiabilidad como consistencia interna ha sido calculada usando el *alpha* de Chronbach para la escala en su conjunto (coeficiente *alpha*= .89), y para cada una de las secciones (*Autonomía*: .85; *Autorregulación*: .76; *Creencias de control y eficacia*: .76 y *Autoconciencia y autoconocimiento*: .69) Se han efectuado, asimismo, estudios

preliminares de validez de constructo (análisis factorial exploratorio). La solución rotada en 4 factores recoge 42 ítems de la escala cuyas saturaciones se pueden ver en la Tabla 5 y que explican el 30% de la varianza.

El Factor I incluye 18 ítems referidos al dominio *Autonomía*. En el Factor II 8 de los 9 ítems corresponden al dominio *Autorregulación*. El Factor III contiene 11 ítems relativos al dominio *Creencias de Control y Eficacia* y el Factor IV recoge sólo 5 ítems del dominio *Autoconciencia y autoconocimiento*.

Tabla 5. Análisis factorial del total de la escala. Factores y pesos de los ítems.

Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4	
3	.6451	34	.6847	51	.5377	66	.4785
2	.6255	33	.6628	55	.5173	67	.3917
28	.6139	36	.6384	52	.5147	70	.3474
29	.6050	37	.6197	57	.4633	58	.3257
1	.5970	35	.6083	53	.4486	60	.3124
15	.5875	38	.5535	47	.4124		
4	.5634	40	.4453	50	.4076		
30	.5541	41	.4158	56	.3541		
6	.5318			54	.3469		
31	.4797			48	.3316		
18	.4790			46	.3294		
11	.4476						
17	.4396						
25	.4273						
9	.4270						
14	.4238						
12	.4001						
20	.3415						

A la vista de la fiabilidad y del análisis factorial podemos decir que la estructura de la escala no es completamente satisfactoria, particularmente en lo que se refiere a los dominios *Creencias de control y eficacia* y *Autoconciencia y autoconocimiento*. Estos dos dominios comparten aspectos relativos al autoconcepto de forma muy general y sin discriminar las creencias de eficacia en ámbitos concretos. Sobre este particular, tanto Bandura (1997) como Pajares (1998) señalan que las medidas globales de autoeficacia presentan problemas de relevancia predictiva, ya que aportan puntuaciones descontextualizadas, en lugar de presentar juicios sobre una tarea específica. Por tanto, las evaluaciones de autoeficacia sobre dominios específicos suelen ser más explicativas y predictivas. Es posible que la validez de la escala mejorara si se incluyeran otros ítems relativos a las creencias de eficacia en *contextos o tareas específicos*, o a los acontecimientos de la vida de una persona y no solo ítems referidos a la autoestima y autoconfianza en general como realmente hace. Ahora bien, no conviene aumentar la extensión de esta escala con un mayor número de ítems ya que si bien mejorarían probablemente su validez, también podrían afectar a la calidad de las respuestas ya que las personas con discapacidad intelectual a las que va destinada, presentan mayores dificultades en el control de la atención y la fatiga.

CONCLUSIONES

La escala ARC como medida de autodeterminación presenta un grado medio de validez, sus propiedades psicométricas son adecuadas y similares a las obtenidas por Wehmeyer en la escala original. Aunque los factores no replican exactamente los subdominios y las áreas que forman la estructura de la escala, se aproximan bastante, en especial, los dominios *Autonomía* y *Autorregulación*. Finalmente, el instrumento es un vehículo a través del cual las personas con discapacidad intelectual pueden hacer oír su voz y permite que los profesionales de la práctica educativa conozcan los puntos fuertes y débiles de sus alumnos sobre aspectos tan relevantes como su autonomía, autorregulación, autoconciencia, creencias de control y eficacia, solución de problemas, autodefensa, habilidades sociales y de comunicación o habilidades de la vida en comunidad. La información obtenida se dirige a ayudar a estas personas a ayudarse a sí mismas y a diseñar propuestas de intervención más acordes con sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, F., Gothelf, C., Guess, D. y Lehr, D. (1998). Self-determination for individuals with the most severe

- disabilities: moving beyond chimera. *JASH*, 23(1), 17-26.
- Finlay, W.M.L. y Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13(3), 319-335.
- Hughes, C., Pitkin, S.E. y Lorden, S.W. (1998). Assessing preferences and choices of persons with severe and profound mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4), 299-316.
- Pajares, F. (1998). Current directions in self-efficacy research. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (v.10, pp. 1-49). Greenwich: Jay Press.
- Peralta, F. (2006). La evaluación de la conducta autodeterminada desde la perspectiva de la *empowerment evaluation*: revisión de instrumentos de medida. En F. Peralta, M.C. González Torres y C. Iriarte (Coords.), *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada* (pp. 167-198). Málaga: Aljibe.
- Peralta, F., Zulueta, A. y González Torres, M.C. (2002). La escala de autodeterminación de Arc. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hallam, A. y Walsh, P.N. (2001) Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 487-502.
- Ward, M.J. (1991). Self-determination revisited: going beyond expectations. *National Information Center for Children and Youth with disabilities*, 7, 2-4.
- Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L. (2003). Research to practice: Implications of the functional theory. En M.L. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 261-282). Springfield: Charles C Thomas Publisher, LTd.
- Wehmeyer, M.L. (2004). Beyond Self-determination: Causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 337-359.
- Wehmeyer, M.L. y Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1997). Self-Determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1998). The relationship between Self-Determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33 (1), 3-12.
- Wehmeyer, M.L., Peralta, F., Zulueta, A., González Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006). *Escala de autodeterminación personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación. Manual Técnico de la adaptación española*. Madrid: CEPE.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES PARA EL FOMENTO DE CULTURA EMPRENDEDORA EN EL MEDIO RURAL DE ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

García- Fuentes de la F. Carmen Delia
Universidade da Coruña

González Galán M^a Angeles
UNED

Monelos Muñiz M^a Estrella
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta un estudio piloto de diagnóstico de necesidades. La especial situación de algunos países de la Unión Europea, en concreto: Bulgaria, Grecia, Francia, España y Portugal en los que hemos recogido estos primeros datos, imprime una connotación diferente al término *entrepreneurship* puesto que queremos referirlo específicamente al medio rural.

AD.Rural nace con el objetivo de fomentar la cultura emprendedora en el medio rural, para ello se ha diseñado y elaborado un dispositivo pedagógico de formación-animación con el que proveeremos a los centros, organismos técnicos y asociaciones con competencia de formación en el Medio Rural de nuevos métodos, enfoques y herramientas en el dominio de la cultura emprendedora

Con este programa pretendemos mejorar las aptitudes y competencias individuales, mejorar la calidad y el acceso a la formación profesional continua así como promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación en el ámbito rural.

Esta realización supone que el camino hacia la alfabetización tecnológica está realizado, de tal forma que, como indica Cortés (2006) los profesores sepan no solo utilizar las nuevas TIC sino que sepan ser utilizadas para obtener unos adecuados resultados.

De manera generalizada los centros de formación en el medio rural carecen, en su mayoría de los medios y herramientas de formación necesarios para llevar a cabo una doble labor; por un lado formar y animar al público rural fomentando la cultura emprendedora en su región y por otro lado proveerlo de los elementos necesarios para que descubra las posibilidades que le ofrece el medio rural para su desarrollo personal y profesional siendo, a esta necesidad, a la que el proyecto da respuesta.

Los destinatarios directos son los centros de formación y concretamente su personal formador. Se trata de implantar el dispositivo en el centro como parte del Proyecto Educativo del Centro y que los formadores transmitan el espíritu emprendedor a sus alumnos/as.

II. CONCEPTUALIZACIÓN DE EMPRENDEDOR

Existen diferentes acepciones del término *emprendedor* todas ellas están inmersas en un contenido más amplio tal como es el de cultura emprendedora.

La Real Academia Española: "emprender es acometer y comenzar una obra, un negocio o un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro"

Algunos autores como MacClelland (1985) indican que el emprendedor es una persona con motivación de logro que presenta una secuencia para lograr que las cosas se hagan, que es la siguiente: Definición del problema,

deseo de resolverlo, identificación de los medios para resolverlo, comprensión de la dificultad para solucionarlo, visualización de las personas que pueden ayudar, anticipación de lo que ocurrirá si es exitoso o falla.

Gerber (1996) indica que el emprendedor es un innovador, un gran estratega, creador de nuevos métodos para penetrar o desarrollar nuevos mercados, tiene personalidad creativa, siempre desafiando lo desconocido, transformando posibilidades en oportunidades.

En este sentido Anzola (2003) distingue lo que consta a continuación:

Emprendedor en su vertiente económica es el que realiza cambios de recursos de una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad.

Emprendedor en definición más pragmática es el que inicia su propio negocio con dos características diferenciadoras, tamaño pequeño y negocio nuevo.

Emprendedor desde una concepción operativa es el que aplica su talento creador e innovador para iniciar su propia empresa o engrandecer una ya existente.

Sanhnera (2006) define el emprendedor desde su significado literal, proviene de *entreprenaur*, palabra proveniente del francés. Uno de los significados de esta palabra es persona que dirige una empresa y pone a trabajar diversos factores de producción con vistas a producir o brindar servicios. El emprendedor siempre es dueño y además casi siempre tiene éxito en lo que emprende, debe ser imaginativo, con instinto comercial y dispuesto a correr riesgos.

Tal como se indica en los materiales de apoyo en la creación de empresas de la Xunta de Galicia 2006, la cultura emprendedora no es un algo aislado sino que es una organización cada vez más permeable al entorno en el que se desarrolla.

Cuando se comienza a analizar un proyecto de empresa, lo primero que debemos hacer es analizar el entorno que rodea a la empresa para luego hacer un planteamiento interno de la misma. El entorno general en el que se desenvuelve una empresa es aquel conjunto de factores de carácter económico, político-normativo, social-cultural y tecnológico que afecta más o menos a su actividad. El conocer el entorno nos permite actuar y anticiparnos y conseguir aprovecharnos de una oportunidad o minimizar una amenaza. Es conveniente mantener una postura proactiva respecto al entorno, conociendo la génesis de los cambios que se producen y evaluando anticipadamente la magnitud y la naturaleza de los cambios, y cuanto más en el ambiente rural.

La definición de emprendedor conlleva una sensación de optimismo, proactividad y desafío. Un emprendedor es aquél capaz de acometer un proyecto que no es aceptado (y muchas veces no entendido) por la mayoría de las personas de su entorno, es un individuo que supera los obstáculos que se le presentan sin distraer energía en aquello que no apunta hacia su meta y sin temor alguno al fracaso.

No pierde tiempo hablando de los errores sino que los convierte en experiencia.

Parece evidente que la formación de nuevos emprendedores se configura como una tarea permanente, es preciso cambiar el esquema de impartir conocimientos por el enseñar a gerenciar el conocimiento a manejar la información y considerar como meta formativa a lograr el generar actitud emprendedora

En un sentido amplio el espíritu emprendedor es una actitud general que puede resultar útil en todas las actividades, laborales, sociales y en la vida cotidiana. Se trata por tanto de una competencia básica y uno de los objetivos del sistema educativo debería ser el de fomentar en los jóvenes las cualidades personales que constituyen la base del espíritu emprendedor: la creatividad, la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad de afrontar riesgos y la independencia.

Es necesario afirmar, en definitiva que el espíritu emprendedor que proponemos transmitir es el de una persona que percibe la oportunidad que ofrece el mercado y/o el entorno y ha tenido la motivación, el impulso y la habilidad de movilizar recursos a fin de ir al encuentro de dicha oportunidad.

III CARACTERIZACIÓN PROFESIONAL Y PERSONAL DEL EMPRENDEDOR

Existen diversos estudios que pretenden averiguar las características fundamentales de toda persona que tenga espíritu emprendedor, es difícil aislar la totalidad, algunas permanecen y se repiten en todas las situaciones. Así Anzola (2003) indica como actitudes relevantes, tener objetivos claros en la vida, creer en el propio proyecto, disponer de gran energía, comprometerse con los valores ambientales, ser buen comunicador, adquirir conocimientos técnicos, valorar el esfuerzo entre muchas otras.

Por su parte Bóveda (2004) confiere al emprendedor las siguientes funciones creadoras de un determinado perfil emprendedor: Buscar, descubrir y encontrar nuevas informaciones, traducir estas informaciones a nuevos mercados o nuevas técnicas o bienes, buscar y descubrir nuevas oportunidades, conseguir recursos, generar liderazgo, definir riesgos.

En este sentido el informe sobre creación de empresas de la Xunta de Galicia (2006) presenta una síntesis con la que es posible identificarse ya que distingue lo profesional de lo personal. Entre las características profesionales destaca: Integridad y sentido de la ética, orientación al mercado y detección de oportunidades, visión global de la empresa, capacidad de observación y versatilidad, formación adecuada y capacidad de gestión según su nivel.

Respecto a lo personal, se enfatiza: la confianza en uno mismo, capacidad para asumir riesgos, creatividad e innovación, capacidad de dirección, iniciativa y perseverancia, ilusión por el proyecto, capacidad crítica, espíritu competitivo, espíritu de superación y de innovación.

IV. APROXIMACIÓN PRÁCTICA EN TORNO AL ESPÍRITU EMPRENDEDOR DE ALGUNOS PAISES DE LA U.E.

Nuestra dinámica se centro en la construcción de un cuestionario 85 ítems al que denominamos AD RURAL: formación-animación entrepreneurship para el medio rural.

Este instrumento consta de una escala de 1 a 5 según el grado de acuerdo. 1. Completamente de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Indeciso/indiferente, 4. En desacuerdo, 5. Totalmente en desacuerdo.

La muestra está constituida por distintas comunidades españolas, Escuela de Formación Profesional EFA Galicia y Cruz Roja en España, también países como Portugal, Francia, Bulgaria y Grecia.

Los ítems se presentan distribuidos en bloques 1. Medio rural y empleo, 2. Cultura emprendedora, 3. Perfil del emprendedor, 4. Espíritu emprendedor en la formación, 5. Espíritu emprendedor como proyecto, 6. Experimentación y 7. Valor añadido de "AD RURAL"

CONCLUSIONES PROVISIONALES DEL ESTUDIO

Optamos por exponer las mismas de acuerdo a los bloques de contenidos, obteniendo las siguientes:

BLOQUE 1º. MEDIO RURAL-EMPLEO

- A. En todos los países de la muestra existe un éxodo rural hacia lo urbano excepto en Portugal, cuya oferta de empleo se haya centrada en la agricultura.
- B. Todos los países encuestados concluyen que existe demanda de empleo en el medio rural
- C. Todos los países están de acuerdo en que la actual oferta de empleo requiere formación específica y adaptada
- D. Tanto Grecia, como Bulgaria y Francia afirman que no existe oferta de empleo en el medio rural.
- E. En todos los países los sectores de población con mayor índice de desempleo son en su mayoría personas mayores de 30 años, excepción de Portugal así como jóvenes con titulación y trabajadores no cualificados excepto en Grecia
- F. En cuanto a las iniciativas que se impulsan en cada país para favorecer el empleo en zonas rurales, existen iniciativas en el sector servicios en Grecia, Bulgaria y en Francia, además existen iniciativas en actividades de diversificación agraria en Bulgaria. En Grecia existen iniciativas que favorecen el empleo femenino e iniciativas que favorecen el empleo de la juventud tanto en Grecia como en Portugal
- G. La repercusión de la economía social en el empleo rural tanto en Bulgaria como en Grecia contribuye a mantener la cohesión social y la creación de nuevos empleos. Bulgaria piensa que tal repercusión

dará sus frutos a largo plazo y Portugal es el único país que piensa que es inexistente esta repercusión

- H. Con respecto al cooperativismo como fórmula para la creación de empleo en el medio rural, todos los países están en desacuerdo en que sólo existe para la adquisición de materiales/bienes en la agricultura. En Grecia Y en Bulgaria están de acuerdo en que existe una tendencia a la constitución de empresas en régimen cooperativo en el sector agropecuario. Grecia considera que es la fórmula más adoptada para la actividad empresarial en el medio rural y que es la fórmula más fomentada desde la Administración a través de diferentes líneas de ayuda. Y finalmente tanto Portugal como Francia consideran que el cooperativismo es inexistente, predominando más el individualismo en el mundo rural

BLOQUE 2. CULTURA EMPRENDEDORA

- A. Todos los países excepto Francia consideran que la cultura emprendedora no es igual a la cultura empresarial entendida esta última como creación de empresas. Todos los países concluyen que la cultura emprendedora tiene la capacidad de emprender nuevas iniciativas para la activación económica y social del territorio
- B. Grecia piensa que la cultura emprendedora en su país consiste en continuar con la actividad empresarial familiar a través del relevo generacional mientras que Francia piensa todo lo contrario
- C. Todos los países están de acuerdo de que la cultura emprendedora es la capacidad de aprovechar las oportunidades empresariales en función de las nuevas demandas del mercado
- D. Portugal, Bulgaria y Francia piensan que es un concepto nuevo todavía poco conocido sobre todo en el mundo rural
- E. En Portugal y en Francia no existe líneas de apoyo para fomentar la cultura emprendedora mientras que en Bulgaria y en Grecia sí existen
- F. En Grecia y en Francia existen ayudas para la creación de empresas
- G. En todos los países están conformes con el fomento de la cultura emprendedora a través de la formación
- H. En Grecia y en Bulgaria existen campañas jornadas y difusión de buenas prácticas empresariales mientras que en Portugal y Francia no existen
- I. En Grecia se fomentará la cultura emprendedora a través del autoempleo pero no en Francia
- J. Todos los países concluyen que no existe legislación para el fomento de la cultura emprendedora en el medio rural

BLOQUE 3. PERFIL DEL EMPRENDEDOR

- A. Todos los países encuestados opinan que las principales características de un emprendedor son la

capacidad de asumir riesgos y tomar decisiones, la capacidad de observación e innovación así como la capacidad de saber adaptarse y anticiparse a los cambios

- B. Todos los países manifiestan que una de las principales características de un emprendedor es la capacidad económica
- C. La mayoría de los países afirman que la formación también es considerada como una característica del perfil del emprendedor
- D. Existe una gran diversidad con respecto del perfil del emprendedor rural, puesto que Bulgaria y Grecia consideran que son hombres al frente de empresas de carácter familiar. Portugal y Bulgaria consideran que el perfil son jóvenes empresarios. En esta cuestión no está de acuerdo Francia.
- E. Todos los países están de acuerdo en que el perfil del emprendedor rural es el de personas implicadas en el desarrollo social y/o económico de sus territorios a excepción de Francia.
- F. La franja de edad de los emprendedores rurales en la mayoría de los países se sitúa a partir de los 30 años a excepción de Francia que considera que esa franja de edad es más de 35 años.

BLOQUE 4. ESPÍRITU EMPRENDEDOR. FORMACIÓN

- A. En Francia y en Bulgaria existen centros de formación reglada que fomentan el espíritu emprendedor a través de la formación
- B. En Bulgaria no hay ayudas para la creación de empresas
- C. En todos los países existen convocatorias específicas de proyectos a excepción de Grecia
- D. El fomento del espíritu emprendedor a través de la formación específica en el medio rural se produce en Bulgaria y en Francia, mientras que en el resto de los países solo existen proyectos piloto.

BLOQUE 5. ESPÍRITU EMPRENDEDOR. PROYECTO

- A. Todos los países encuestados afirman que contribuye a fomentar el espíritu emprendedor en el medio

rural, la creación de un útil pedagógico implantado en los centros de formación y la experimentación directa con los destinatarios finales. Además todos los países excepto Francia, piensan que contribuye al descubrimiento de iniciativas a través de la valorización de los recursos del territorio

- B. Todos los países afirman, con respecto al grado de innovación del proyecto que este radica en su orientación específica hacia el medio rural, en el fomento de la cultura emprendedora desde el ámbito de la formación y en el tratamiento de la cultura emprendedora como diferente de la cultura empresarial. Grecia y Bulgaria además apuntan la importancia de las TIC en el desarrollo del útil pedagógico.

BLOQUE 6. EXPERIMENTACIÓN

Todos los países están de acuerdo en que los destinatarios finales en los que se llevará a cabo la experimentación del útil serán los centros de formación y los colectivos de entidades asociativas que siguen programas de formación

BLOQUE 7. VALOR AÑADIDO AD RURAL.

El proyecto AD RURAL según todos los países encuestados aportará nuevas competencias complementará las actuaciones y objetivos de la institución, permitirá participar en proyectos de dimensiones europeas, ayudará a adoptar nuevos enfoques y métodos de trabajo así como la realización de actuaciones comunitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzola, S. (2003): *La actitud emprendedora*. Ed. McGraw-Hill.
- Bóveda, J.A. (2004): El concepto de emprendedor en American Friends Service Comité en El emprendedor y las pequeñas empresas. Revista futuros Nº 6, Vol 2.
- Cortés Pascual, P. A. (2006): "El análisis de la orientación profesional desde la tecnoética educativa" R.E.O.P. Vol 17 nº2, 2º semestre
- MacClelland (1985): Human motivation. Scout Foresman; Cleville
- Cortés Pascual, P. A. (2006): "El análisis de la orientación profesional desde la tecnoética educativa" R.E.O.P. Vol 17 nº2, 2º semestre
- Xunta de Galicia(2005): La creación de empresas
- Sanhenera, E. (2007).www.winred.com (28 febrero 2007)

PARADOJAS INTRÍNSECAS AL USO DE ALTERNATIVAS DIAGNÓSTICAS EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EL PORTAFOLIO COMO PRETEXTO

Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra, Alejandra Cortés Pascual
Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

Sabido es que el cambio es consustancial a nuestra existencia y, a la vez, tan complejo que incluso la figura del orientador profesional se perfila como facilitador y acompañante de personas y grupos en los procesos de cambio precisos y necesarios para abordar los retos emergentes a la evolución del entorno. Las circunstancias actuales, incluso en nuestro contexto universitario, parecen incidir y reforzar la importancia del cambio, casi como si de una moda se tratase. Innovamos la formación para que los profesionales estén más preparados para su ejercicio profesional en la sociedad del futuro; el caso del orientador ha de ser un ejemplo paradigmático, quizá más llamativo por el énfasis explícito en su función de facilitador del cambio.

Precisamente desde un proyecto de innovación docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Zaragoza, en particular en la titulación de Psicopedagogía, que gira en torno a la Evaluación de Competencias a través del Portafolio Etnográfico constatamos la paradójica resistencia al cambio en la mayoría de nuestros estudiantes¹: Paradójica, porque ante las limitaciones vivenciadas de las pruebas semiobjetivas en una evaluación tradicional y convencional, cuando a los estudiantes se les ofrece la posibilidad de experimentar el modelo de *evaluación auténtica* a través del portafolio la respuesta es inicialmente recelosa, y con posterioridad decepcionante. Habida cuenta de cómo el portafolio se había tratado en tanto que instrumento diagnóstico en los contenidos de aprendizaje de la asignatura de Diagnóstico en Educación, la reacción es doblemente relevante.

De hecho, los recelos iniciales en los estudiantes al intuir las posibilidades y responsabilidades del aprendizaje autónomo evolucionan hacia la elección mayoritaria por modelo tradicional de evaluación, con el examen y el protagonismo del docente. La duda suscitada por este hecho se intensifica porque percibimos a través de prácticas, debates y conversaciones que, si bien nuestros estudiantes, tienen un conocimiento teórico-práctico en modelos de diagnóstico y orientación alternativos al modelo clínico y psicométrico –en particular, el modelo de evaluación auténtica (Wiggins, 1990; Scallon, 2003) y el modelo constructivista (McAuliffe y Ericksen, 1999)–, evidencian sin embargo una notable, por generalizada, resistencia al cambio que les impulsa a mantener, los consabidos anclajes de la praxis clínica convencional. Las consecuencias inmediatas en nuestra labor formativa, y mediatas en el desarrollo profesional del orientador educativo, son determinantes de nuestro interés por indagar en la cosmovisión de nuestros estudiantes, pero con referentes de análisis diferentes a los habituales; para que, a la vez que se profundiza en la comprensión de sus narrativas, puedan emerger orientaciones más alentadoras para la formación profesional inicial y continuada. En este sentido, nos distanciamos –de manera explícita– de constructos al uso tales como “estilos de aprendizaje” o “modelos de enseñanza” aplicando, de suyo, un modelo específico del cambio procedente del campo particular de la orientación.

Se trata del *modelo transteórico del cambio*, propuesta avalada empíricamente en la orientación de personas con conductas adictivas de gran resistencia al cambio y que incide, en la praxis, en la función del profesional contex-

¹ La memoria de la experiencia puede consultarse en <http://www.unizar.es/etnoedu>

tualizada en procesos de comunicación. Según esta propuesta teórica, el cambio de la persona es el resultado de la evolución a través de una serie de fases recurrentes: *precontemplación*, *contemplación*, *preparación*, *acción* y *mantenimiento* (Prochaska et al., 1992). La complejidad del proceso de cambio requiere la utilización de estrategias variadas por parte del profesional y, en consecuencia, el diseño de distintos procesos facilitadores. Se deduce cierto relativismo posmodernista en el planteamiento (Petrocelli, 2002), que justifica propuestas de intervención vertebadas desde constructos diferentes, pero todos ellos con sentido en un marco formal de referencia común –el modelo de cambio–, desde una opción radical por la necesidad de incrementar la competencia personal del usuario desde su contexto y situación particulares. El cambio es un proceso continuo, en espiral, en el que intervienen elementos de índole diversa –cognitivos, afectivos y sociales–, valores, experiencias y expectativas ..., aunque sobre todo –y ante todo–, el cambio es un proceso netamente personal.

De aplicar tales presupuestos a nuestra praxis, resulta imprescindible conocer las fases del proceso de cambio en las que se ubican nuestros estudiantes, y así, poder diseñar experiencias educativas que promuevan el avance personal en su espiral de cambio.

MÉTODO

El estudio que se presenta es inicialmente descriptivo. Supone una primera aproximación indagatoria del compromiso de nuestros estudiantes –futuros orientadores– en relación con modelos y prácticas de diagnóstico alternativos; tras haber sido evaluados –tégase en cuenta– tanto sobre los conocimientos teóricos de los modelos referidos, como en los saberes experienciales, de carácter más parti-

cipativo, sobre el tema. Se ha realizado en un grupo-clase de 2º de Psicopedagogía, compuesto por 20 estudiantes que estaban cursando la asignatura de Orientación Profesional. A todos ellos, se les había explicado e invitado, en tres ocasiones, a la elaboración de un portafolio como instrumento de *evaluación alternativa*, en y para su propia evaluación. Se utilizó, como técnica narrativa, un cuestionario *ad hoc* de preguntas abiertas, en las que se intentaba provocar que los estudiantes, desde su discurso profesional, reflexionasen en torno a núcleos temáticos directamente implicados en las fases del proceso de cambio vivenciadas en su formación inicial. La consecuencia es la siguiente (figura 1):

- Fase de *Precontemplación*: en su significado inicial de no intencionalidad de cambio en un futuro próximo; se indaga en nuestro caso a partir del análisis de los motivos que, en una intersubjetividad mínima, justifican que la práctica orientadora habitual prevalente sea la tradicional (cuestión 1).
- Fase de *Contemplación*: las personas con conciencia de cambio genérico, se apropian de tal intencionalidad, lo hacen suyo; se indaga en nuestro caso por el protagonismo como sentido personal en que cabría establecer la mejora de la situación actual en la praxis diagnóstica (cuestión 2).
- Fase de *Preparación*: la persona se compromete en un plan de acción de cambio; dado que, para ellos, nuestros estudiantes, el portafolio es una herramienta conocida, disponible y vivenciada, determinar cuáles son las posibilidades reales que le atribuyen a su uso en los procesos de orientación profesional y las acciones para incrementarlas, suponía el medio de indagación (cuestiones 4 y 5).

EXPECTATIVAS RESPECTO AL DIAGNÓSTICO EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL
<p>1.- La tendencia generalizada de las prácticas diagnósticas en el campo de la orientación profesional en contextos escolares se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> – fundamentarse en un modelo ... – utilizar como principales estrategias y técnicas ...
<p>2.- En tu opinión cuáles son las razones que justifican las prácticas habituales:</p>
<p>3.- Cómo podría mejorarse la praxis diagnóstica en los contextos escolares, modificando o matizando los siguientes referentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – objetivos – procesos – estrategias – roles de los participantes – otros ...
<p>4.- ¿Qué posibilidades piensas que tiene el portafolio, como instrumento de evaluación alternativa, para incorporarse a las prácticas diagnósticas en el contexto educativo actual?</p> <p>Por qué?</p>
<p>5.- ¿Cómo podría incrementarse el uso de portafolio en las prácticas de orientación profesional, teniendo en cuenta su potencial para conectar orientación–formación–empleo?</p>

Figura 1: Cuestiones propuestas.

El análisis de los contenidos del cuestionario se realizó a través de los núcleos temáticos relevantes y emergentes, apreciando las tendencias preferentes que pueden considerarse como precategorias de uso hipotético en estudios posteriores (Sabirón, 2007). Se realizó igualmente un primer nivel de contraste a partir de una entrevista en profundidad con un informante clave.

RESULTADOS

El proceso de realización del estudio nos aporta un primer dato de particular interés: se observó cierto desinterés de nuestros estudiantes hacia la tarea propuesta, a pesar de estar en situación de clase y, por lo tanto, no exigirles tiempo extra alguno; pese a la situación, algunos estudiantes no lo hicieron, y los que contestaron no emplearon demasiado tiempo, a pesar de no existir, tampoco, limitación alguna al respecto.

En las narraciones expresadas por los estudiantes se aprecian como tendencias preferentes respecto a las cuestiones estudiadas, las siguientes:

i) Un conocimiento generalizado del discurso profesional prevalente en nuestro contexto educativo respecto a las prácticas diagnósticas en el campo de la orientación profesional; tanto en lo que a sus características, cuanto a los motivos que permiten justificarlas se refiere. En este sentido, hay un acuerdo unánime en considerar que la realidad del diagnóstico en la actualidad sigue centrado en la figura del profesional, quien –a su vez– utiliza como referente básico el modelo de consejo parsoniano: ajuste de las características de la persona a las posibilidades del contexto laboral; con procesos vertebrados desde técnicas de medida y entrevista (residualmente, se alude a la utilización de la observación); e incluso, como excepción que confirma la regla, se alude en un caso al empleo de un modelo “integrado” centrado en competencias y el portafolio como instrumento de conocimiento.

Mayor amplitud en el campo de respuesta aparece en la justificación de tales prácticas que permiten comenzar a comprender la espiral de cambio de los participantes: un buen número de razones aludidas están directamente relacionadas con elementos o componentes de la acción orientadora diferentes al propio profesional. De manera específica pueden agruparse en las siguientes:

a) El carácter de las demandas: derivado de situaciones problemáticas o puntuales en torno a la toma de decisión respecto a oportunidades formativas o de inserción laboral, que exigen respuestas concretas por parte del profesional; en clara alusión a la pasividad y resistencia del usuario de los servicios de orientación a asumir el protagonismo de la praxis orientadora, coincidente con Lovén (2003).

b) Las condiciones laborales, reflejo de los tópicos habituales: falta de personal, con poco tiempo para “realizar” la función diagnóstica; soledad y falta de coordinación; comienzo tardío de la praxis de orientación profesional (véase OCDE, 2002).

c) La cultura profesional: se reflexiona sobre el pragmatismo del profesional más motivado por lo fácil –“rápido y cómodo”– que por referentes como el “aprendizaje a lo largo de la vida”; no obstante también se alude a la eficacia y eficiencia de tales prácticas para que sigan manteniéndose, si bien resultan alusiones minoritarias en comparación con las razones anteriores.

A la vista de los núcleos temáticos podemos afirmar que nuestros estudiantes parecen ubicarse en las fases iniciales de la espiral de cambio: *precontemplación* al vincular cambio con circunstancias escasamente controlables por el orientador (demandas y condiciones laborales); y *contemplación*, en las referencias a la cultura profesional.

ii) La dirección y sentido del cambio ha resultado, sin embargo, menos homogénea entre los miembros del grupo; un dato refuerza las iniciales hipótesis interpretativas, dado que algunos de nuestros estudiantes ni siquiera han respondido a la cuestión; si bien es cierto que quienes lo han hecho, enuncian cambios coincidentes tanto con las nuevas tendencias políticas (OCDE, 2004), como teóricas (Peavy, 1998): incrementar la participación de los protagonistas de la praxis. El profesional se auto-refuerza como acompañante, guía y mediador.

Quiénes presumiblemente se ubiquen en la fase de *contemplación* parecen encontrarse en el inicio, si consideramos la dispersión en el significado y las consecuencias del incremento de la participación del cliente en objetivos, proceso y estrategias del diagnóstico. En el primer caso, la variedad va desde la adaptación sistémica a la emancipación y autodeterminación; en el segundo, se constata la incorporación de estrategias de evaluación cualitativa, aunque sólo un estudiante hace referencia al portafolio; sin embargo, los objetivos varían poco en general, excepto alguna alusión aislada a incrementar competencias y oportunidades, o al proyecto profesional. La preparación del cambio parece bastante lejana.

iii) Las respuestas sobre las posibilidades de incorporar el portafolio en las prácticas diagnósticas y por tanto materializar el cambio han sido particularmente vagas y ambiguas: Únicamente, cuatro estudiantes se posicionan claramente, y al 50% respecto a muchas/pocas posibilidades; el resto enuncia su teórico potencial intrínseco para favorecer la reflexión del usuario, el desarrollo de una actitud crítica y de mayor autonomía por la toma de conciencia de posibilidades y competencias, al centrarse en el proceso e implicar una continua revisión. No faltó algún apunte en negativo, sobre los riesgos de transformación en práctica vacía, la falta de comprobación respecto a los beneficios y, por supuesto, su mayor complicación, dedicación y trabajo para la díada orientador–usuario.

Desde tal contextualización, las acciones para incrementar la viabilidad del portafolio en los procesos de orientación profesional se centraron en tres propuestas:

- a) Incorporar tempranamente en el sistema educativo reglado el uso del instrumento portafolio. Como anécdota, algún estudiante precisó la ESO como el momento adecuado, muestra de la influencia que la tradición profesional tiene en la formación inicial.
- b) Enseñar directamente al usuario o al profesorado la elaboración del portafolio. Cuestión ésta relevante por cuanto refuerza la conexión del diagnóstico con la formación y con la orientación; si bien puede limitar el potencial de cambio al reforzar los motivos aludidos para mantener prácticas diagnósticas clásicas.
- c) De manera más minoritaria, formar grupos de discusión para el seguimiento del proceso de desarrollo del portafolio; precisamente, en la misma línea con un matiz diferencial de la importancia de los grupos en coincidencia con las actuales tendencias en competencias profesionales (Canadians standards, 2004).

CONCLUSIONES

Desde las limitaciones intrínsecas a una primera indagación en la comprensión de realidades de suyo complejas, sí se aprecia claramente una paradoja transversal al profesional de la orientación en el ejercicio de su función diagnóstica:

- A la vez que existe un consenso teórico y social de que la esencia de la orientación profesional es, en general, promover cambios y mejoras en individuos, grupos y organizaciones desde los principios de equidad y eficiencia; y, en particular, facilitar el desarrollo en los usuarios competencias de autogestión de su carrera, lo que supone la incorporación de cambios relevantes en los principales referentes del proceso diagnóstico;
- las propias condiciones laborales y la cultura profesional justifican la resistencia al cambio en las acciones.

Paradoja acentuada en la formación inicial de los futuros orientadores, dado que los anclajes del pasado (guión tecnológico) parecen vertebrar el bagaje académico, a pesar de que la preparación debe afrontar retos de futuro (guión colaborativo).

El mero conocimiento conceptual no genera, pues, un aprendizaje competencial: Nuestros estudiantes conocen modelos alternativos, instrumentos concretos pero no están convencidos de sus posibilidades, incluso muestran cierto desinterés hacia su viabilidad: el síndrome del profesional quemado, incluso antes de iniciarse en su experiencia laboral.

El desarrollo de competencias exige que el dominio de conocimientos se interiorice con la apropiación personal, que se transforme en acciones. Los modelos centrados en los estilos de aprendizaje parecen insuficientes para incidir en la acción, por lo que debería explorarse el potencial de otros modelos centrados en la motivación hacia el cambio; al menos en aquellas competencias que suponen introducir transformaciones en la cultura vivenciada.

El análisis de la espiral de cambio puede oportar elementos de reflexión–acción: antes de incidir en cómo

cambiar, habría que deconstruir los discursos tradicionales, y reconstruir el sentido del cambio. Del pragmatismo a la praxis, y desde la regeneración del sentido de la persona en el mundo (Morin, 2003), comenzando por la recuperación –incluso ética– del propio profesional que, a su vez, nos mediatiza en su propia formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arraiz, A. (en prensa): *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en educación*. Zaragoza: Mira editores.
- Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners / Guide canadienne des compétences pour les professionnels en développement de carrière (2004): *Areas of Specialization: Assessment / Les compétences spécialisées – Évaluation*.
- Ivey, A.E. e Ivey, M.B. (1999): Toward a Developmental Diagnostic and Statistical Manual: The Vitality of a Contextual Framework. *Journal of Counseling & Development*, 77, 484–490.
- Lovén, A. (2003): The Paradigm Shift–Rhetoric or Reality. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 123–135.
- McAuliffe, G.J. y Eriksen, K.P. (1999): Toward a constructivist and Developmental Identity for the Counseling Profession: The Context–Phase–Stage–Style Model. *Journal of Counseling & Development*, 77, 267–280.
- McMahon, M. y Patton, W (2002): Using qualitative assessment in career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 51–66.
- Morin, E.; Ciurana, E.R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2002): *Review of career guidance policies Spain's Response to National Questionnaire*. (En <http://www.oecd.org/edu/careerguidance>, consulta realizada en diciembre de 2006).
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Paris: OCDE–MEC.
- Petrocelli, J.V. (2002): Processes and Stages of Change: Counseling with the transtheoretical Model of Change. *Journal of Counseling and Development*, 80 (1), 22–30.
- Prochaska, J.O., Di Clemente, C.C. y Norcross, J.C. (1992): In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, 102–114.
- Sabirón, F. (2007): *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira editores.
- Scallon, G. (2003). *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2/2.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL STRENGTHENING FAMILY PROGRAM (PROGRAMA DE COMPETENCIAS FAMILIARES) EN ESPAÑA

Dra. Carmen Orte

GIFES² Universitat de les Illes Balears (UIB)
Palma de Mallorca

Dr. Martí X. March

GIFES Universitat de les Illes Balears (UIB).
Palma de Mallorca

Dr. Lluís Ballester¹

GIFES Universitat de les Illes Balears (UIB).
Palma de Mallorca

Resumen:

Se presentan los resultados de la prueba experimental del Programa de Competencia Familiar (adaptación española del Strengthening Family Program (Kumpfer, 1989 y adaptaciones posteriores), así como también el contraste de su hipótesis principal y otros resultados secundarios. Una de las contribuciones más interesantes de la investigación experimental realizada (2 grupos experimentales y cuatro controles en cinco ciudades españolas) está en el modelo de relación entre varios de los factores identificados en el SFP y también en el funcionamiento de las variables y de los instrumentos que la miden realizados en España. Se trata de la experiencia desarrollada durante 2005, incluyendo el detalle de los resultados a corto y medio plazo (2006) para cada uno de los objetivos principales del cambio, en la modalidad de análisis intergrupos, así como la discusión de sus consecuencias.

1. INTRODUCCIÓN

El Programa de Competencia Familiar 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 multi-componente 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

¹ Lluís Ballester es la persona de contacto. Teléfonos: 971 17 33 37; 605 04 06 94.

² Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social

(SAMHSA³), 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 y la fiabilidad 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 Programa de Competencia Familiar 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 esta comunicación se presenta el diseño de investigación y los resultados pre-post con grupos control, de la aplicación en España del Programa de Competencia Familiar por el Grupo GIFES de la Universidad de las Islas Baleares en Proyecto Hombre Baleares.

El Programa de Competencia Familiar se compone de un currículum muy estructurado basado en 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

- Un programa de formación de habilidades de los hijos e hijas
- Un 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: 1.- Mejorar las relaciones familiares; 2.- Aumentar las habilidades parentales; 3.- Mejorar el comportamiento de los hijos e hijas; 4.- Aumentar la competencia social de los hijos e hijas; 5.- Reducir o prevenir el consumo de drogas y de alcohol.

Es un programa de enseñanza que es impartido por formadores con experiencia clínica y educativa en el ámbito del trabajo con grupos, entrenados específicamente con una formación previa especializada, cuyo objetivo es que los formadores entrenen y modelen las respuestas apropiadas en los hijos e hijas y en sus padres y madres.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los sujetos no se asignaron aleatoriamente a los grupos experimentales (GE) y a los grupos de control (GC), se contó con la mayoría de los sujetos que cumplían el conjunto de los criterios de inclusión considerados, excluyendo a quienes cumplían alguno de los criterios de exclusión.

<p>CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS PADRES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de adicción en uno de los padres. • Pacientes en tratamiento. • Con hijos/as a su cargo entre 6 y 14 años. • Sujetos motivados a incorporarse al grupo. • Nivel de atención y cooperación razonables. • Sujetos capaces de participar constructivamente, una vez por semana, durante 14 semanas. <p>CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE LOS PADRES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Severa dependencia a drogas. - No aceptación del programa. - Existencia de sintomatología mental no estabilizada. - Evidencia de retraso mental o déficit atencional severo. 	<p>CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LOS HIJOS/AS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que sus padres participen en el grupo psicoeducativo para padres • Que tengan entre 6-14 años <p>CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE LOS HIJOS/AS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Severa dependencia a drogas. • No aceptación del programa. • Existencia de sintomatología mental no estabilizada. • Evidencia de retraso mental. • Déficit atencional severo. • Problemas de conducta severos
---	---

³ <http://www.modelprograms.samhsa.gov/>

Las aplicaciones del programa fueron dos:

- 2005-1: Aplicación a 1 GE de PH de Palma, contando con 3 GC de PH en Sevilla, Córdoba y Alicante.
- 2005-2: Aplicación a 1 GE de PH de Palma, contando con 1 GC de PH en Barcelona.

Se evaluó a un total de 93 personas, 47 en los grupos experimentales y 46 en los grupos de control. Durante el

desarrollo de las dos experiencias controladas de aplicación del PCF, lo abandonaron 4 familias, de las cuales se pueden considerar como pérdidas efectivas 3 familias, lo que representa un porcentaje de abandono relativamente bajo. Los motivos son diversos, aunque se puede considerar que el principal problema son las recaídas en los padres y el cansancio. Las características de la muestra ya se han explicado antes. La distribución de participantes y pérdidas fue la siguiente:

	OBSERVACIÓN PRE	OBSERVACIÓN FINALIZACIÓN	PÉRDIDA
Grupo	32 adultos	28 adultos	4 adultos (12,5%)
Experimental	18 familias	15 familias	3 familias (16,6%)
	22 hijos/as	19 hijos/as	3 hijos/as (13,6%)
Grupo	30 adultos	30 adultos	
Control	16 familias	16 familias	
	16 hijos/as	16 hijos/as	

La muestra finalmente resultante cumplió, además de los criterios considerados antes, las siguientes condiciones:

- Pacientes con hijos, en fase de tratamiento en los diversos programas de PH.
- Hombres y mujeres en programas libres de drogas.
- Tiempo mínimo tratamiento: un año. Problemas de adicción a cocaína y cannabis.
- La edad media padres/madres: 39 años, hijos/as: 10,6

2.2. Instrumentos

Se han utilizado escalas cuya fiabilidad y validez han sido probadas en diversos estudios. Además se trata de instrumentos cuya sensibilidad para captar cambios debidos a la intervención ha sido también probada. Para evaluar los contenidos específicos del programa se utilizan las escalas ya validadas, utilizadas o recomendadas por la profesora Kumpfer y su equipo. Los criterios básicos de selección de instrumentos son los siguientes:

1. Adecuación a los factores que se pretende evaluar.
2. Validación para población española.
3. Buena adaptación (validez interna) al uso conjunto con otros instrumentos.
4. Posibilidades de generalización para su uso en la aplicación del programa en condiciones no experimentales.

Siguiendo los criterios indicados anteriormente, hemos elaborado y comprobado la eficacia y adecuación de una serie de instrumentos:

Pruebas cumplimentadas por padres y madres:

Batería de evaluación del programa (SFP- K.Kumpfer. Incluyendo una serie de preguntas sobre el tiempo que pasan juntos y la obediencia).

BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Prueba adquisición de conocimientos y de Satisfacción con el programa (SFP- K.Kumpfer)

Pruebas cumplimentadas por profesores y profesoras:

BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Pruebas cumplimentadas por los hijos e hijas:

Batería de evaluación (SFP-K.Kumpfer. Incluyendo una serie de preguntas sobre el tiempo que pasan juntos y la obediencia).

BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Prueba conocimientos de alcohol y drogas (elaboración propia).

2.3. Procedimiento

El programa consta de 14 sesiones en las que se desarrollan las diversas intervenciones socioeducativas. El tratamiento aplicado es progresivo, los ejercicios varían en cada sesión, éstas se estructuran previamente. La inter-

vención se realiza a lo largo de los tres meses con evaluaciones pre y post.

En la prueba realizada se aplicó un diseño de grupo de control no equiparado con medidas pre y postratamiento tanto en el grupo de padres como en el grupo de hijos, siguiendo el siguiente modelo:

	OBSERVACIÓN	INTERVENCIÓN	OBSERVACIÓN
(N) GE	O ₁	X	O ₂
(N) GC	O ₃		O ₄

(N): No randomización = No aleatorización
 GE: Grupo experimental Proyecto Hombre
 GC: Grupo control Proyecto Hombre
 O: Observación (escalas de valoración)
 X: Intervención (grupo psicoeducativo)

Un diseño de este tipo permite controlar la mayoría de las amenazas a la validez interna de los diseños solo pre test-post test sin grupos de control.⁴ Los análisis de los cambios solo se comprueban, de forma consistente, cuando se puede contar con controles que permitan atribuirlos al programa de forma indiscutible. La posibilidad de trabajar con los grupos del Proyecto Hombre permitió dispo-

ner de muestras comparables, en momentos evolutivos muy similares.

Otra ventaja de la aplicación en Proyecto Hombre, fue la no contaminación entre controles y sujetos experimentales, dado que se pudieron localizar en ciudades diferentes del Estado, de acuerdo a la siguiente distribución:

APLICACIONES	GRUPOS EXPERIMENTALES	GRUPOS DE CONTROL
1ª aplicación	Palma	Córdoba, Sevilla Alicante
2ª aplicación	Palma	Barcelona

En cualquier caso, el diseño es casiexperimental, dada la imposibilidad de selección de la muestra experimental entre una amplia población. Se trabajó con los sujetos que cumplían las condiciones de experimentación, sin poder aplicar controles por aleatorización o equiparación, por otro lado muy complejos cuando se trabaja con toda la familia.

3. RESULTADOS

La evaluación de los resultados se basa en las pruebas aplicadas en una modalidad pre y post test, desarrollando comparaciones cruzadas: entre las observaciones pre y post de los grupos experimentales y de los grupos de control; entre las observaciones pre de los grupos experimental y de control; entre las observaciones post de los grupos experimental y de control.

Los principales resultados que se han podido confirmar en la experiencia son los siguientes:

Se observa una mejora de las **relaciones familiares**, entendidas a partir de la implicación parental (SFP), de la comunicación familiar (SFP); así como el apego y la cohesión familiar, medidos a partir de la satisfacción familiar

(ESFA) y de la mejora de las relaciones entre los padres (BASC-h). Finalmente, también se observan mejoras en la organización familiar (SFP).

1. Por lo que respecta a la implicación familiar se observa una diferencia significativa entre el grupo experimental y el control ($t=-3,937$; $p=0,000$).⁵
2. La comunicación familiar mejora de forma significativa en diversos aspectos: aumenta la comunicación entre padres e hijos sobre sus sentimientos ($t=-3,789$; $p=0,000$), también aumenta la presencia de reglas claras en la familia sobre consumo de alcohol y drogas ($t=-2,077$; $p=0,042$).
3. La mejora de la satisfacción familiar, observada a partir de una prueba específica de amplio espectro (ESFA), se puede observar para el conjunto del grupo experimental ($t=-2,418$; $p=0,022$), así como para las mujeres ($t=-2,429$; $p=0,029$), aunque la mejora para los hombres no es suficiente como para ser significativa.
4. La mejora de las relaciones entre los padres es confirmada por las declaraciones de los hijos obtenien-

⁴ Es uno de los problemas presentes, por ejemplo, en la aplicación del SFP realizada por Mindel y Hoefler (2002, 16).

⁵ En todos los cambios y diferencias, consideradas significativas, se entiende que los criterios de igualdad entre los grupos al inicio de la experiencia, así como de no diferenciación de ambos controles entre inicio (pre) y final (post), se mantienen constantes para las variables de que se trate en cada caso.

do valores bastante significativos y consistentes establecidos a partir de una escala de tipo Thurstone (BASC) ($t=-2,240$; $p=0,033$).

5. La organización familiar consigue mejorar en diversos aspectos significativos, incluyendo entre ellos el aumento de las reuniones familiares ($t=-3,579$; $p=0,001$), antes prácticamente inexistentes entre las familias de toda la muestra (experimentales y controles incluidos); así como cambios muy relevantes en el tiempo de relación positiva entre padres e hijos ($t=-3,941$; $p=0,000$).

Otro componente fundamental del programa que mejora de forma clara es el de las **habilidades parentales**, comprobando mejoras en los conocimientos del rol parental (SFP y prueba de conocimientos), aumentando la parentalidad positiva (SFP) y la práctica de la supervisión parental (SFP).

1. Una valoración global de las habilidades eficaces para hacer de padre o madre (SFP) permite mostrar los cambios positivos realizados ($t=-5,186$; $p=0,000$).
2. Los conocimientos del rol parental mejoran en una amplia serie de cuestiones evaluadas. Por ejemplo, han aprendido a usar el tiempo fuera y lo aplican con sus hijos e hijas ($t=-4,123$; $p=0,000$); también han aprendido a no expresarse gritando, abandonando esta conducta ($t=3,659$; $p=0,019$). La mayoría de estos cambios son más significativos entre las madres que entre los padres, por ejemplo los siguientes cambios en sus capacidades son característicos de las madres: hacer que sus hijos ayuden en las tareas de la casa ($t=-2,333$; $p=0,026$), limitar la cantidad de tiempo que pueden ver la televisión sus hijos ($t=-3,438$; $p=0,002$), hablar sobre las reglas de lo que se puede o no se puede hacer ($t=-2,981$; $p=0,005$) o usar instrucciones claras ($t=-2,869$; $p=0,007$). Es evidente que el papel de las madres, al menos en la familia española, es más relevante como agente educativo que el de los padres; pasan más tiempo con sus hijos, tienen un papel más activo y son más conscientes de sus responsabilidades.
3. En cualquier caso, algunos de los cambios más relevantes en la parentalidad positiva se observan en los padres, mejorando su actividad como padres en diversos aspectos, entre los que se pueden destacar los siguientes: aportan reconocimiento positivo a sus hijos cuando hacen algo bien ($t=-2,908$; $p=0,006$), le dicen a sus hijos que están orgullosos de ellos por algo que han hecho ($t=-2,464$; $p=0,019$), les dicen a sus hijos que les quieren ($t=-2,670$; $p=0,012$), ayudan a sus hijos con los deberes ($t=-3,059$; $p=0,004$). Algunos cambios, observados en los padres y no en las madres, se explican porque al inicio de la experiencia las madres ya mostraban niveles más apreciables de parentalidad positiva. En cualquier caso, algunos cambios se observan tanto

en padres como en madres, como por ejemplo el uso de los elogios adecuados a sus hijos (Padres: $t=-2,271$; $p=0,030$. Madres: $t=-2,893$; $p=0,007$), los cuales no se daban de forma correcta en la mayoría de los casos.

4. La práctica de la supervisión parental incluye una amplia serie de situaciones, entre las cuales se puede destacar la mejora de la capacidad para aplicar los sistemas de refuerzo más adecuados, por parte de los padres y madres. Este es uno de los objetivos del programa que se trabaja de manera explícita con los padres, consiguiendo que mejore de forma significativa, reduciendo las recompensas basadas en pagas o retribuciones materiales ($t=-3,047$; $p=0,004$).

Mejora el **comportamiento de los hijos e hijas**, comprobando cambios en las habilidades adaptativas a la escuela (BASC-prof), así como una disminución de la agresividad (SFP). También se observa una disminución de la hiperactividad, medida a partir de la reducción de los problemas de conducta (BASC-prof). Finalmente, se comprueban una disminución de la timidez y el retraimiento (BASC-p), así como una disminución de los síntomas de depresión (SFP), mejorando la autoestima (BASC-h) y reduciendo el sentido de incapacidad (BASC-h). También mejora de forma significativa la capacidad de concentración.

1. Se observa una mejora de las habilidades adaptativas, tal como las mide la prueba BASC contestada por los profesores ($t=-1,998$; $p=0,50$) y por los padres ($t=-2,063$; $p=0,050$).
2. Disminuye la agresividad entre los hijos e hijas, tanto la agresividad manifiesta (peleas, discusión con adultos o molestar a otros niños/as) como la agresividad encubierta, siendo esta última la más significativa ($t=3,928$; $p=0,000$). Entre los menores participantes, la agresividad manifiesta no era tan importante como la encubierta, ya que no se trata de menores problemáticos, por eso el cambio en la agresividad encubierta es de mayor relevancia. Un ejemplo de agresividad manifiesta que disminuye de manera clara son las peleas con los padres ($t=3,114$; $p=0,004$), esta última conducta es más habitual en las familias, sin ser considerada tan problemática por muchas familias si no supera determinados niveles.
3. A partir de las autodeclaraciones de los menores, se observan también cambios significativos en otras conductas, como por ejemplo: la conducta irreflexiva ($t=3,379$; $p=0,002$), la mentira a padres o maestros ($t=3,699$; $p=0,001$) o la destrucción de cosas ($t=3,374$; $p=0,002$).
4. La conducta disruptiva, observada en la escuela, disminuye de forma significativa, consiguiendo casi desaparecer, en la muestra estudiada, de forma completa ($t=2,598$; $p=0,017$).

5. Se confirma una reducción de la timidez, medida a partir de diversas pruebas. Los resultados de la prueba BASC (p), por ejemplo, confirman una reducción del retraimiento bastante significativa ($t=2,141$; $t=0,039$).
6. Los síntomas de depresión se estudian a partir de diversas pruebas, obteniendo resultados muy consistentes. Los síntomas de depresión estudiados a partir de autodeclaraciones de los menores (SFP) se reducen de forma muy significativa, consiguiendo por ejemplo la práctica desaparición de los lloros en la propia casa ($t=6,635$; $p=0,000$) o los problemas para dormir ($t=-2,405$; $p=0,021$). Otros factores asociados, como la autoestima (BASC-h) mejoran también de forma clara ($t=-2,469$; $p=0,22$), de forma consistente con el cambio en el sentido de incapacidad (BASC-h), el cual disminuye apreciablemente ($t= 1,875$; $p=0,05$), en especial si se tienen en cuenta su reducidos valores previos.
7. La capacidad de concentración se evalúa en una serie de aspectos relacionados (SFP), observando una mejora en la capacidad general de concentración ($t=-4,742$; $p=0,000$), así como en la capacidad de centrarse en el trabajo hasta finalizar lo que se está haciendo ($t=-2,512$; $p=0,015$) o en la reducción de las distracciones ($t=2,830$; $p=0,006$).

Mejoran también las **competencias sociales de los hijos e hijas**. Se observa una mejora de las habilidades comunicativas, de las habilidades para disminuir la presión de los iguales, de las habilidades para reconocer sentimientos y de las habilidades de afrontamiento del enfado y las críticas. Las pruebas demuestran como mejoran las habilidades sociales (BASC-p), las habilidades adaptativas (BASC-prof) y los conocimientos de los hijos (SFP).

1. Las habilidades sociales (BASC-p) mejoran de forma muy considerable para la mayoría del grupo experimental ($t=-2,936$; $p=0,006$).
2. Las habilidades adaptativas (BASC-prof) mejoran también moderadamente ($t=-1,998$; $p=0,05$), aunque hay que tener presente que se trataba de un grupo con buenas habilidades en el inicio del programa. Mejoran, por ejemplo, los buenos resultados en la escuela ($t=-2,087$; $p=0,041$).
3. Los conocimientos de los menores es el resultado más destacado en este componente, consiguiendo una mejora generalizada. Mejoran, por ejemplo, la capacidad para hacer nuevos amigos ($t=-4,983$; $t=0,000$), la capacidad para resolver problemas ($-4,907$; $p=0,000$), la capacidad para criticar amablemente ($t=-4,166$; $p=0,000$), la capacidad de hablar con adultos ($t=-3,803$; $p=0,001$), la capacidad para decir lo que quieren decir ($t=-2,120$; $p=0,041$) o la capacidad para entender los sentimientos de los demás ($t=-5,467$; $p=0,000$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre las limitaciones de nuestro estudio se podría hacer referencia en primer lugar a la potencial influencia de la deseabilidad social en las respuestas emitidas por padres y madres, así como por los hijos e hijas. Las comprobaciones realizadas a partir de las evaluaciones de los maestros aportan un cierto control de los cambios que ellos pueden observar, pero, en todo caso, todos los cuestionarios basados en autodeclaraciones realizadas a los sujetos que han participado en los programas formativos tienen este riesgo. Otro aspecto a considerar es la necesidad de seguimientos posteriores, actualmente en proceso, que permitirán comprobar el mantenimiento a medio plazo de los resultados observados.

Otro problema que debe considerarse es el relativo al tamaño de la muestra experimental, aun bastante reducida como para poder desarrollar análisis inferenciales, generalizando resultados. Este problema se está solucionando con nuevas aplicaciones, completadas recientemente, así como otras en proceso en este momento.

Finalmente, tal como pasa con las aplicaciones realizadas por Mindel y Hoefer (2002) (en su caso, con población reclusa), debe considerarse que la muestra experimental estaba siguiendo los programas de deshabituación a las drogas del Proyecto Hombre, lo que puede afectar a la mayor disciplina por parte de los pacientes y de sus familias a la hora de seguir un programa tan estructurado como el PCF, así como de mantenerse en el mismo programa. En cualquier caso, la reducida pérdida de participantes es un buen resultado de todos recursos desarrollados para mantener la adhesión. Se ha conseguido un seguimiento en niveles superiores a las de la mayoría experiencias con programas del mismo tipo.

Los resultados de las aplicaciones realizadas en la adaptación española aun no son tan consistentes como los ofrecidos por los del equipo de la profesora K.Kumpfer (2003, 160-270), pero muestran su eficacia de acuerdo a dichos estudios de referencia.

En conclusión, la aplicación del Programa de Competencia Familiar ha mostrado resultados bastante apreciables. Las mejoras son coherentes con el modelo desde el que se desarrolla el programa, son coherentes entre las dos aplicaciones del programa y permiten confirmar la utilidad del programa para la gran mayoría de objetivos planteados, en la presente aplicación adaptada a población española.

La adaptación española del programa (SFP) mostró que el programa es suficientemente robusto para trabajar con poblaciones culturalmente diferentes. Los resultados de la adaptación que el programa puede ser igualmente eficaz en España que en sus aplicaciones internacionales. Por supuesto, está por ver si estos cambios en conductas y actitudes se mantienen a lo largo del tiempo y se producen en otras poblaciones españolas de diferentes tipos, pero las conclusiones iniciales son optimistas.

REFERENCIAS

- KUMPFER, K. L. (2003). Selective Prevention Interventions: The Strengthening Families Program. *NIDA Research Monograph 177*. Rockville, MD: NIDA.
- KUMPFER, K. L., DEMARSH, J. P., CHILD, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- KUMPFER, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. En, M.D. Glantz, M.D., Johnson, J.L. (eds.). *Resilience and development: positive life adaptations* (179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- KUMPFER, K.L. Y DEMARSH, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*. Vol 3/4 Fa11.
- MINDEL, C.H., HOEFER, R.A. (2002). An Evaluation of a Family Strengthening Program to Substance Abuse Offenders. Presented at the *4th International Conference on Evaluation for Practice*, Tampere, Finland. July, 2002.
- 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 investigación educativa sobre un programa de competencia 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* (en prensa).
- REYNOLDS, C.R. Y KAMPHAUS, R.W. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid, TEA Ediciones.

ANÁLISIS FACTORIAL DE UNA ENCUESTA DE VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

Juana María Tierno García
Universitat Rovira i Virgili. Tarragona

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se inscribe en el ámbito de una investigación descriptiva de tipo longitudinal donde se analiza la “Encuesta de Opinión sobre la Actividad Docente del Profesorado”, dirigida a los alumnos y utilizada de manera oficial en la URV. Consiste, dicha encuesta, en un cuestionario cerrado que utiliza una escala de valoración de tipo Likert, con un valor mínimo de 1 y un valor máxi-

mo de 7, para expresar de manera progresiva el grado de acuerdo con un ítem dado.

Nos centraremos en este caso, en el estudio de la validez de dicho instrumento, en base al análisis factorial, intentando identificar variables subyacentes o factores que expliquen la configuración de las correlaciones dentro del conjunto de las siguientes variables:

Descripción del ítem	Variable
Asistencia a las clases	ASISTE
Preparación de las clases	PRECLA
Capacidad para hacerse entender	CAPENT
Respuesta a las dudas en las clases	RDUDAS
Estímulo del interés de los alumnos	ESTINT
Nivel de relación/ comunicación/ respeto/ clima en clase	RELACI
Atención a los alumnos y tutorías (fuera de clase)	ATUTOR
Información previa sobre el programa/ la materia/ los objetivos	INFPRO
Información previa de los criterios de evaluación	INFEVA
Cumplimiento de los objetivos/ el contenido del programa	CUMPLI
Técnicas de enseñanza y medios efectivos	TECNIC
Es un/a buen/a profesor/a	BONPRO

MÉTODO

El análisis factorial se suele utilizar en la reducción de los datos, identificando un pequeño número de factores que expliquen la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas. El método utilizado es la generación de un matriz de correlaciones

entre los ítems de la encuesta, agrupando las parejas de ítems con correlaciones altas y bajas, lo que da una primera idea de los factores involucrados. Después se calcula la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett, para ver si las variables se relacionan entre sí.

A continuación se representa la tabla de comunalidades, el gráfico de sedimentación y la tabla de varianzas total explicada. La matriz factorial resultante y la matriz de saturaciones (solución rotada), en el caso de que existan dos o más factores, nos permitirá el análisis de los factores revelados en la estructura de la encuesta.

Cabe tener en cuenta al analizar los resultados que se ha trabajado con un gran volumen de datos, 63334 encuestas, correspondientes a tres cursos académicos.

RESULTADOS

Siguiendo el esquema descrito anteriormente, el primer paso para el análisis del cuestionario oficial de la URV es el cálculo de las correlaciones existentes entre los ítems que lo componen. De esta manera se obtiene la matriz de correlaciones mostrada en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de correlaciones

	ASISTE	PRECLA	CAPENT	RDUDAS	ESTINT	RELACI	ATUTOR	INFPRO	INFEVA	CUMPLI	TECNIC	BONPRO
ASISTE	1,000	0,521	0,428	0,470	0,430	0,452	0,603	0,486	0,433	0,393	0,314	0,391
PRECLA		1,000	0,773	0,748	0,690	0,623	0,618	0,697	0,615	0,690	0,605	0,688
CAPENT			1,000	0,821	0,780	0,660	0,570	0,685	0,601	0,646	0,738	0,784
RDUDAS				1,000	0,790	0,709	0,616	0,686	0,617	0,594	0,712	0,752
ESTINT					1,000	0,732	0,611	0,669	0,615	0,509	0,738	0,729
RELACI						1,000	0,670	0,651	0,623	0,457	0,545	0,633
ATUTOR							1,000	0,670	0,646	0,439	0,412	0,490
INFPRO								1,000	0,783	0,604	0,561	0,598
INFEVA									1,000	0,461	0,460	0,494
CUMPLI										1,000	0,575	0,643
TECNIC											1,000	0,764
BONPRO												1,000

Como podemos observar, las correlaciones entre los diferentes ítems son bastante altas en general, oscilando sus valores entre 0,821 y 0,300. Las parejas de ítems que tienen una correlación más alta son:

Tabla 3. Ítems con correlaciones más bajas

Ítems	Descripción	Correlación
RDUDAS	Resuelve satisfactoriamente las dudas que le plantea el alumnado	0,821
CAPENT	Expone y explica los contenidos con claridad	
RDUDAS	Resuelve satisfactoriamente las dudas que le plantea el alumnado	0,790
ESTINT	Se preocupa por estimular el interés de los estudiantes	
BONPRO	Es un buen profesor	0,784
CAPENT	Expone y explica los contenidos con claridad	
INFEVA	Ha dejado claro desde el principio los criterios de evaluación	0,783
INFPRO	Ha dejado claro desde el principio los objetivos y el programa	
ESTINT	Se preocupa por estimular el interés de los estudiantes	0,780
CAPENT	Expone y explica los contenidos con claridad	

Aunque se van a emplear pruebas estadísticas más específicas, la matriz de correlaciones y las tablas 2 y 3 ya adelantan algunos indicios, como por ejemplo, que las variables CAPENT, RDUDAS, ESTINT y BONPRO se encuentran fuertemente interrelacionadas entre sí configurando un grupo.

Por lo que hace referencia a la validez de constructo, se estudia mediante el análisis factorial, siempre y cuando la

estructura de los datos permita aplicar este tipo de análisis. Si no fuese este el caso, deberían utilizarse métodos alternativos de análisis multivariantes.

Se calcula, pues, la medida de adecuación muestral KMO y la prueba de Bartlett. La primera permite comprobar si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas. La segunda indica si las variables están intercorrelacionadas entre sí. Los resultados se resumen en la tabla 4.

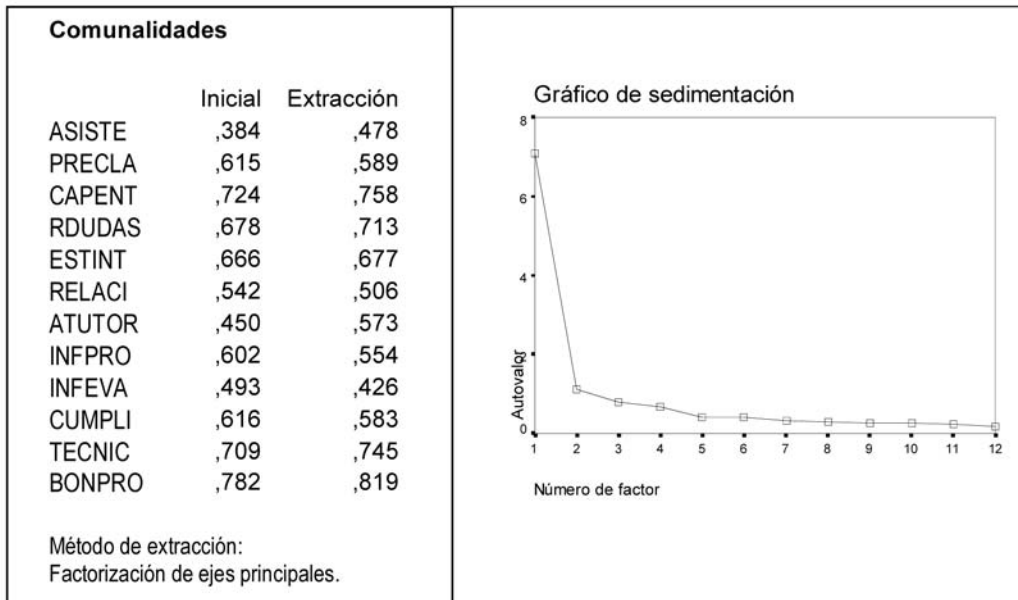
Tabla 4. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,942
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	404649,7
	gl	66
	Sig.	,000

Las variables están intercorrelacionadas, como indica la prueba de Barlett, y la muestra es muy adecuada para realizar el análisis factorial porque la medida KMO es 0,942, valor muy cercano a la unidad.

A continuación se representa la tabla de comunalidades, el gráfico de sedimentación y la tabla de varianza total explicada. (Gráfico 1). Finalmente se muestra la matriz factorial resultante (método de extracción: Factorización del eje principal) (Tabla 5) y, en el caso de que existan dos o más factores, se presenta también la solución rotada (matriz de saturaciones) (Tablas 6 y 7).

Gráfico 1. Comunalidades y gráfico de sedimentación



El gráfico de sedimentación indica la existencia de dos factores, usando como criterio la regla de Kaiser, de selección de factores con autovalor mayor que uno.

Tabla 5. Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,094	59,119	59,119	6,739	56,158	56,158
2	1,107	9,222	68,341	,681	5,676	61,834
3	,781	6,505	74,847			
4	,669	5,578	80,424			
5	,412	3,430	83,855			
6	,404	3,370	87,225			
7	,320	2,663	89,888			
8	,294	2,446	92,334			
9	,265	2,210	94,544			
10	,255	2,127	96,671			
11	,222	1,846	98,518			
12	,178	1,482	100,000			

Los resultados mostrados en la tabla anterior avalan esta idea inicial, añadiendo que el primer factor explica algo más del 59% de la varianza, mientras que el segundo hace subir esta hasta al 68%.

Estos dos factores, no obstante, no se pueden considerar independientes entre sí, ya que su correlación es elevada, del orden de 0,633. Por tanto, para simplificar la estructura de la matriz factorial y facilitar la interpretación de los datos, se lleva a cabo una rotación oblicua.

Tabla 6. Matriz factorial

	Factor	
	1	2
BONPRO	0,897	
CAPENT	0,835	-0,248
TECNIC	0,835	-0,220
RDUDAS	0,830	
ESTINT	0,794	-0,215
PRECLA	0,767	
CUMPLI	0,762	
INFPRO	0,729	
RELACI	0,711	
INFEVA	0,625	
ATUTOR	0,597	0,465
ASISTE	0,517	0,458

2 factores extraídos.
Requeridas 10 iteraciones

Tabla 7. Matriz de saturaciones

	Factor	
	1	2
CAPENT	0,943	
TECNIC	0,916	
ESTINT	0,876	
BONPRO	0,868	
RDUDAS	0,847	
PRECLA	0,642	
CUMPLI	0,589	0,240
RELACI	0,572	
INFPRO	0,463	0,359
INFEVA	0,338	0,384
ASISTE		0,703
ATUTOR		0,729

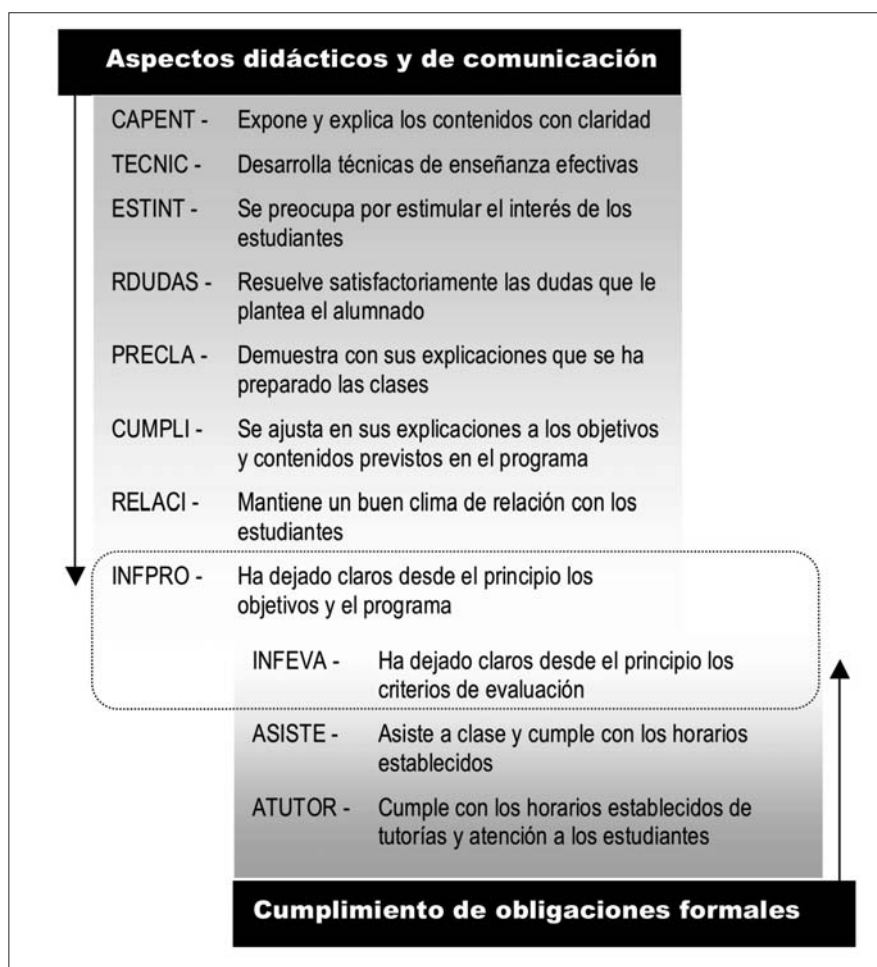
Método de rotación:
Normalización Oblimin con Kaiser.
La rotación ha convergido en 6 iteraciones

De los dos factores subyacentes en el cuestionario, el primero engloba las variables CAPENT, TECNIC, ESTINT, BONPRO, RDUDAS, PRECLA, CUMPLI y RELACI, mientras que el segundo comprende las de ATUTOR y ASISTE. Las variables INFRO e INFEVA se pueden considerar complejas, ya que saturan en los dos factores con valores similares.

CONCLUSIONES

La variable BONPRO (Considero que es un buen profesor) se integra en el factor 1. Dado que se ha considerado como el ítem criterio, se puede optar por excluirlo del análisis factorial, en cuyo caso se ha comprobado que el patrón factorial se conserva y las saturaciones de las variables en cada factor no cambian de manera significativa.

Figura 2. Estructura factorial del cuestionario



Como se ilustra en la figura 2, se puede concluir que el primer factor hace referencia a “Aspectos didácticos y de comunicación”, mientras que el segundo alude al “Cumplimiento de obligaciones formales”.

Las variables INFEVA e INFPRO, que saturan en ambos factores con pesos de similar magnitud, y que se encuentran fuertemente correlacionadas entre sí (0,783), hacen la estructura algo más compleja, ya que se sitúan en una zona de confluencia de ambos factores.

REFERENCIAS

Abalde, E. y otros (1995): “Análisis de la evaluación de la docencia universitaria por los alumnos en la Universidad de La Coruña (1993-1994)” en AIDIPE (Comp.): Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica. Valencia: AIDIPE.

González Such, J. y otros (1999): “Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario” en Bordón, 51 (1), pp. 95-113.

Villa, A. y Morales, P. (1993): La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos. Estudios y Documentos, 14. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

APLICACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA SUBESCALA DE ESTRESORES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ramón González Cabanach, Alicia Arias Rodríguez, María García Gerpe, Paula Mendiri Ruiz de Alda e Isabel Piñeiro Agúin
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provocan estrés repercutiendo negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento académico de los estudiantes. Lumley y Provenzano (2003) consideran que el estrés psicológico o emocional puede afectar al funcionamiento académico del estudiante universitario interfiriendo en comportamientos adaptativos tales como la dedicación al estudio y la asistencia a las clases, o dificultando procesos cognitivos esenciales como son la atención y la concentración.

Sin embargo, con la salvedad de la investigación sobre la ansiedad en contextos académicos, muy especialmente la vinculada a situaciones de examen (Zeidner, 1998), apenas existen estudios que se hayan ocupado del rol del afecto y las emociones en el aprendizaje (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002). Una excepción a considerar sería la *Teoría de la Atribución* de Weiner (1985), si bien es cierto que, como afirman Meyer y Turner (2002), en este caso los factores de tipo afectivo se contemplan como un resultado y no como mediadores importantes del comportamiento motivado. Así, el conocimiento sobre cómo diferentes estados de ánimo y emociones podrían dirigir o guiar la cognición y el aprendizaje resulta todavía bastante limitado (Linnenbrink y Pintrich, 2002).

Basándose en algunos modelos generales del estrés psicosocial y en otros utilizados en el ámbito de las organizaciones, Muñoz (2004) distingue cuatro grandes grupos de variables relevantes para explicar el estrés académico: 1) los estresores académicos o estímulos del ambiente educativo que sobrecargan o presionan, del algún modo, al estudiante; 2) el estrés académico experi-

mentado por el estudiante, esto es, aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos; 3) los efectos y consecuencias del estrés académico sobre la salud y bienestar del estudiante, su rendimiento académico, etc. y 4) las variables que modulan las relaciones entre las fuentes, la experiencia subjetiva y los efectos del estrés, entre las que se encuentran factores de naturaleza biológica (sexo, edad,...), psicosocial (apoyo social, rasgo de ansiedad, patrón de conducta tipo A, locus de control,...), psicoeducativa (autoconcepto académico, tipo de estudios, curso,...) y socioeconómica (lugar de residencia, disfrute de becas, nivel de ingresos familiares,...).

1.1. Fuentes de estrés en el contexto académico: los estresores académicos

Aunque la mayoría de las situaciones de enseñanza y aprendizaje mantienen, por lo común, un carácter de “sano esfuerzo” que puede llegar a generar una experiencia estimulante y satisfactoria, es evidente que el desempeño académico también entraña un conjunto de situaciones y tareas susceptibles de plantear requerimientos por encima de los recursos de los alumnos, adquiriendo, de este modo, un significado de “peligro o amenaza”. Además, este desempeño supone para el estudiante la constante exigencia de desarrollar nuevos recursos, por lo que en sí mismo se constituye como un factor productor de determinados niveles de estrés.

Desde la década de los sesenta, y en el ámbito universitario, se han llevado a cabo una serie de investigaciones que intentan determinar, de forma más o menos sistemática, cuáles son los estresores académicos más importantes que afectan a los estudiantes, elaborando, para ello, algu-

nos instrumentos: *The Academic Stress Scale* (ASS; Kohn y Frazer, 1986); *Student Stress Inventory* (SSI, Zeidner, 1992); *The Academic Stress Questionnaire* (ASQ, Abou-serie, 1994) e *Inventario de Estrés Académico* (IEA; Hernández, Polo y Pozo, 1996).

Jackson (1968) puede ser considerado uno de los pioneros en abordar el problema del estrés académico. Si bien este autor no habla expresamente de estresores, sí destaca algunos de los aspectos del marco escolar que pueden presionar de algún modo al estudiante: 1) el gran número y variedad de materias que estudia y de actividades y tareas que ha de realizar; 2) la necesidad de desarrollar una gran capacidad de concentración y de atención, así como para demorar ciertos impulsos y desprenderse de sus sentimientos; 3) la evaluación que el profesor, desde su posición de poder, hace de su comportamiento y rendimiento; 4) la superpoblación o masificación de las aulas, que dificulta la interacción con el profesor.

Muñoz (2004), tras una revisión de la literatura en torno al estudio de las principales circunstancias académicas generadoras de estrés entre los universitarios, diferencia cuatro grandes grupos de estresores académicos: 1) los relativos a la evaluación; 2) los relacionados con la sobrecarga de trabajo; 3) otras condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las relaciones profesor-alumno y otros aspectos de índole organizacional (inadecuación de los planes de estudio, problemas de horarios, solapamiento de programas, poca participación del alumnado en la gestión y toma de decisiones, la masificación, etc.); y 4) los problemas de adaptación y transición dentro del sistema educativo.

De las cuatro categorías anteriores, el estrés académico relacionado con la evaluación es el que más se ha investigado. Splanger, Pekrun, Kramer y Hoffman (2002) señalan que las pruebas y los exámenes a las que habitualmente tienen que enfrentarse los estudiantes suponen un tipo crítico de situaciones de estrés. La superación o el fracaso de los exámenes pueden afectar profundamente a las oportunidades de acceso a opciones formativas u ocupacionales futuras, adquiriendo con ello una elevada importancia y el consiguiente potencial inductor de altos niveles de estrés psicológico.

Como señalan Corominas e Isus (1998), el paso a la universidad constituye una de las transiciones más relevantes en la trayectoria académica de las personas, y su investigación debería abarcar desde los estudios preuniversitarios hasta al menos el final del primer año de carrera (véase también, Fisher, 1984). Este período inicial de ajuste al sistema universitario puede prolongarse, dependiendo de distintos factores, más allá incluso del primer curso, y sus efectos en la salud y el bienestar del sujeto son detectables ya a las pocas semanas de su incorporación. Así, por ejemplo, Fisher y Hood (1987) realizan un estudio longitudinal con estudiantes universitarios escoceses. Todos ellos experimentaron un incremento significativo en sus niveles de depresión, síntomas obsesivos y pérdida de concentración tras seis semanas de permanencia en la Universidad, tiempo en el cual todavía no habían tenido la oportunidad de realizar exámenes. Lo que indica que el

fenómeno del estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes, aun siendo éste un elemento de suma importancia.

Las dificultades que puede plantear para el estudiante su adaptación al contexto universitario han llevado a los investigadores a utilizar estudiantes de los primeros cursos de carrera en sus muestras. Lawson y Fuehrer (1989) encontraron que los principales estresores vinculados a la incorporación a la universidad son: la novedad de la enseñanza, la presencia de nuevas responsabilidades, la preparación y realización de exámenes y ejercicios escritos, la sobrecarga de trabajo y la reducción del tiempo libre, la poca claridad en el trabajo de curso y en las tutorías, la inseguridad acerca del propio rendimiento académico y de la capacidad para acabar la carrera, y los cambios en la situación económica.

En la misma línea, Lafuente (1985) investigó la problemática del universitario de primer curso, recogiendo mediante un cuestionario de 65 ítems los estresores percibidos por 163 alumnos (la mitad de ellos, estudiantes de Psicología). Para los sujetos de su muestra, los problemas más acuciantes tenían que ver con su propio rendimiento en los estudios, la falta de tiempo y los problemas horarios para compaginar las actividades académicas con otras, las relaciones con el profesorado, las clases demasiado teóricas, la inadecuación de los planes de estudio y la politización de la universidad.

Como hemos señalado ya en la introducción a este trabajo, el estudio del estrés ha recibido gran atención en los últimos años y esto es debido, en parte, a sus consecuencias negativas en el ámbito físico y mental. En el caso concreto del estrés académico o estrés del estudiante, las escasas aportaciones y datos empíricos existentes sobre el tema lo presentan como una cuestión que afecta directamente a la calidad del aprendizaje y el bienestar psicológico de los estudiantes en el ámbito universitario. Desde este planteamiento, nos proponemos explorar los antecedentes situacionales o estímulos estresores para, posteriormente, interrelacionarlo con otras variables como los procesos de afrontamiento ante los mismos y las repercusiones o consecuencias del estrés en el bienestar físico y psicológico del estudiante.

2. MÉTODO

A. Muestra

La muestra está formada por 258 estudiantes de diversas titulaciones universitarias vinculadas a las Ciencias de la Salud de la Universidad de La Coruña seleccionados mediante un muestreo por conglomerados. Hay 228 mujeres y 30 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, siendo la edad media de 21 años. Del total de la muestra, 131 sujetos (50,8%) cursaban Fisioterapia, 86 sujetos (33,3%), Enfermería y 41 sujetos (15,9%) eran alumnos de Podología. En la Tabla I se puede observar la distribución de la muestra por titulaciones. En cuanto a la distribución de la muestra por cursos, 74 de los estudiantes participantes en el estudio se encontraban en primero, 110 en segundo y 84 en tercero.

Tabla I. Distribución de la muestra por Titulaciones

<i>TITULACION</i>	<i>NÚMERO</i>	<i>% DEL TOTAL DE LA MUESTRA</i>
FISIOTERAPIA	131	50,8
ENFERMERÍA	86	33,3
PODOLOGÍA	41	15,9
TOTAL	258	100

B. Instrumento

Para poder responder al siguiente interrogante ¿cuáles son las situaciones y/o circunstancias del contexto académico que los estudiantes universitarios valoran como generadoras de estrés?, y debido a la ausencia de instrumentos que lo puedan valorar en el ámbito universitario, elaboramos un cuestionario (Cuestionario de Estrés Académico, CEA) que incluye, a su vez, una subescala con ítems referidos a esta cuestión. Esta subescala está compuesta por un total de 54 ítems que pretenden medir diferentes situaciones y/o circunstancias del contexto académico y que pueden presionar de algún modo al estudiante de manera que éste los valore en términos de peligro o amenaza. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre) puntos.

C. Procedimiento

Se sometió el cuestionario a juicio de expertos de modo que fueron analizados todos los ítems incluidos en él y, tal y como reflejamos anteriormente, seleccionamos la muestra a la cual se aplicó el cuestionario. Posteriormente, y como señalamos a continuación, analizamos la fiabilidad de la escala y de las subescalas y la validez de constructo mediante el análisis factorial.

3. RESULTADOS

Una vez analizada la fiabilidad de la escala obtuvimos un alfa de Cronbach de 0,96. Antes de realizar el análisis factorial, comprobamos su idoneidad y obtuvimos un valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer y Olkin de 0,925 y rechazamos, mediante la prueba de esfericidad de Barlett ($p = 0,000$), que la matriz resultante es una matriz identidad. Mediante el procedimiento de rotación Varimax obtenemos un modelo factorial de 9 factores (Tabla II) que explica un 67,460 % de la varianza total.

Tabla II. Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Subescala de Estresores Académicos

Ítem	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SUBEST16	,801								
SUBEST14	,773								
SUBEST11	,713								
SUBEST15	,696								
SUBEST20	,691								
SUBEST18	,688								
SUBEST21	,675								
SUBEST17	,658								
SUBEST19	,658								
SUBEST12	,629								
SUBEST10	,614								
SUBEST13	,612								
SUBEST31		,793							
SUBEST38		,775							
SUBEST40		,774							
SUBEST34		,754							
SUBEST39		,744							

SUBEST36		,734							
SUBEST27		,653							
SUBEST29		,592							
SUBEST33		,557							
SUBEST32		,480							
SUBEST 2			,880						
SUBEST 3			,840						
SUBEST 4			,797						
SUBEST 1			,788						
SUBEST 9			,765						
SUBEST52				,813					
SUBEST53				,739					
SUBEST50				,708					
SUBEST54				,651					
SUBEST49				,644					
SUBEST51				,577					
SUBEST44					,757				
SUBEST43					,723				
SUBEST30					,640				
SUBEST28					,633				
SUBEST46					,608				
SUBEST24						,836			
SUBEST23						,826			
SUBEST25						,740			
SUBEST22						,656			
SUBEST42							,677		
SUBEST41							,673		
SUBEST37	,408						,589		
SUBEST35	,457						,582		
SUBEST26							,535		
SUBEST 8								,801	
SUBEST 7								,782	
SUBEST 6								,774	
SUBEST 5								,581	
SUBEST47									,789
SUBEST45									,787
SUBEST48									,671
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,93	0,92	0,92	0,84	0,89	0,86	0,88	0,89	0,80
<i>Valores propios</i>	7,031	6,567	4,185	3,653	3,328	3,314	2,991	2,936	2,422
<i>Varianza Explicada (%)</i>	13,020	12,162	7,750	6,766	6,163	6,137	5,539	5,436	4,486
<i>Varianza total</i>	67,460%								

El primer factor está constituido por doce ítems referidos a aspectos deficitarios en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores y que hemos denominado “*Deficiencia Metodológica del Profesorado*”. En el segundo factor, al que nos referiremos como “*Sobrecarga del estudiante*”, se agrupan diez ítems relacionados con la percepción de que las demandas académicas resultan excesivas y la escasez de tiempo para abordarlas. Ambos factores comparten la característica de externalidad e incontrolabilidad para el estudiante, de ahí muy probablemente el potencial estresante que presentan. Además, no podemos olvidar que el estilo de enseñanza que marca las pautas de interacción entre el profesor y el alumno y define sus roles respectivos (Aragonés, 1985), constituyéndose, también, como una de las posibles causas de tensión entre ambos. En el tercer factor se integran cinco ítems relacionados con todo tipo de intervenciones ante los demás (salir a la pizarra, hablar en voz alta en clase, realizar una exposición...), por lo que se consideró adecuado denominar a este factor como “*Intervenciones en público*”.

El cuarto factor reúne un total de seis ítems relacionados con un ambiente social percibido como desfavorable para el estudiante. Se incluyen en él ítems como “*la falta de apoyo de los compañeros*”, “*la ausencia de un buen ambiente en clase*” o “*la excesiva competitividad existente en clase*”. Por consiguiente se decidió referirse a este factor como “*Malas relaciones sociales en el contexto académico*”. Un quinto factor constituido por cinco ítems del tipo “*No sé que hacer para que se reconozca mi esfuerzo y trabajo*” o “*Los resultados obtenidos en los exámenes no reflejan, en absoluto, mi trabajo anterior de preparación, ni el esfuerzo desarrollado*”, permitiría poner de manifiesto la percepción de “*Falta de control sobre el propio rendimiento académico*” por parte del estudiante. El sexto factor, denominado “*Carencia de valor de los contenidos*”, reúne un total de cuatro ítems en los que el estudiante valora el grado de preocupación que le produce que aquello que está estudiando carezca de interés, utilidad futura, valor práctico, etc.

Bajo el séptimo factor se agrupan cinco ítems del tipo “*no sé cómo hacer bien las cosas*” o “*no creo que pueda lograr los objetivos propuestos*”. Este factor es muy próximo al quinto, si bien en este caso, más que la falta de control sobre su rendimiento, el estudiante manifiesta sentirse perdido y poco capaz para hacer frente a las demandas académicas. Por consiguiente, se consideró adecuado referirse al mismo en términos de “*Inseguridad respecto del propio rendimiento académico*”. El octavo factor está constituido por cuatro ítems que hacen referencia a los “*Exámenes*” (hablar sobre ellos, prepararlos, su proximidad, etc.). Finalmente, el noveno factor está formado únicamente por tres ítems referidos a la “*Imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico*” (opinar sobre el procedimiento de evaluación o sobre la metodología de enseñanza y elegir materias).

4. CONCLUSIONES

- A partir de la validación de esta subescala podemos considerar como situaciones y/o circunstancias del

contexto académico que los estudiantes universitarios valoran como generadoras de estrés las siguientes: la deficiencia metodológica del profesorado, la sobrecarga del estudiante, las intervenciones en público, las malas relaciones sociales en el contexto académico, la falta de control sobre el propio rendimiento académico, la carencia de valor de los contenidos, la inseguridad respecto del propio rendimiento académico, los exámenes y la imposibilidad de participar en decisiones respecto del propio trabajo académico. Todos ellos están coincidentes, de alguna manera, con los obtenidos tanto por Jackson (1968) como por Muñoz (2004), descritos anteriormente. Para todas las dimensiones obtenemos unos coeficientes de fiabilidad meritorios.

- Mediante este instrumento vamos a poder distinguir las fuentes más comunes de estrés presentes en los estudiantes universitarios, seleccionar aquellos sujetos que requieran un programa de intervención de acuerdo con su nivel de estrés y valorar la eficacia de esos programas en este ámbito.
- Sería aconsejable realizar un estudio más profundo de algunos ítems, tal y como hemos visto con el quinto y séptimo factores puesto que se refieren a aspectos muy similares y que nos llevarían a simplificar la escala.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323-330.
- Aragonés, J. I. (1985). El rol del maestro y del alumno. En Huici, C. (Comp.). *Estructura y procesos de grupo* (pp.215-239). Madrid: UNED.
- Corominas, E., e Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16,(2), 155- 184.
- Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fisher, S., y Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychosocial disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425- 441.
- Hernández, J. M., Polo, A., y Pozo, C. (1996). Inventario de Estrés Académico. Servicio de Psicología Aplicada. U.A.M.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohn, J. P., y Frazer, G. H. (1986). An academia stress scale: Identification and rated important of academia stressors. *Psychological Reports*, 59, 415-426.
- Lafuente, M. J. (1985). La problemática del universitario de primer curso. *Psicológica*, 6, 231- 254.
- Lawson, T. J., y Fuehrer, A. (1989). The role of social support in moderating the stress that first- year graduate students experience. *Education*, 110, 186- 193.

- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37, (2), 69- 78.
- Lumley, M. A., y Provenzano, K. M. (2003). Stress management through greater emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95, (3), 641- 649.
- Meyer, D. K., y Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, (2), 107- 114.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37,(2), 91- 105.
- Splanger, G., Pekrun, R., Kramer, K., y Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, (4), 413- 432.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Zeidner, M. (1992). Key facets of classroom grading: A comparison of teacher and student perspectives. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 224- 243.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Cambridge University Press.

ESTUDIO ACERCA DE LA EFICACIA DE CUATRO DISTINTOS MÉTODOS EN LA DETECCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DEL ÍTEM (DIF)

Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (Brasil)

Resumen:

La investigación tuvo el objetivo de averiguar el grado de eficacia de cuatro distintos métodos mundialmente conocidos y utilizados en la detección del funcionamiento diferencial del ítem (DIF): el método estandarizado; el método de la comparación del parámetro b de los ítems; el método del cálculo del área entre las curvas características del ítem (CCIs) y el método de Mantel-Haenszel. Para tal, fueron utilizados 30 ítems de dos tests de rendimiento (portugués y matemáticas) utilizados en el proceso selectivo para la Universidade Federal do Ceará (proceso más conocido como vestibular). Hay que decir que para el diagnóstico acerca de la presencia o no de DIF entre los 30 ítems de los dos tests de rendimiento, fue adoptado el criterio del 75% de concordancia entre los cuatro métodos empleados en la investigación. A continuación, adoptándose el tipo de escuela de los alumnos egresos de la enseñanza media (particular o pública) como variable definidora de los grupos de referencia (GR, cuyo $n = 17.763$ aprendices oriundos de escuelas particulares) y focal (GF, cuyo $n = 4.441$ aprendices oriundos de escuelas públicas) fue observado que alrededor de 66,7% de los ítems del test de portugués ($n = 12$ ítems) presentaban DIF, siendo que en el test de matemáticas tal proporción resultó en el 73,3% de los ítems ($n = 11$). Hay que decir que para el diagnóstico acerca de la presencia o no de DIF entre los 30 ítems de los dos tests de rendimiento fue adoptado el criterio del 75% de concordancia entre los cuatro métodos empleados en la investigación.

INTRODUCCIÓN

Es necesario admitir que un poderoso indicador de la calidad de una institución educativa es el grado en que la misma consigue alcanzar los objetivos curriculares propuestos, es decir, *el grado de efectividad escolar que posee* (Harvey & Green, 1993; Nutthall, Goldstein, Prosser & Rasbash, 1989; Sammons, Hillman, & Mortimore, 1998; Scheerens & Creemers, 1989). El procedimiento más utilizado para medir la efectividad escolar, quizá también sea el más adecuado, es a través de la comparación de los resultados educativos observados con los resultados esperados (Orden Hoz, 1992). En otras palabras, medir la efectividad educativa de una institución escolar significa confrontar el grado de aprendizaje obtenido por los alumnos con los objetivos educativos propuestos (Andriola,

2001 abcd). Para tanto, debemos hacer uso de los tests de aprovechamiento o referidos al criterio, ya que son considerados los instrumentos más adecuados a este tipo de estudio (Martínez Arías, 1997).

En este contexto, cada ítem componente del test refleja un objetivo educativo que forma parte del currículo escolar y que, además, debe haber sido enseñado durante el período escolar en foco. Así, el análisis del DIF se revisite de una enorme importancia como modo de garantizar la equidad del proceso de evaluación a partir de la equidad (o ausencia de DIF) presente en cada ítem componente del test de rendimiento (Allalouf, Hambleton & Siresi, 1999).

En la literatura mundial hay muchas evidencias de que los ítems utilizados en este tipo de test tienen algunas

características que pueden ocasionar el DIF (Schmidt, 1983). Además, hay que hacer hincapié en la idea de que la presencia del DIF ocasiona serios problemas a las evaluaciones educativas, porque es un factor de injusticia para algunos grupos de sujetos, ya que los alumnos que tienen el mismo grado de aprendizaje, pero que provienen de distintos grupos demográficos, suelen tener distintas probabilidades de acierto al ítem. Por lo tanto, es necesario reconocer la relevancia de las investigaciones sobre el DIF, ya que pueden proporcionar mayor equidad a los procesos de evaluación educativa una vez identificados y no utilizados aquellos ítems que tengan algún tipo de DIF (Allalouf, Hambleton & Siresi, 1999).

EFFECTIVIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las muchas investigaciones acerca de la efectividad escolar aportan informaciones válidas sobre la influencia que ejercen los centros educativos al rendimiento escolar de los aprendices. En este ámbito cabe mencionar que las profundas diferencias existentes entre las escuelas públicas y particulares en Brasil en muchos de los factores destacados por Miles (1974), Sammons, Hillman y Mortimore (1998), Tobias (1994), Nuthall y Alton-Lee (1995), tienen su reflejo en algunos aspectos fácilmente perceptibles. Así, por ejemplo, Barreto, Trompieri Filho y Andriola (1999) afirman que las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos de estos dos tipos de escuelas pueden repercutir en sus creencias personales en el éxito escolar.

Ya el estudio llevado a cabo por Andriola (1997 ab) demostró que los alumnos de estos dos tipos de escuelas tienen distintas expectativas sobre la universidad brasileña y eso refleja, en cierto sentido, las creencias en el éxito personal. Mientras el 70% de los alumnos de las escuelas particulares creen que cursar una carrera universitaria les garantizará obtener una profesión de calidad, apenas el 11% de los alumnos de escuelas públicas concuerdan con dicha opinión. De forma análoga el 89% de los alumnos de escuelas públicas cree que otras variables como el esfuerzo personal, además de cursar una carrera universitaria, les permitirá obtener una profesión de calidad, mientras apenas el 30% de estudiantes de escuelas particulares comparten la misma opinión.

Con base en lo expuesto, se puede inferir que existen distinciones, cualitativas y cuantitativas, en las experiencias sociales y educativas de los alumnos de las escuelas particulares y públicas (Ramos, 1999; Nuthall, 1999). En el caso brasileño, las diferencias en dichas experiencias influyen a los estudiantes de escuelas públicas y particulares, entre otras cosas, en las opciones de trabajo y sobre el grado de aprendizaje en algunas asignaturas, tales como lenguas y matemáticas (Andriola, 1995 c; 1997 ab; 1998, 1999). En este contexto, es casi inevitable que algunos ítems presentes en los dos tests (de matemáticas y de lengua portuguesa) reflejen dichas experiencias en sus contenidos (Ercikan, 1998; Muñiz, 1997; Nuthall, 1999) y, de ese modo, posibiliten la ventaja de un grupo de alumno sobre el otro, es decir, determinen la presencia del DIF.

En este ámbito, la investigación tuvo el objetivo de averiguar el grado de eficacia de cuatro distintos métodos mundialmente conocidos y utilizados en la detección del funcionamiento diferencial del ítem (DIF): el método estandarizado; el método de la comparación del parámetro *b* de los ítems; el método del cálculo del área entre las curvas características del ítem (CCIs) y el método de Mantel-Haenszel. Par tal, fue adoptado como criterio de la presencia de DIF en el ítem analizado que hubiera el 75% de concordancia entre los cuatro métodos empleados en la investigación. A continuación, adoptándose el tipo de escuela de los alumnos egresos de la enseñanza media (particular o pública) como variable definidora de los grupos de referencia (GR, cuyo $n = 17.763$ aprendices oriundos de escuelas particulares) y focal (GF, cuyo $n = 4.441$ aprendices oriundos de escuelas públicas)

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DIF EN EL TEST DE PORTUGUÉS

En el Cuadro 1 son comparados los resultados obtenidos por los cuatro métodos utilizados en la detección del DIF, en cuanto al índice de concordancia (I.C.) en el diagnóstico de la presencia de DIF en los ítems analizados.

Cuadro 1. Índice de concordancia (IC) entre los cuatro métodos en el diagnóstico del DIF en los 18 ítems del Test de Portugués considerándose el tipo de escuela de los alumnos

ÍTEMS	RESULTADOS SEGÚN EL MÉTODO UTILIZADO EN EL ESTUDIO DEL DIF				I.C. EN LA PRESENCIA O NO DE DIF (en %)	
	ÁREA	COMPARACIÓN DE b	STD P-DIF	MH D-DIF	SI	NO
1	○	○	+ B	▲ A	50	50
2	○	+ A	+ B	○	50	50
3	▲	+ B	+ B	▲ B	100	--
4	▲	+ A	+ B	○	75	25
5	○	○	+ B	▲ B	50	50
6	+	+ A	+ B	○	75	25
7	▲	+ B	+ B	▲ A	100	--
8	○	+ A	+ B	▲ B	75	25
9	○	○	+ B	▲ A	50	50
10	▲	+ B	+ B	▲ B	100	--
11	○	+ B	+ B	▲ A	75	25
12	○	○	+ B	○	25	75
13	▲	+ B	+ B	▲ A	100	--
14	+	+ A	+ B	▲ B	100	--
15	○	+ A	+ B	○	50	50
16	▲	+ B	+ B	▲ A	100	--
17	○	+ A	▲ B	▲ B	75	25
18	▲	○	+ B	▲ B	75	25

Leyenda: ○ = DIF despreciable o irrelevante; ▲ = DIF moderado; + = DIF severo.
B = DIF benigno al GR; A = DIF adverso al GR.

Con el criterio adoptado en la toma de decisiones sobre la presencia de DIF en los ítems analizados (I.C. $\geq 75\%$), los datos del Cuadro 1 fueron así interpretados:

- *Ítems sin DIF:* tan sólo el ítem 12 (5,5% del total) no posee DIF, ya que el I.C. entre los cuatro métodos fue de 75%;
- *Ítems con DIF:* los ítems 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17 y 18 (66,7% del total) pueden ser considerados poseedores de DIF, ya que sus respectivos IC $\geq 75\%$, siendo que los cuatro métodos han coincidido en un 100% en el diagnóstico de la presencia de DIF en los ítems 3, 7, 10, 13, 14 y 16. En los ítems 4, 6, 8, 11 y 14 el DIF puede ser considerado severo (I.C. $\geq 67\%$ entre los métodos utilizados); en los ítems 17 y 18 el DIF es moderado (I.C. $\geq 67\%$ entre los métodos utilizados); sin embargo, en los ítems 3, 7, 10, 13 y 16 no hubo concordancia entre los métodos en el diagnóstico de este aspecto (I.C. $< 67\%$ entre los métodos utilizados). Respecto al DIF ser benigno o adverso al GR, tan sólo en los ítems 3, 10 y 18 (25% del total de

ítems con DIF) hubo el 100% de concordancia entre los métodos: *en estos tres casos el DIF fue diagnosticado como siendo benigno al GR*; en los ítems 7, 8, 11, 13, 14, 16 y 17 (58,3% del total de ítems con DIF) hubo el 67% de concordancia entre los métodos: *en estos casos el DIF fue diagnosticado como siendo benigno al GR*; en los ítems 4 y 6 (16,7% del total de ítems con DIF) no hubo concordancia entre los métodos en el diagnóstico de este aspecto;

- *Casos dudosos:* los demás ítems (1, 2, 5, 9 y 15), que representan el 27,8% del total, obtuvieron I.C. = 50%, es decir, para la mitad de los métodos utilizados estos ítems no poseen DIF, mientras en la otra mitad se observa que sí, que poseen DIF. En estos casos es aconsejable la revisión de dichos ítems por expertos en el área y, mientras eso, que no sean utilizados en pruebas destinadas a procesos de evaluación del aprendizaje en lengua portuguesa.

Es importante destacar que el método estandarizado fue el que más casos de DIF detectó: 18 ítems, es decir, el

total de ítems del Test de Portugués; el método Mantel-Haenszel y el de la comparación del parámetro b detectaron, cada uno de ellos, 13 casos de DIF, lo que corresponde a un 72,2% del total de ítems estudiados; el método del cálculo del área entre las CCI's detectó nueve casos de DIF, lo que corresponde a un 50% del total de ítems estudiados.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DIF EN EL TEST DE MATEMÁTICAS

En el Cuadro 2 son comparados los resultados obtenidos por los cuatro métodos utilizados en la detección del DIF, en cuanto al índice de concordancia (I.C.) en el diagnóstico de la presencia de DIF en los ítems analizados.

Cuadro 2. Índice de concordancia (IC) entre los cuatro métodos en el diagnóstico del DIF en los 15 ítems del Test de Matemáticas considerándose el tipo de escuela de los alumnos

ÍTEMS	RESULTADOS SEGÚN EL MÉTODO UTILIZADO EN EL ESTUDIO DEL DIF				I.C. EN LA PRESENCIA O NO DE DIF (en %)	
	AREA	COMPARACIÓN DE b	STD P-DIF	MH D-DIF	SI	NO
	1	○	+ B	+ B	○	50
2	▲	+ B	+ B	▲ B	100	--
3	+	○	+ B	▲ A	75	25
4	○	○	+ B	▲ A	50	50
5	+	+ B	+ B	▲ A	100	--
6	○	+ A	+ B	○	50	50
7	+	+ B	+ B	○	75	25
8	+	○	+ B	▲ A	75	25
9	▲	○	+ B	▲ A	75	25
10	▲	+ B	+ B	▲ B	100	--
11	○	+ A	+ B	▲ B	75	25
12	○	+ A	+ B	▲ B	75	25
13	○	○	+ B	▲ B	50	50
14	○	▲ A	+ B	▲ B	75	25
15	+	+ A	+ B	▲ B	100	--

Legenda: ○ = DIF despreciable o irrelevante; ▲ = DIF moderado; + = DIF severo.
B = DIF benigno al GR; A = DIF adverso al GR.

Utilizándose el criterio ya mencionado (I.C. $\geq 75\%$) para las interpretaciones de los datos del Cuadro 2, obtuvimos los siguientes resultados:

- *Ítems con DIF:* los ítems 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 y 15 (el 73,3% del total de ítems) fueron considerados como poseyendo DIF, ya que sus respectivos I.C. $\geq 75\%$, siendo que los cuatro métodos han coincidido en un 100% en el diagnóstico de la presencia de DIF en los ítems 2, 5, 10 y 15 (36,4% del total de ítems con DIF). Los ítems 9 y 14 poseen DIF mode-

rado (I.C. $\geq 67\%$ entre los tres métodos que lo detectaron), mientras los ítems 3, 5, 7, 8, 11, 12 y 15 poseen DIF severo (I.C. $\geq 67\%$ entre los tres métodos que lo detectaron). En los ítems 2 y 10 no hubo concordancia entre los métodos en el diagnóstico de este aspecto (I.C. = 50%). Ahora bien, los ítems 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14 y 15 (72,7% del total de ítems con DIF) poseen DIF benigno al GR, ya que el I.C. $\geq 67\%$ entre los métodos usados en el diagnóstico de este aspecto (comparación del parámetro b , estandarizado y Man-

tel-Haenszel), mientras en los ítems 3, 8 y 9 (27,3% del total de ítems con DIF) no hubo concordancia entre los métodos en el diagnóstico de este aspecto (IC < 67%);

- *Casos dudosos*: los restantes ítems (1, 4, 6 y 13), que representan el 26,7% del total, obtuvieron I.C. = 50%, es decir, para la mitad de los métodos utilizados estos ítems no poseen DIF, mientras para la otra mitad poseen DIF. En estos casos, es muy aconsejable que sufran revisiones por expertos en el área y, mientras eso, no sean utilizados en pruebas destinadas a procesos de evaluación del aprendizaje en matemáticas.

Es interesante resaltar que el Método Estandarizado fue el que más casos de DIF detectó: los 15 ítems del Test de Matemáticas fueron diagnosticados como poseyendo DIF severo y benigno al GR. En segundo lugar vino el Método Mantel-Haenszel con 12 casos de DIF diagnosticados como moderados, lo que corresponde al 80% del total de ítems estudiados. El Método de la Comparación del Parámetro *b* detectó la presencia de DIF en 10 ítems, lo que corresponde al 66,6% del total de ítems estudiados. Finalmente, el Método del Cálculo del Área entre las CCI's detectó ocho casos de DIF, lo que corresponde al 53,3% del total de ítems estudiados.

CONCLUSIONES

Haremos hincapié en la relevancia del estudio para la comprensión de las potencialidades y limitaciones de los métodos empleados. Los mayores problemas de los actuales métodos son: (i) la utilización de un criterio interno al test, es decir, la puntuación total o la estimativa aptitudinal (*q*), (ii) el cálculo de una medida global para el DIF y (iii) la dificultad que conlleva el respetar el supuesto de la unidimensionalidad de los ítems.

El utilizar uno u otro método implica el tener de antemano alguna información sobre la Curva Característica del Ítem (CCI), por lo que la representación gráfica de dichas curvas constituye una actividad esencial. Si el investigador desea potenciar la eficacia de los métodos en la detección del DIF deberá adaptarlos a las principales características de las CCI's estudiadas. Así, por ejemplo, en el caso de CCI's separadas por un área de pequeña dimensión, los métodos *Mantel-Haenszel*, *Estandarizado* y *Cálculo de Área entre las CCI's* son los más eficaces para el estudio del DIF; para CCI's que estén separadas por un área de gran dimensión, los métodos de *Mantel-Haenszel*, *Estandarizado*, *Cálculo del Área entre las CCI's* y *Comparación del Parámetro *b** son todos ellos muy eficaces; si las CCI's no se cruzan æ DIF uniforme æ los métodos *Estandarizado* y *Mantel-Haenszel* son los más aconsejables; si las CCI's se cruzan æ DIF no uniforme æ los cuatro métodos (*Mantel-Haenszel*, *Estandarizado*, *Cálculo del Área entre las CCI's* y *Comparación del Parámetro *b**) pierden eficacia. A esta situación podemos aplicar la frase de Anaxágoras: “*si me engañas una vez, tuya es la culpa. Si me engañas dos, la culpa es mía*”.

En este ámbito, desarrollamos la idea de *ajuste del método a las CCI's*, que expresa la importancia en aco-

modar o adaptar los procedimientos estadísticos æ los métodos empleados en la detección del DIF æ a las peculiaridades de las CCI's, con el objetivo de aumentar su eficacia. Esta es una tesis factible que deberá ser testada empíricamente, es decir, sometida a *la eliminación crítica de los errores* para que pueda convertirse en un *procedimiento verosímil*, como plantearía Karl Popper.

En este ámbito, creemos que los estudios para detectar el DIF æ mezclando procedimientos cualitativos y cuantitativos æ deben ser efectuados inmediatamente después de la elaboración de los ítems que compondrán dichos instrumentos de medida, es decir, la detección del DIF constituye, a nuestro juicio, el último peldaño de todo y cualquier proceso que tenga como objetivo la utilización de ítems en procesos de evaluación. Si logramos que los responsables por la evaluación educativa vean la extrema importancia de detectar el DIF antes de utilizar los ítems en tests de rendimiento, habremos dado un gran paso para alcanzar la deseable *equidad en la medida del aprendizaje*.

Finalmente, es interesante resaltar que en el actual estadio de desarrollo del área hay algunos indicadores de cómo se puede incrementar la probabilidad de ocurrencia de DIF a partir de variables extrínsecas a los aprendices (por ejemplo: el uso de términos muy peculiares a determinados grupos; distractores con sentencias muy largas o muy cortas; etc). Desafortunadamente no es posible, aún, realizar predicciones válidas sobre cuando el DIF ocurrirá, ya que algunas características intrínsecas a los aprendices (por ejemplo: el género y el *background* educativo) también juegan un papel muy importante en el incremento del DIF. En suma, podemos identificar algunas variables asociadas a la presencia del DIF, pero no tenemos la suficiente seguridad de que ejerciendo control sobre ellas conseguiremos elaborar ítems totalmente libres de DIF. A ese respecto, Bond (1993) hace una irónica analogía entre el actual estadio de desarrollo del área que investiga el DIF y el Psicoanálisis. Según él, *el Psicoanálisis puede explicar todo, pero no puede predecir nada*; lo mismo ocurre, actualmente, con el estudio del DIF.

BIBLIOGRAFÍA

- Allalouf, A., Hambleton, R. K. & Siresi, S. G. (1999). Identifying the causes of DIF in translated verbal items. *Journal of Educational Measurement*, 36 (3), 185-198.
- Andriola, W. B. (1995). Avaliação do raciocínio numérico em estudantes do 2º grau. *Educação em Debate*, 29/32, 95-99.
- Andriola, W. B. (1997 a). Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 277-285.
- Andriola, W. B. (1997 b). Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a Universidade. *Educação em Debate*, 33, 39-45.
- Andriola, W. B. (1998). Inteligência, aprendizagem e rendimento escolar segundo a Teoria Triárquica da Inteligência (TTI). *Educação em Debate*, 35, 75-80.

- Andriola, W. B. (1999). Avaliação do raciocínio abstrato em estudantes do ensino médio. *Estudos de Psicologia, 4* (1), 23-37.
- Andriola, W. B. (2001 a). Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): uma revisão conceitual do Modelo 3ER. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 9* (30), 43-56.
- Andriola, W. B. (2001 b). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón: Revista de Pedagogía, 53* (2), 175-183.
- Andriola, W. B. (2001 c). Descrição dos principais métodos para detectar o funcionamento diferencial dos itens (DIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14* (3), 643-652.
- Andriola, W. B. (2001 d). Determinación del funcionamiento diferencial de los ítems (DIF) destinados a la evaluación del razonamiento verbal a partir del tipo de escuela. *Bordón: Revista de Pedagogía, 53* (4), 473-484.
- Barreto, J. A. E., Trompieri Filho, N. & Andriola, W. B. (1999). Desenvolvimento da estrutura cognitiva de alunos da 4ª e 8ª séries. *Educação em Debate, 37*, 101-113.
- Bond, L. (1993). Comments on the O'Neill & McPeck paper (pp. 277-279). In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential Item Functioning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ercikan, K. (1998). Translation effects in international assessments. *International Journal of Educational Research, 29*, 543-553.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 18* (1), 9-34.
- Martínez Arias, R. (1997). *Psicometría. Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Ediciones Síntesis.
- Miles, M. B. (1974). Las diez características del centro docente "sano". *La Educación Hoy, 5*, 197-198.
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la Teoría de Respuesta a los Ítems*. Madrid: Ediciones Pirámide S. A.
- Nuthall, G. (1999). Relating learning to individual differences in ability. *Journal of Educational Research, 31* (3), 212-255.
- Nuthall, G. & Alton-Lee, A. G. (1995). Assessing classroom learning: how students use their knowledge and experience to answer achievement test questions in science and social studies. *American Educational Research Journal, 32*, 185-223.
- Nuthall, D. L., Goldstein, H., Prosser, R. & Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research, 13* (7), 769-776.
- Orden Hoz, A. (1992). Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. *Resúmenes del Congreso Internacional de Universidades*. Madrid, julio, 531-539.
- Ramos, E. A. (1999). Aprendizagem humana. *Cadernos de Educação, 23*, 37-49.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1998). *Características Clave de las Escuelas Efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Scheerens, J. & Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing School effectiveness. *International Journal of Educational Research, 13* (7), 691-706.
- Schmidt, W. H. (1983). Content biases in achievement tests. *Journal of Educational Measurement, 20* (2), 165-178.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge and learning. *Review of Educational Research, 64* (1), 37-54.

OPINIÓN HACIA LA ESTADÍSTICA, DEDICACIÓN DEL ALUMNADO Y LABOR DEL PROFESORADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE ESTADÍSTICA

Clemente Rodríguez Sabiote, José Gutiérrez Pérez, Teresa Pozo Llorente
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias metodológicas que se imparten en las titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales, en general, y con la Educación en particular, juega un papel relevante la enseñanza de la Estadística. La experiencia que vamos a presentar en este trabajo queda incardinada en tales coordenadas y se refiere a la asignatura de Bases Metodológicas de la Investigación Educativa que se imparte en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

En dicha asignatura llevamos un tiempo desarrollando una modalidad organizativa de la materia en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas que promueva el cambio de actitudes hacia la estadística y favorezca la adquisición de habilidades tecnológicas y destrezas procedimentales relacionadas con la competencia estadística aplicada a las Ciencias de la Educación a través de la resolución de ejercicios y problemas (*problem solving*), bien en formato manual de lápiz y papel (sin ayuda de software estadístico), bien en formato computarizado (con ayuda de software estadístico).

Los ejercicios y problemas son situaciones reales de investigación educativa en las que se solicita a los estudiantes que resuelvan tareas autoguiadas, apliquen algoritmos, resuelvan ecuaciones por etapas y ejerciten rutinas; y afronten decisiones que les exijan la puesta en práctica de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo de estudio

El interés de la experiencia ha consistido en determinar la pericia resolutoria de los problemas planteados medida a través del grado de éxito conseguido por los estudiantes (calificación final) y constatar la relación que dicha calificación posee con un conjunto de variables relacionadas tales como: opinión previa hacia la estadística; dedicación temporal a esta parte de la asignatura, así como las explicaciones del profesor, la valoración de los materiales y recursos didácticos empleados, o la incidencia del trabajo cooperativo de los estudiantes; y todo ello a partir de la construcción de un modelo de regresión lineal múltiple.

2.2. Variables del estudio

En este trabajo se analiza la incidencia de una selección de algunas de estas variables. Una exploración más detallada se está llevando a cabo en una segunda aplicación de este trabajo desarrollada con una cohorte, en una modalidad de estudio de réplica al que se le han incorporado algunas variables nuevas. Las variables consideradas en este primer análisis exploratorio con la primera cohorte han sido las siguientes:

Variable criterio y/o dependiente

Pericia resolutoria de problemas de estadística aplicados a la educación medida como calificación obtenida en la prueba planteada.

Variables predictivas y/o independientes

- a) Opinión previa hacia la estadística medida mediante escala estimativa.

- b) Dedicación al entendimiento, desarrollo y resolución de los problemas planteados medida mediante escala estimativa.
- c) Explicaciones del profesor para la comprensión, desarrollo y resolución de los problemas planteados medida también, como en el caso de las dos anteriores, mediante escala estimativa.

2.3. Muestra objeto de estudio

La muestra objeto de análisis del presente estudio está conformada por 87 alumnas/os de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada; todo aquel alumnado que se presentó voluntariamente a la primera prueba no oficial, cuyo fin es la eliminación de materia, desarrollada en febrero de 2006 y que comprendía los contenidos prácticos abordados en el primer cuatrimestre de la asignatura. El número total de alumnas/os matriculadas/os de turno de mañana ascendió el pasado curso académico a 111, razón

por la cual podemos estimar que participaron en la experiencia casi un 80% del alumnado matriculado.

2.4. Instrumentos de recogida de información

Como instrumento de recogida de datos se utilizó una prueba elaborada *ad hoc* consistente en la resolución de problemas a partir de un protocolo de 8 situaciones problemáticas sobre diferentes contenidos estadísticos, a saber: frecuencias y porcentajes, representaciones gráficas, medidas de tendencia central, medidas de dispersión, estadísticos de posición, asimetría, puntuaciones transformadas “z”, así como correlación lineal bivariada. Además el instrumento estaba encabezado por cuestiones adicionales donde se solicitaba al alumnado la valoración de tres variables diferenciales: opinión previa hacia la estadística; grado de dedicación a esta parte de la asignatura; la influencia de las explicaciones del profesor.

PRUEBA DE BMIE NO OFICIAL, PRIMER CUATRIMESTRE-CURSO 2005-06

Nombre y apellidos: _____

I. Valora de 1 a 5 tu opinión sobre la estadística, siendo 1: muy mala; 2: mala; 3: aceptable; 4: buena y 5: muy buena: _____

II. Valora el grado de influencia/ayuda que juega tu dedicación a la parte práctica de la asignatura para que seas capaz de resolver los ejercicios que se te plantean a continuación, siendo 1: muy baja; 2: baja; 3: moderada; 4: alta y 5: muy alta: _____

III. Valora el grado de influencia/ayuda que juegan las explicaciones del profesor y los materiales que éste pone a tu disposición (cuaderno de prácticas con SPSS...) para que tu seas capaz de resolver los ejercicios que se te plantean a continuación, siendo 1: muy baja; 2: baja; 3: moderada; 4: alta y 5: muy alta: _____

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Para el análisis de los datos recogido en el estudio hemos aplicado un análisis de regresión lineal múltiple que hemos configurado con Etxeberria (1999) y Cea D’Ancona (2002) en torno a diversas etapas:

3.1. Preámbulos al análisis de regresión múltiple que incluiría

3.1.1. Análisis de correlaciones bivariadas a partir de la matriz de correlaciones (indagación exploratoria)

3.1.2. Comprobación de los principales supuestos básicos previos para el análisis de regresión múltiple

3.2. Estimación de la ecuación de regresión

3.3. Evaluación del modelo resultante

3.1. Preámbulos al análisis de regresión múltiple

3.1.1. Análisis de correlaciones bivariadas a partir de la matriz de correlaciones

Antes de acometer el procedimiento de análisis de la regresión múltiple lineal hemos implementado las correlaciones existentes entre la variable criterio y las consideradas independientes. El objetivo de tal procedimiento es doble. Por una parte sirve para verificar la intensidad de la relación entre la variable criterio y las predictivas de cara poder continuar o no con el procedimiento de análisis. Por otra parte, sirve para establecer a partir de tal intensidad correlacional una especie de ranking de mayor a menor que sirva como criterio de orden para introducir las en el modelo de regresión que se va determinar.

Tabla 1. Matriz de correlaciones entre la variable criterio y las predictivas

Variable criterio	Variables predictivas	Opin.estadíst.	Dedic. asignatura	Papel del profesor
CALIFICACIÓN	Correlación de Pearson	,697(**)	,872(**)	,607(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	87	87	87

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A tenor de los resultados obtenidos podemos afirmar que las correlaciones obtenidas entre la variable criterio con el resto de predictivas ha sido en orden decreciente el siguiente: Dedicación a la asignatura ($r = .87$) > Opinión previa hacia la estadística (r aproximada $.70$) > Asistencia a las clases de la asignatura (r aproximada 0.69) > papel

del profesor en el entendimiento, desarrollo y resolución de problemas ($r = .60$). Así pues, ese ha sido el orden en que han sido introducidas en el modelo de regresión lineal múltiple implementado mediante el programa estadístico SPSS v. 14.0. Por tanto, las características del modelo calculado son las siguientes:

FICHA TÉCNICA DEL MODELO DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE IMPLEMENTADO

VARIABLES:
VARIABLE CRITERIO: calificación.
VARIABLES PREDICTIVAS: dedicación al entendimiento, desarrollo y resolución de problemas de estadística, opinión hacia la estadística, papel de profesor en la comprensión, desarrollo y resolución de problemas de estadística.

MÉTODO: Por pasos sucesivos con : Prob. de F para entrar $\leq .050$, Prob. de F para salir $\geq .100$.

3.1.2. Comprobación de los principales supuestos básicos previos para el análisis de regresión múltiple

La correcta aplicación del análisis de regresión múltiple exige el cumplimiento de una serie de supuestos previos que informan sobre su conveniencia o descarte. Con, Hair y otros (1999); Cea D´Ancona (2002) o Etxeberría (1999), entre otros, destacamos sobre todo: la normalidad de las distribuciones de puntuaciones que conforman cada una de las variables implicadas, así como la multicolinealidad entre las mismas.

a) La normalidad

Gráfico 1. Histograma de residuos estandarizados de la variable criterio

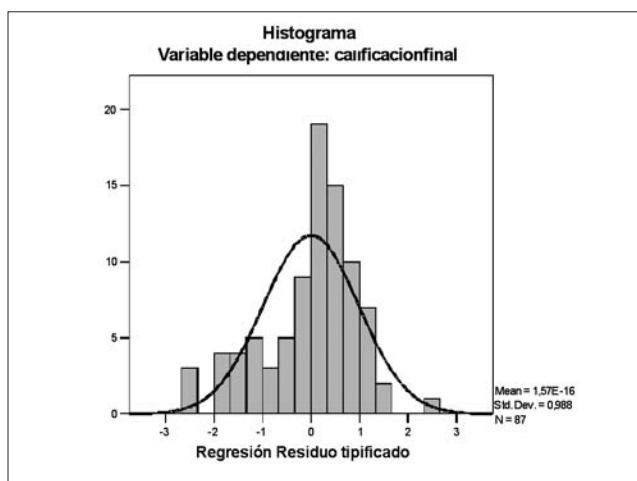


Tabla 2. Índices de asimetría de las variables predictivas contempladas

VARIABLES predictivas	Opinión estadística	Dedicación asignatura	Papel profesor
N Válidos	87	87	87
Asimetría	-,316	-,553	-,770

Como puede apreciarse para la variable criterio el histograma de residuos estandarizados con curva normal denota una normalidad bastante evidente en la que, además, de la forma acampanada simétrica de la curva encontramos valores de distribución con media prácticamente 0 y desviación típica muy próxima a 1 $N(0,1)$. Sin embargo, para las variables predictivas la asimetría resultante es, fundamentalmente, negativa con predominio de valores en la parte derecha de las distribuciones. En el caso de la opinión hacia la estadística y la dedicación a la asignatura por encontrarse dentro del intervalo ± 0.5 (Gil, Rodríguez y García, 1995) podrían considerarse casi normales. En cuanto al papel del profesor es claramente asimétrica negativa. En todo caso, como argumenta Cea D'Ancona (2002) ligeras violaciones de este supuesto no implican un menoscabo importante a los resultados finalmente obtenidos.

b) La multicolinealidad

Se entiende por multicolinealidad aquella situación en la que dos o más variables predictivas del modelo alcanzan correlaciones bivariadas elevadas entre sí lo que pue-

de repercutir negativamente en los resultados que se obtengan del mismo. Para denotar el grado de multicolinealidad de las variables predictivas contempladas se utilizan varias pruebas de diagnóstico, entre las que destacan, el índice de Tolerancia (IT), así como su recíproco o inverso Factor de Inflación de la Varianza (FIV). Para una explicación clara, concisa y fundamentada de ambos pueden consultarse las obras en español de Etxeberria (1999) y Cea D'Ancona (2002). Para nuestro trabajo, por tanto, sólo destacamos las etiquetas interpretativas para ambos. De esta forma, con Etxeberria (1999), Hair y otros (1999) y Cea D'Ancona (2002), podemos afirmar que valores cercanos a la unidad en el caso del IT denotan ausencia casi total de multicolinealidad, razón por lo que valores cercanos a 0 indicaran todo lo contrario. Índices de Tolerancia (IT) $< .2$ empiezan a ser preocupantes y $< .1$ inaceptables. Por su parte, el FIV será mejor cuanto más se acerque a 1, de tal forma que valores > 5 se consideran preocupantes y > 10 intolerables. A continuación explicitamos los resultados obtenidos sólo por las dos variables que han sido consideradas en el modelo de regresión y que con posterioridad apreciaremos con mayor detalle.

Tabla 3. Pruebas de colinealidad de las variables predictivas incluidas en la ecuación de regresión

Estadísticos de colinealidad	Tolerancia (IT)	FIV
Dedicación asignatura	,587	1,704
Opinión estadística	,587	1,704

A la luz de los resultados obtenidos podemos afirmar que las variables incluidas en el modelo no adolecen de multicolinealidad, razón por la que resultan adecuadas para los objetivos predictivos para las que han sido consideradas.

3.2. Estimación de la ecuación de regresión

Tabla 4. Proceso de introducción de las variables predictivas en el modelo de regresión

Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dedicación asignatura	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar $\leq .050$, Prob. de F para salir $\geq .100$).
2	Opinión estadística	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar $\leq .050$, Prob. de F para salir $\geq .100$).

a Variable dependiente: calificación final

En esta primera tabla (tabla 4), podemos apreciar las variables que han sido incluidas en el modelo y, además el orden de inclusión de las mismas. En este sentido, se han

contemplado dos (dedicación a la asignatura y opinión hacia la estadística) y eliminado una (explicaciones del profesor).

Tabla 5. Resumen del modelo

Resumen del modelo (c)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,872(a)	,760	,758	1,11528
2	,890(b)	,792	,787	1,04447

a Variables predictoras: (Constante), dedicación asignatura

b Variables predictoras: (Constante), dedicación asignatura, opinión estadística

c Variable dependiente: calificación final

En esta segunda tabla (tabla 5) se explicitan los coeficientes de correlación múltiple, de determinación y determinación corregida, así como los errores típicos de estimación logrados en el modelo inicial y el definitivo. Así pues, podemos afirmar que se ha alcanzado un coeficien-

te de correlación múltiple de ,89 y de determinación de ,79, lo que es tanto como decir que la varianza de la variable calificación es explicada en un 78,7% por las variables dedicación y opinión conjuntamente.

Tabla 6. Componentes de la ecuación de regresión y estadísticos complementarios

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,260	,374		,695	,489		
	Dedicación asignatura	1,708	,104	,872	16,426	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	-,085	,364		-,235	,815		
	Dedicación asignatura	1,414	,127	,722	11,128	,000	,587	1,704
	Opinión estadística	,460	,128	,233	3,594	,001	,587	1,704

a Variable dependiente: calificación final

Como puede apreciarse después de inferirse un primer modelo en el que sólo estaba la variable dedicación a la asignatura se ha propuesto un segundo y definitivo en el que se ha incluido también a la variable opinión hacia la estadística. Por tanto, la ecuación de regresión calculada tendría esta notación estadística:

$$Y = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + e$$

$$Y = -,085 + 1,41_{\text{dedic.asig.}} + ,46_{\text{op.estad.}} + e$$

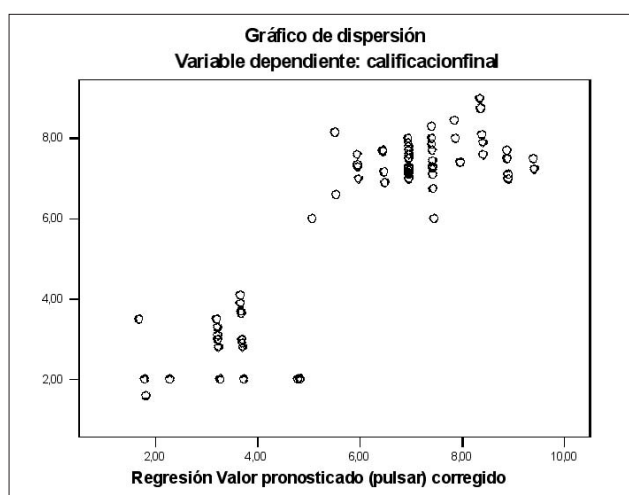
Otro aspecto importante del modelo inferido es verificar como cada una de las variables predictivas incluidas en el mismo han resultado, por separado, estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$ mediante pruebas t). Dicho aspecto ha quedado refrendado en la tabla 6 y es un indicador más de la bondad del modelo inferido.

3.3. Evaluación del modelo

Para la evaluación del modelo se pueden tomar en consideración distintos criterios. Con Etxeberria (1999) y Cea D'Ancona (2002) destacamos entre los fundamentales: el coeficiente de determinación (R^2), gráficos sobre el ajuste a la recta de regresión, así como la significatividad del modelo medida a través del análisis de la varianza (ANOVA).

Del *coeficiente de determinación* corregido hemos comentado ya que asciende a ,78, lo que equivale a afirmar que un porcentaje importante de la S^2 de la variable criterio (calificación), un 78%, es explicada por las variables predictivas incluidas, finalmente, en el modelo (dedicación a esa parte de la asignatura y opinión hacia la estadística).

En cuanto a los gráficos sobre el ajuste del modelo proponemos el siguiente:



En el mismo puede apreciarse un ajuste más o menos moderado entre los valores reales y pronosticados por el modelo debido a que los pares de valores se sitúan en mayor o menor medida entorno a la línea imaginaria conformada por la recta de regresión.

Finalmente, se trata de comprobar si el efecto conjunto de las dos variables predictivas que han demostrado ser relevantes en la predicción de la variable criterio en el modelo 2 (modelo definitivo) difiere estadísticamente de cero o no. Para ello se ha implementado el siguiente ANOVA:

ANOVA(C)

Modelo	Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	335,610	1	335,610	269,814	,000(a)
	Residual	105,728	85	1,244		
	Total	441,338	86			
2	Regresión	349,700	2	174,850	160,277	,000(b)
	Residual	91,638	84	1,091		

a Variables predictoras: (Constante), dedicación asignatura

b Variables predictoras: (Constante), dedicación asignatura y opinión estadística

c Variable dependiente: calificación final

Efectivamente, se ha alcanzado una razón F importante asociada a una $p = ,000$. Este dato nos informa de que el modelo de regresión inferido adquiere significatividad estadística y resulta, por tanto, relevante para los objetivos predictivos para los que ha sido desarrollado.

4. CONCLUSIONES

El análisis exploratorio de los modelos de regresión resultantes de este trabajo a partir de los análisis de una primera cohorte de estudiantes de primero de Pedagogía, pone de manifiesto lo siguiente:

- Las correlaciones obtenidas entre la variable criterio pericia resolutoria de problemas de estadística aplicada a la educación, respecto al resto de variables predictivas ha sido, en orden decreciente el siguiente: Dedicación temporal a la asignatura ($r = .87$) > Opinión previa hacia la estadística (r aproximada $.70$) > Asistencia a las clases de la asignatura (r aproximada 0.69) > papel del profesor en el entendimiento, desarrollo y resolución de problemas ($r = .60$).
- El modelo de regresión estimado es factible debido al cumplimiento de la distribución de datos de los supuestos de normalidad y multicolinealidad.
- a ecuación de regresión resultante tras los análisis de los datos de esta primera cohorte de estudiantes determina modelo de predicción que integra dos variables

significativas que inciden de manera determinante en el éxito académico, cuales son la dedicación a la asignatura y la opinión previa sobre la estadística. El porcentaje de varianza explicado por estas dos variables es del $78,7\%$.

- Quedan fuera del modelo en este primer análisis otras variables como las explicaciones del profesor y la valoración de la calidad de los materiales didácticos empleados como apoyo al aprendizaje.

- Un análisis de réplica más complejo se llevará a cabo con una segunda cohorte de estudiantes a fin de reafirmar la incidencia de otras variables determinantes del rendimiento en relación a estas dos anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- Cea D'Ancona, M.A. (2002). *Análisis multivariante. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid. Síntesis.
- Etxeberría, J. (1999). *Regresión Múltiple*. Madrid. La Muralla.
- Gil, J., Rodríguez, G.; García, E. (1995). *Estadística Básica Aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla. Kronos.
- Hair, J.F.; Anderson; R.E.; Thatam, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid. Prentice Hall.

CUESTIONARIO DE ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (CADEU): CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURA

Cabrera Pérez, L. Álvarez Pérez, P. Bethencourt Benítez, J.T. y González Afonso. M.
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudios universitarios se ha convertido en los últimos años en una cuestión muy preocupante para el conjunto de las universidades del Estado Español. Un informe de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) (Hernández Armenderos, 2004) desvela porcentajes de abandono de hasta un 42% en algunas titulaciones. La media de las estadísticas oficiales y los informes de investigación se sitúa alrededor de un 26% (De Miguel y Arias, 1999; Rodríguez Marín, 2004; González y col. 2005; etc.). Esta cifra incluye a las personas que abandonan la titulación, sin tener en cuenta el porcentaje que inicia otros estudios en otra carrera u otra universidad, que suele situarse alrededor de un 60% de los abandonos, aproximadamente (Corominas, 2001; Cabrera y Col., 2006). A pesar de que los abandonos totales se reducen considerablemente (10%), seguimos hablando de cifras alarmantes que nos hablan de importantes repercusiones sociales, institucionales y personales, a las que urge dar respuesta. Por otro lado, fracasar en una titulación acumula experiencias de fracaso fácilmente palpables posteriormente. Consideramos que una institución pública no puede permitirse un derroche económico tan importante, provocado no sólo por el alumnado que ingresa en la universidad y la abandonan sin titulación, sino también por el alumnado que cambia de carrera y el que prolonga; en la actualidad un gran número de titulaciones requiere el doble de años de los prescritos para ser finalizada.

Nuestro grupo de investigación, a partir de los resultados obtenidos en un amplio periodo de estudio del fenómeno, junto a otros hallazgos de ámbito internacional (Kirton, 2000; Thomas, 2002; Landry, 2003; Last y Ful-

brook, 2003; Yip y Cheng, 2005; etc.) ha identificado las siguientes causas de abandono: psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales. Esta amplitud del fenómeno y sus repercusiones exige el diseño de un instrumento de diagnóstico predictivo, que permita detectar el riesgo de abandono de los estudios por parte del alumnado universitario, y diseñar pautas de actuación que ayuden a solventar esta disfuncionalidad del sistema. Los cimientos de ese procedimiento lo puede constituir el cuestionario de diagnóstico de causas del abandono que presentamos a continuación.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del Instrumento

Este instrumento es el Cuestionario de Abandono de Estudios Universitarios (CADEU), y tiene por finalidad identificar los constructos y variables relacionadas con la decisión del alumnado de abandonar los estudios. En un primer momento, y después de hacer una amplia revisión teórica de la literatura sobre el tema identificamos los siguientes constructos: rendimiento académico, conducta vocacional, estrategias y herramientas de trabajo intelectual, características psicoeducativas, características bio-socio-económicas, características de la carrera, organización de los estudios (características de la institución) y características del profesorado.

A partir de estos constructos identificados se construyó la primera versión del CADEU. Para su diseño se utilizaron los procedimientos metodológicos propios de este tipo de instrumentos. Hemos de indicar que tanto el estudio piloto como la revisión de expertos fueron muy determinantes en la definición de los ítems. Esta primera versión incluía dos partes: una primera de medición o

valoración de presencia del rasgo (o constructo), y la segunda que recogía valoraciones sobre su influencia.

Después de su aplicación sucesiva a diferentes muestras y su revisión, en la actualidad, el Cuestionario consta de cuatro apartados de variables independientes: Estrategias y actividades de estudio del alumnado; Características psicológicas del alumnado; Características de la carrera cursada; Características del profesorado. Además de esos cuatro apartados de variables independientes, también incluye un apartado sobre datos de identificación y otro sobre datos académicos del alumnado. Se eliminaron apartados referidos a variables de circunstancias de vida, sociales y económicas por su escaso poder explicativo (ver anexo).

2.2. Muestra

La primera forma del cuestionario se puso a prueba en una muestra de 163 estudiantes, de las titulaciones de Matemáticas, Trabajo Social y Pedagogía de la Universidad de La Laguna, que iniciaron sus estudios en el curso académico 1996/97. El 19'2% de los estudiantes eran hombres y 79'8% mujeres. Este desequilibrio entre hombres y mujeres representa las características de la población inicial, con un gran porcentaje de mujeres, sobre todo en las titulaciones de Pedagogía y Trabajo Social, ocupadas por chicas en un 95%. La segunda forma se aplicó a toda una cohorte de 558 estudiantes, que inició sus estudios en el curso 1999/00 en la misma universidad (39 titulaciones), con una edad media de 26 años, de los cuales el 61'8% eran mujeres y el 38'2% hombres. El CADEU es un instrumento para diagnosticar causas del abandono de estudios universitarios, por lo que estaría destinado a estudiantes universitarios exclusivamente.

2.3. Tratamientos estadísticos

Para determinar la influencia de las variables incluidas en las distintas dimensiones por las que estaba compuesto el cuestionario, se realizó un análisis multivariado de la varianza para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre los estudiantes que terminan la titulación y los que la abandonan. Cuando la función multivariada resultó significativa, se realizó un análisis discriminante para valorar la presencia de variables redundantes y así determinar el papel jugado por cada una de ellas en la función discriminante, y valorar el potencial de sensibilidad y precisión de la combinación lineal para clasificar adecuadamente a los sujetos a los grupos de pertenencia. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de regresión logística con el objetivo de modelar el riesgo de abandonar los estudios a partir de saltos percentílicos en las variables covariables del modelo logístico. Es decir las variables más importantes (con mayor tamaño de efecto) en el Manova se discretizan en cuatro niveles percentílicos (cuatro cuartiles) utilizando normalmente el último cuartil ($> P75$) como categoría de referencia. La inclusión de este tipo de modelo multiplicativo será de gran utilidad en la comprensión del riesgo de abandono de los estudios a partir de saltos en las variables independientes desde la categoría de referencia al resto de los cuartiles (Q1, Q2 y Q3).

La primera dimensión de "Actividades de estudio", formada por 17 ítems, presenta una consistencia interna medida con el α de Crombach de 0.75. El análisis multivariado de la varianza produjo una λ de Wilks de 0.58, con un tamaño del efecto global muy grande ($\eta^2=0.413$). Por lo que la proporción de varianza de la función que es explicada por el grupo al que se pertenezca es superior al 40%. La segunda dimensión, sobre "Características psicológicas", presenta una consistencia interna de 0.78, con una λ de Wilks de 0.41 con un gran tamaño del efecto ($\eta^2=0.58$). La tercera dimensión, referida a las "Características de la carrera", alcanzó una consistencia interna de 0.7 ($\alpha=0.7$). Aunque las diferencias entre grupos son significativas ($\Lambda=0.78$), el poder explicativo es bastante inferior a los grupos de variables anteriores ($\eta^2=0.213$). Finalmente, el último grupo de variables que resultaron significativas en la explicación del abandono de los estudios fue el de "Características del profesorado". La consistencia interna obtenida fue de 0.87, y el análisis multivariado de la varianza dio lugar a una función significativa ($\Lambda=0.76$), pero como la anterior, con un tamaño de efecto muy bajo ($\eta^2=0.213$). El grupo de variables referido a características socioeconómicas y vitales no ofreció ningún poder explicativo, por lo que fue eliminado.

Estos análisis nos permitieron, a través de las diferencias entre grupos, determinar el poder explicativo de los constructos o dimensiones estudiadas, e identificar los rasgos propios del constructo abandono. Estos fueron los que definitivamente se incluyeron en el cuestionario.

3. RESULTADOS

Presentamos en este apartado los resultados del análisis factorial confirmatorio (ACF) de cada uno de los constructos relacionados con el abandono, y el peso factorial de los ítems incluidos en cada uno de los factores correspondientes a cada constructo.

3.1. Estrategias y Actividades de Estudio

En la tabla 1 pueden observarse los tres factores que se obtuvieron para el apartado de variables relativos a las *Estrategias y Actividades de Estudio*.

El factor 1 "*Estilo Activo, Participativo y Continuada de Estudio*" está conformado por los ítems que denotan en el estudiantado universitario una actividad de estudio y aprendizaje caracterizada por la constancia, el compromiso, el esfuerzo prolongado y la participación activa en el proceso formativo. En tal sentido, atendiendo a su peso factorial tenemos, que los rasgos esenciales de ese estilo activo de aprendizaje son: "Asistir a las tutorías del profesorado", "Plantear dudas al profesorado durante sus explicaciones en clase", "Llevar al día los contenidos de las asignaturas", "Realizar formación complementaria", "Asistir a clases", "Tener en cuenta las recomendaciones del profesorado al estudiar", "Utilizar para estudiar otros materiales complementarios a los apuntes de clase", "Consultar Internet para buscar información", y "Analizar causas de los resultados negativos no esperados".

El factor 2 “*Estrategias Profundas de Aprendizaje*” está formado por los ítems que señalan el uso en el proceso de estudio y aprendizaje, de un conjunto de estrategias cognitivas de procesamiento de la información como son “Subrayar en el texto las ideas más importantes”, “Realizar anotaciones en el texto de estudio”, “Hacer esquemas o resúmenes de los temas”, “Repasar los temas estudiados”, “Realizar una lectura previa al comenzar a estudiar un tema”, y “Utilizar otras técnicas de estudio (síntesis, cuadros sinópticos, diagramas, fichas, etc).

El factor 3 “*Estrategias Superficiales de Aprendizaje*” queda constituido tan solo por dos ítems que indican el modo mecánico, memorístico, repetitivo y reproductivo de abordar el proceso de estudio y aprendizaje en la educación universitaria, siendo esos ítems “Estudiar de memoria sin comprender” y “Dejar de estudiar por no comprender”.

Tabla 1. Estrategias y Actividades de Estudio

	Factores		
	1	2	3
Asistir a clases	,499		
Plantear dudas al profesorado durante explicaciones	,690		
Tener en cuenta las recomendaciones del profesorado al estudiar	,491		
Realizar lectura previa al comenzar a estudiar un tema		,458	
Realizar anotaciones en el texto de estudio		,754	
Subrayar en el texto las ideas más importantes		,804	
Hacer esquemas o resúmenes de los temas		,694	
Repasar los temas estudiados		,519	
Utilizar otras técnicas (síntesis, cuadros sinópticos, diagramas, fichas, etc.)		,378	
Estudiar de memoria sin comprender			,689
Utilizar al estudiar otros materiales complementarios a los apuntes de clase	,469		
Consultar Internet para buscar información	,415		
Llevar al día los contenidos de las asignaturas	,668		
Asistir a tutorías	,693		
Realizar formación complementaria	,552		
Analizar causas de los resultados negativos no esperados	,407		
Dejar de estudiar por no comprender			,518

3.2. Características Psicológicas

En la tabla 2 presentamos los dos factores obtenidos para este apartado de variables. El factor 1 “*Persistencia, Satisfacción y Motivación*” está conformado por los ítems que denotan en el estudiantado universitario un perfil psicológico caracterizado por el trabajo y esfuerzo perseverante, la capacidad para el sacrificio presente en favor de logros futuros, la habilidad para superar obstáculos y dificultades, la capacidad de mantener claras las metas de largo plazo y de mantener firme el rumbo o dirección de futuro, de ser constante en el mantenimiento de los planes establecidos, y, en definitiva, de encontrar satisfacción en la formación universitaria realizada. Más concretamente,

atendiendo a su peso factorial tenemos, que los rasgos esenciales de ese perfil psicológico son “Persistencia para acabar la carrera a pesar de los obstáculos”, “Capacidad para demorar las recompensas”, “Satisfacción con la carrera cursada”, “Motivación hacia la carrera cursada” y “Ajuste entre las capacidades del estudiante y las exigencias de la carrera”.

El factor 2 “*Conocimientos y Expectativas*” está formado por los dos ítems que señalan una adecuada representación mental por parte del alumnado universitario de la carrera que cursan, como son “Conocimientos previos sobre los contenidos centrales de la carrera” y “Coincidencia entre la idea previa sobre la carrera y la realidad”.

Tabla 2. Características Psicológicas del Alumnado

	Factores	
	1	2
Satisfacción con la carrera cursada	,716	
Conocimientos previos sobre los contenidos centrales de la carrera		,828
Motivación hacia la carrera cursada	,637	
Ajuste entre las capacidades del estudiante y las exigencias de la carrera	,552	
Persistencia para acabar la carrera a pesar de los obstáculos	,874	
Capacidad para demorar las recompensas	,813	
Coincidencia entre la idea previa sobre la carrera y la realidad		,618

3.3. Características de la carrera

Las variables relativas a las características de la carrera se han agrupado en tres factores principales (ver tabla 3). El primer factor, que hemos denominado “*Organización y funcionamiento de la Titulación y del Centro*”, está compuesto por una serie de variables de tipo personal e institucional que definen algunos elementos del contexto en el que se lleva a cabo la formación universitaria. Destacan sobre todo variables como “Información y Orientación recibida durante la carrera”, “Calidad de la relación con los compañeros”, “Formación práctica recibida”, “Organización y Funcionamiento de la carrera” y la “Disponibilidad de Servicios de apoyo al estudio”. Se observa que los aspectos que tienen que ver con la información y asesoramiento al alumnado, el funcionamiento de la titulación o el tipo de relación que se establece entre el alumnado, son elementos importantes que se relacionan con el abandono o permanencia de los estudios.

El segundo factor, que hemos llamado “*Coherencia y utilidad de los estudios*”, integra distintas variables que se refieren a la propuesta curricular de la titulación. Cabe resaltar la “Coherencia de los contenidos de la carrera”, la

“Utilidad de los contenidos para el desempeño profesional” y las “Exigencias de la carrera”. Por tanto, la manera en que esté organizado el plan de estudios, la utilidad que tengan los contenidos que se impartan para el desarrollo profesional y el grado de exigencia que se establece en la titulación, son aspectos que tienen un peso importante en las posibilidades de éxito o fracaso de un estudiante universitario.

El tercer factor, al que llamamos “*Salidas laborales de la carrera*” contiene algunas variables que tienen que ver con las expectativas del alumnado hacia el desarrollo profesional futuro. En este factor sobresalen dos variables: “Masificación en el aula de las clases teóricas” y “Salidas laborales de la carrera”. La masificación de las aulas puede ser un indicador de excesiva competencia, que puede influir en las posibilidades futuras de desarrollo profesional. Asimismo, la situación que presente el mercado laboral en relación a una titulación puede influir en la manera en la que el alumnado enfrenta los estudios. Se podría entender, por tanto, que una percepción negativa de estos elementos influiría positivamente en las posibilidades de abandonar los estudios.

Tabla 3. Características de la carrera cursada

	Factores		
	1	2	3
Coherencia contenidos carrera		,750	
Utilidad contenidos desempeño profesional		,764	
Exigencia de la carrera		,556	,444
Masificación aula clases teóricas			,751
Organización funcionamiento carrera	,557		
Calidad relación compañeros	,603		
Formación práctica recibida	,584		
Disponibilidad servicios apoyo estudio	,530		
Información orientación recibida carrera	,722		
Salidas laborales carrera			,682

3.4. Características del profesorado

En cuanto a las variables del aparatado de características del profesorado, se han organizado en torno a dos factores fundamentales (ver tabla 4). El primero, denominado “*Competencia personal del profesorado*”, recoge aquellas variables referidas al trato y relación del profesorado con el alumnado. A destacar variables como el “Diálogo con el alumnado sobre la marcha de las clases”, “Motivar al alumnado por la asignatura”, “Tener en cuenta las opiniones del alumnado”, “Utilizar diferentes formas de trabajar en el aula el desarrollo de los temas”, “Establecer relaciones entre los contenidos y la práctica profesional”. Por tanto, el trato relacional que el profesorado establece con su alumnado durante el desarrollo de la enseñanza tiene gran importancia en el éxito de los estudiantes. Por el contrario, se puede pensar que conductas

poco cordiales por parte del profesorado producen insatisfacción en el alumnado, conduciéndoles al abandono de los estudios.

El segundo factor, denominado “*Competencia técnica*” engloba las variables que tienen que ver con el desempeño profesional del docente universitario. Destacan algunas variables como “Preparación de las clases”, “Cumplía el horario de clase”, “Dominio del contenido”, “Cumplía el horario de tutoría”. Por tanto, las competencias profesionales y técnicas del profesorado constituyen un factor bastante relevante en el abandono de los estudios universitarios. El profesorado que se prepara adecuadamente las clases, que domina los contenidos de las materias y que cumple con el horario académico contribuye al éxito de los estudios del alumnado.

Tabla 4. Características del profesorado

	Factores	
	1	2
Cumplía horario clase		,694
Cumplía horario tutoría		,637
Preparaba clases		,719
Explicaba contenido claridad		,568
Relación contenidos práctica profesional	,650	
Diferentes formas trabajar aula desarrollo temas	,785	
Diálogo alumnado marcha clases	,830	
Tener en cuenta opiniones alumnado asignatura	,795	
Motivar alumnado asignatura	,829	
Ajuste exámenes contenidos	,423	
Dominio contenido		,672
Exigencia profesorado		,479

4. CONCLUSIONES

Los análisis realizados, alrededor del conjunto de variables que se han ido identificando asociadas al abandono de los estudios universitarios, nos indican que las características del sujeto influyen más que las características del contexto. El conjunto de variables o constructos que han mostrado tener un poder explicativo del abandono han sido, según el grado de influencia: características psicológicas; estrategias y actividades de estudio; características del profesorado; y características de la titulación.

Estos datos nos han permitido mejorar la estructura del cuestionario de abandono diseñado (CADEU). En estos momentos, a partir del CADEU, trabajamos en la construcción de un instrumento de diagnóstico predictivo del abandono, con aplicabilidad para el alumnado de nuevo ingreso en la universidad y para todo el alumnado de educación secundaria. La versión actual tiene la utilidad de valorar cualitativamente a aquellos estudiantes con tendencia a abandonar los estudios, y actuar para evitar la decisión, ya que nos permite identificar la presencia de

rasgos o características determinantes del abandono ya constatados estadísticamente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández Armenteros, J. (Dir.) (2004). *La universidad española en cifras, año 2004*. Madrid: CRUE. Recuperado 22 Mayo de 2006. Disponible en: www.ujaen.es/ser/gerencia/images/webestudiocru04/pg_nueva_1.htm. Documento consultado en Mayo de 2006.
- Cabrera Pérez, L; Bethencourt; J.T; González Afonso, M; Álvarez Pérez, P. (2006). *Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios*. RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (1) http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm. Documento consultado en Diciembre de 2006.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 127-151.

De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J.T. (2004). Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. Universidad A Coruña.

Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 2-A, 522.

Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3-A, 825.

Last, L. y Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23, 6, 449-458.

Rodríguez Marín, J. y col. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles*. Informe de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Documento consultado en Mayo de 2006, disponible en: <http://www.mec.es/univ/-jsp/plantilla.jsp>

Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442.

Yip, M. C. W. and Chung, O. L. L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11, 1, 61-70.

ANEXO

Cuestionario de abandono de estudios universitarios (CADEU)

A. Datos de identificación

1. Apellidos y Nombre

2. Titulación

B. Datos académicos

3. ¿La titulación que cursas era la carrera que querías hacer?

- Sí o1 • No o2

4. ¿En qué medida tenías claro lo que querías conseguir con la carrera?

- o1 Nada • o2 Poco • o3 Bastante • o4 Mucho

5. ¿Tus calificaciones medias durante la carrera han sido de...?

- o1 Suspenso • o2 Aprobado • o3 Notable • o4 Sobresaliente

6. ¿Cuándo estudias?

- o1 Durante todo el curso • o2 En época de exámenes • o3 Días antes del examen • o4 Otros _____

7. En general, ¿cuánto tiempo consideras que dedicabas al estudio durante tu estancia en la carrera?

- o1 Ninguno • o2 Poco • o3 Bastante • o4 Mucho

C. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDAD DE ESTUDIO										
Señala con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias y actividades durante el estudio ¿Con qué frecuencia..?										
	Nunca								Siempre	
Asistías a clase durante la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Planteabas tus dudas al profesorado durante sus explicaciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Seguías las indicaciones del profesorado para el estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Estudiabas en el mismo sitio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Realizabas una lectura previa al comenzar a estudiar un tema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Realizabas anotaciones del texto cuando estudiabas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Subrayabas el texto para resaltar las ideas más importante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Hacías esquemas y/o resúmenes de los temas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Repasabas los temas estudiados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Utilizabas otras técnicas (síntesis, cuadro sinópticos, diagramas, fichas, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Estudiabas de memoria aunque no comprendieras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Utilizabas otros materiales complementarios a los apuntes de clase para estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Consultabas Internet para buscar información	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Llevabas los contenidos de las asignaturas al día	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Asistías o utilizabas las tutorías	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Realizabas actividades de formación complementarias (cursos, jornadas, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Analizabas las causas para remediarlo cuando no obtenías los resultados esperados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Otras (especificar):	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

D. CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DEL ALUMNADO										
Valora en qué medida, a lo largo de la carrera, poseías las siguientes características <i>¿Nivel o grado de...?</i>	Muy bajo									Muy alto
Satisfacción con la carrera cursada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Conocimientos previos que tenías sobre los contenidos centrales de la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Motivación hacia la carrera cursada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ajuste entre tus capacidades y las exigencias de la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Persistencia para acabar la carrera a pesar de los obstáculos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Capacidad para renunciar a recompensas inmediatas en favor de recompensas a largo plazo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Coincidencia entre tu idea previa de la carrera y la realidad que encontraste posteriormente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Otras (<i>especificar</i>)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

E. CARACTERISTICAS DE LA CARRERA										
Valora los siguientes aspectos de la carrera <i>¿Nivel o grado de ...?</i>	Muy bajo/a					Muy alto/a				
Coherencia entre los contenidos de la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Utilidad de los contenidos de las asignaturas para el desempeño profesional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Exigencia de la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Masificación en el aula (nº de alumnos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Organización y funcionamiento de la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Calidad de la relación con los compañeros	Mala					Excelente				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Formación práctica recibida	Ninguna					Mucha				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Disponibilidad de los servicios de apoyo al estudio (biblioteca, aulas de informática, de estudio...)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Información y orientación recibida durante la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Salidas profesionales de la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Otros (<i>especificar</i>)										

F. CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO										
El profesorado, en general	Nunca					Siempre				
Cumplía con su horario de clase	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cumplía con su horario de tutoría	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Preparaba las clases	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Explicaba el contenido con claridad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Establecía relaciones entre los contenidos que impartía y la práctica profesional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Utilizaba diferentes formas para trabajar en el aula y desarrollar los temas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dialogaba con el alumando sobre la marcha de las clases	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tenía en cuenta las opiniones del alumando a la hora de decidir las cuestiones relacionadas con la asignatura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Trataba de motivar al alumando por la asignatura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ajustaba los exámenes a los contenidos impartidos o desarrollados en la asignatura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dominaba el contenido de las asignaturas que impartía	Nada					Mucho				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nivel de exigencia del profesorado	Muy bajo					Muy alto				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Otros (<i>especificar</i>)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE CLIMA DOCENTE (ECDO-28). RESULTADOS PRELIMINARES

Agustín Bayot Mestre, Benito del Rincón y Igea Enrique Lázaro López
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (UCLM)

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más general la impresión que se tiene en el cuerpo docente sobre el exceso de responsabilidades que le son asignadas desde los distintos sectores sociales. Este aumento de funciones provoca en los profesores distintas situaciones que determinan comportamientos en su labor diaria en el aula.

En los inicios del siglo XXI, *“el rol del profesor en la sociedad actual es retador, pero a la vez estresante”* (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003). Los claustros de profesores no son ajenos al progreso ni a las cambiantes dinámicas sociales, y son conscientes de los retos propuestos a la Educación en los próximos años.

Muchas de las acciones que deben emprender los docentes tienen que ser en equipo. Un mal clima en los centros, frenaría las posibles acciones conjuntas del profesorado, el claustro tendría muchas dificultades para llevar a cabo programas y medidas de innovación educativa, se potenciaría el aulismo (Rué, 2001) y se llegaría a una atomización de la enseñanza, que en ningún caso podría proporcionar a los alumnos los instrumentos de formación necesarios para un desarrollo social acorde con las demandas de su futuro personal y profesional.

La falta de posibilidad para avanzar en medidas de actuación conjunta del profesorado de un centro, ahondaría en el malestar docente (Esteve, Franco y Vera, 1995), que es un problema, que una vez que aparece puede malograr la acción de los docentes, y contagiarse hacia otros compañeros del claustro.

Uno de los caminos para conseguir que la Educación en los Centros, y por tanto el clima del profesorado, se oriente positivamente hacia las necesidades de alumnos, familias y

otros sectores sociales, es avanzar en la consolidación de los procesos de trabajo en equipo del profesorado y generar un clima propiciador de convivencia para *“conseguir una mejora de las relaciones entre las personas que conviven en un centro educativo”* (Del Rincón, 2002).

Alcanzar un clima social positivo entre el profesorado puede ser un fin en sí mismo, ya que la satisfacción del profesorado está relacionada con la vida docente del centro (Gómez, Matamala y Alcocer, 2002). Las posturas individualistas no son las más adecuadas para afrontar los problemas de los docentes, *“a partir de la práctica cotidiana, hay pequeñas formas de desarrollar la cooperación, la colaboración, la coordinación, que van rompiendo los planteamientos individualistas”* (Santos, 1997).

Ante la importancia que se da al clima del profesorado, tanto en la revisión teórica y desde el punto de vista práctico, hay que destacar la escasez de instrumentos de medida que proporcionan datos relevantes para un estudio de campo sobre las relaciones del profesorado con los aspectos más importantes de su labor educativa.

Esta comunicación pretende aportar un instrumento práctico para el estudio de una serie de indicadores de clima social entre profesores, teniendo muy en cuenta el desarrollo de los docentes en su labor educativa diaria dentro de los centros.

Con este objetivo se inició un trabajo que ha tenido un proceso de algo más de dos años de trabajo, en el que se ha pretendido ofrecer un cuestionario a las importantes aportaciones teóricas sobre el clima social de los docentes. Por tanto, la finalidad de nuestra investigación radica en elaborar un instrumento que mida el clima de los docentes en los centros educativos.

Una vez comprobada la importancia del clima social de los docentes, era necesario acudir a estudios teóricos, con el fin de determinar cuáles eran los *indicadores* más relevantes de los diferentes autores sobre el concepto del clima social y trabajo en equipo (tabla 1).

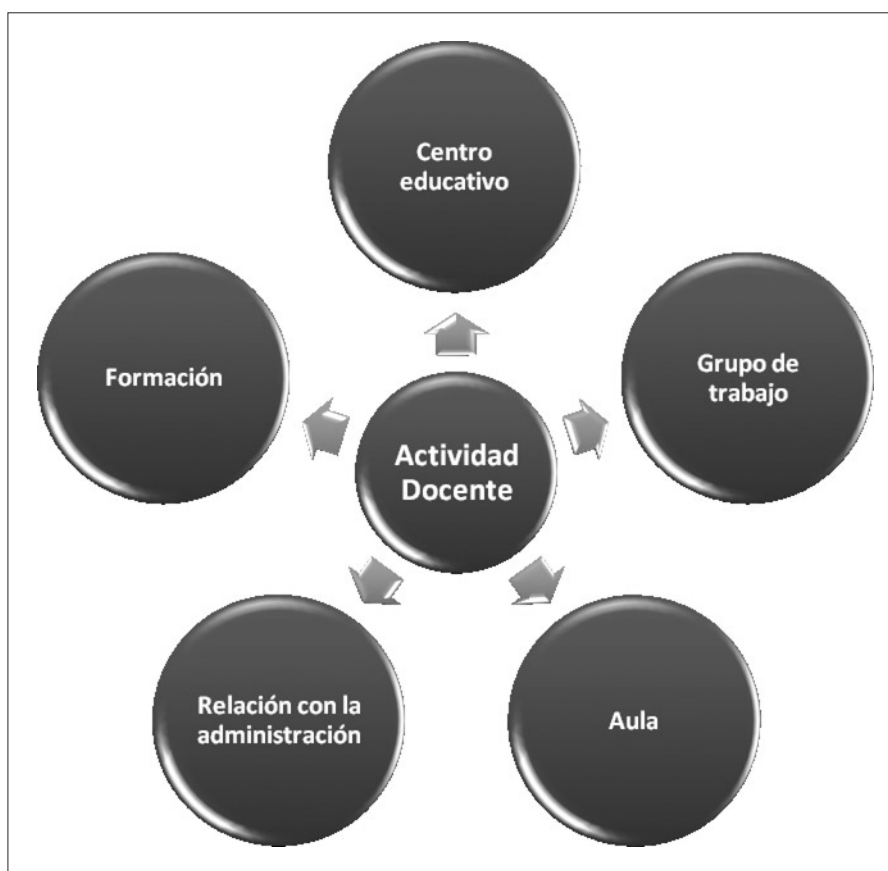
“Concretar la noción de clima en un grupo social determinado no es fácil, ya que este parámetro se puede configurar en función de numerosos factores” (Rué, 2001:49).

Una vez revisada la bibliografía se han abordado cuatro grandes áreas de la actividad profesional de los docentes, desarrollando indicadores en cada una de esas áreas.

Con esta división se pretende acudir a la distinta participación de los docentes en de diferentes ámbitos de su labor como profesionales de la educación (gráfica 1).

En el contexto del *centro educativo*, los indicadores han sido el clima relacional, la comunicación entre profesionales, la implicación ante los problemas en los centros educativos y las innovaciones en el centro. El objetivo era detectar en el centro educativo cómo la comunicación entre docentes genera un clima relacional, que afecta a la relación de éstos con la implicación en los problemas del centro y en la incorporación de posibles innovaciones en el centro.

Gráfica 1. Niveles que conforman la actividad docente



En el nivel *grupo de trabajo*, se pretenden captar las expectativas del profesorado sobre el trabajo en grupo, su participación en los equipos docentes, tanto en los procesos llevados a cabo como en la satisfacción del docente a nivel individual y como miembro del grupo.

En el nivel relativo al *aula*, se atiende a los alumnos y a la labor del profesor en su relación de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la *Administración educativa*, se quiere valorar cuál es la relación con este organismo de gestión, intentando captar la dimensión legislativa de la educación con respecto al trabajo docente diario.

En la *formación*, se establecen dos ámbitos, la que se produce fuera del centro, más teórica y abierta; y la generada dentro del centro, más localizada y que puede partir de las acciones prácticas de los docentes dentro de su entorno de trabajo.

Tabla 1. Indicadores según niveles y con referencia bibliográfica de autores

NIVEL CENTRO EDUCATIVO	Clima relacional (Viñas y Domenech, 1994: 210)
	Comunicación entre profesionales (Izquierdo, 1996) (Tomás, 2002)
	Implicaciones ante los problemas en los centros educativos
	Innovaciones en el centro (Mauri, 2002) (Barrios, 1998)
NIVEL GRUPO DE TRABAJO	Expectativas del profesorado sobre el trabajo en grupo para solucionar problemas (Rué, 2001:12)
	Participación en los equipos docentes (Olona, 2002) (Fernández, 2002)
	Percepción del trabajo en equipo en términos de satisfacción (Bonals, 2000: 17, 24)
	Procesos de trabajo en equipo (Barrios, 1998)
NIVEL AULA	Los alumnos (Olona, 2002)
	El profesor en su labor docente (Escaño y Gil, 1997)
NIVEL ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	Relación con la Administración educativa (Barrios, 1998)
NIVEL DE FORMACIÓN	Formación fuera del centro
	Formación en el centro (Mingorance, Estebaranz, Marcelo, 1998)

METODOLOGÍA

a) Proceso de elaboración de la escala

A partir de los criterios descritos con anterioridad, la versión original de la ECDO-28 quedó configurada por 35 ítems. Los participantes deben expresar el grado en el que están de acuerdo siguiendo una escala tipo Likert, de cuatro alternativas de respuesta, en la que (1) es “NADA de acuerdo”; (2) “POCO de acuerdo”; (3) “BASTANTE de acuerdo”, y 4) “MUY de acuerdo”.

b) Descripción de la muestra

Los participantes del estudio son los docentes de cualquier nivel educativo previo a la Universidad, desde los profesores de Educación Infantil a los de Bachillerato o Ciclos Formativos.

En el estudio piloto realizado, 78 docentes de la provincia de Cuenca (N= 78), de centros públicos, de todos los niveles educativos desde Educación Infantil y previos a la Universidad, cumplieron los 35 ítems de la versión original de la ECDO-28. El resultado de este primer análisis ofreció unos indicadores definitivos para elaborar los ítems del cuestionario final, que ha quedado configurado en 28 ítems.

b) Procedimiento

El procedimiento seguido ha sido contactando con docentes que pertenecían a los claustros de centros públi-

cos de la provincia de Cuenca, que actuaban de enlaces, los cuales organizaron el reparto y recogida de los cuestionarios en los centros.

RESULTADOS

Los resultados preliminares obtenidos, indican que la escala queda conformada por 28 ítems que se agrupan en 4 factores. Los factores son los siguientes: a) relación del docente con su trabajo en el aula; b) relación del docente con aspectos organizativos; c) clima docente y la relación entre compañeros, y d) formación sobre técnicas de trabajo en grupo.

Además, presenta una adecuada homogeneidad y consistencia interna ($\alpha = 0,89$).

CONCLUSIÓN

El clima social es uno de los aspectos que requiere investigar en la escuela del siglo XXI. Con los grandes retos que tiene el docente en la sociedad actual, quizá el instrumento más importante y cercano con el que cuenta es, precisamente, el trabajo en equipo, dentro de un clima social adecuado en los centros. En la medida en que exista un clima social propicio en la relación entre profesores, el colectivo de profesores afrontará con mayores garantías de éxito los problemas y situaciones que surgen en las aulas.

La escala ECDO-28 ofrece un abanico de situaciones para analizar, seguramente todas las que configuran el cli-

ma docente de un centro educativo, que de alguna manera se integran en los cuatro factores a los que pertenecen los 28 ítems.

El factor del “*docente en el aula*”, pretende extraer la información que compete a la relación del profesor con el alumno; es decir, de qué forma evoluciona la comunicación docente-discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También la forma en que el profesor acomete el trabajo en equipo y favorece las relaciones interpersonales de los alumnos y de éstos con el equipo docente.

Un factor que se configura en los centros con mayor controversia es la relación del “*docente con la organización educativa*”, ya que en todos los niveles a los que hace referencia la ECDO-28, los profesores son muy críticos con las formas de organización, tanto de funcionamiento de los centros como de la forma en que la dirección de los centros elabora los equipos de trabajo.

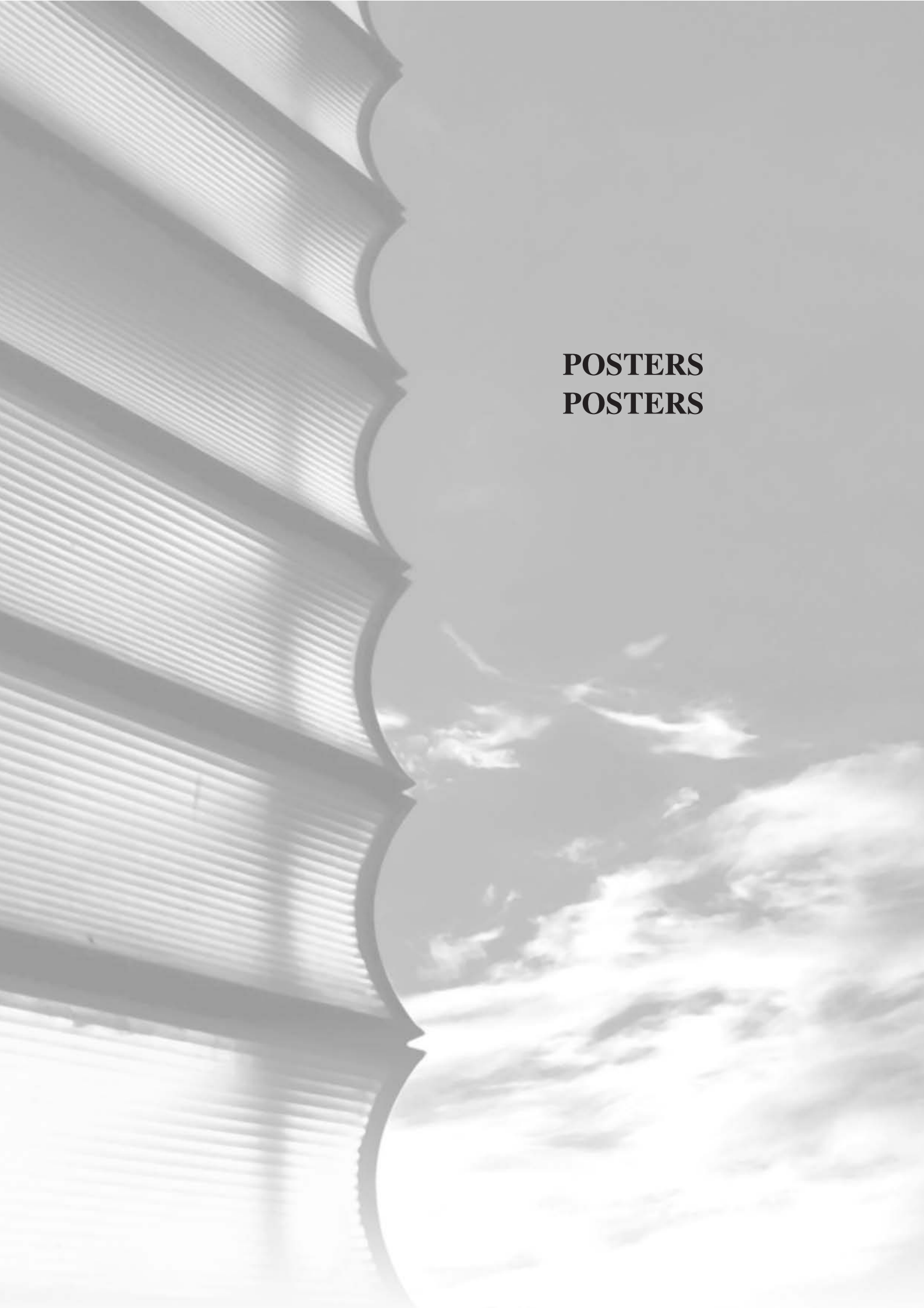
El tercer factor hace referencia al “*clima docente*”, analiza la relación que se establece entre los profesionales de la educación; es decir, si existe una comunicación docente adecuada, se produce una transferencia del conocimiento, así como un verdadero trabajo en equipo.

Por último, “*la formación del trabajo en grupo*” pretende analizar el nivel de conocimiento del trabajo en equipo. Pero, para que el profesorado esté capacitado para desarrollar su función en un equipo de trabajo, hay que formarle, tanto interna como externamente al propio centro, sobre dichas técnicas de trabajo. Por tanto, incluir esta dimensión es una opción obligada para saber en qué medida afecta una mejora del trabajo en equipo con una mejora en el resto de dimensiones abordadas.

No obstante, aunque los análisis iniciales de la ECDO-28 reúnen unos resultados satisfactorios, es necesario incrementar el tamaño muestral del estudio. De esta forma, por medio del análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), se comprobará si se replica la estructura factorial, y se analizará su estabilidad. Además, habría que contrastar las puntuaciones obtenidas con otras variables para obtener información sobre la validez convergente y discriminante. De esta forma, se obtendrían unos resultados más precisos respecto de su validez y su fiabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrios, C. (1998). *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-tau.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Escaño, J. y Gil, M. (1997). *Cuadernos de Educación. Cómo se enseña y cómo se aprende*. Barcelona: ICE.
- Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, T. (2002). Los equipos docentes: una experiencia. En S. Antunez.; J. Bonals; R. Cerdá; J. Fernández; T. Mauri; A. Muñoz; A. Olona; J. Rul; A. Sardans; A. Serrat y V. Tirado (coords.), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Gómez Ocaña, C.; Matamala Salcedo, R. & Alcocel Cardona, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 10 de Marzo de 2007 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Izquierdo, C. (1996). *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós.
- Mauri, T. (2002). Dinámica del equipo de centro e innovación educativa. En S. Antunez.; J. Bonals; R. Cerdá; J. Fernández; T. Mauri; A. Muñoz; A. Olona; J. Rul; A. Sardans; A. Serrat y V. Tirado (coords.), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Mingorance, P., Estebanaranz, A. y Marcelo, C. (1998). Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colectiva. *Tendencias pedagógicas*, N° extr., Vol. II).
- Olona, A. (2002). Equipos de trabajo de primaria y secundaria. En S. Antunez.; J. Bonals; R. Cerdá; J. Fernández; T. Mauri; A. Muñoz; A. Olona; J. Rul; A. Sardans; A. Serrat y V. Tirado (coords.), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Rincón Igea, B. del (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 10 de Marzo de 2007 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Rué, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Salanova, M.; Llorens, S. y García-Renado, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, n° 28, 16-20.
- Tomás, M. (2002). El diagnóstico del potencial comunicativo de un equipo docente. *Organización y Gestión Educativa* n° 1 (Dossier de Herramientas: Enero/Febrero).
- Viñas, C. y Domenech, F. (1994). El sistema relacional. En J. Gairín y P. Darder (coords.), *Organización de Centros Educativos (Aspectos Básicos)*. Barcelona: Praxis.



**POSTERS
POSTERS**

KOMUNIKAZIOAN OINARRITUTAKO PROGRAMA BATEN GAUZAKETAREN ANALISIA

Beronika Azpillaga Larrea
Euskal Herriko Unibertsitateko

Aurkeztu nahi den lan honetan, bi urteetan zehar egindako bederatzi irakaslen lanaren analisi bat isladatzen da; analisi hau mardulagoa den beste ikerketa baten atal bat delarik.

Bertan, gela barruan azaltzen diren desberdintasunak grafikoki ikusi ahal dira; hala nola, aztertutako aldagaiak honako hauek dira: irakasleek antolatzen duten rol desberdinen banaketa, taldeen antolaketa, eta egiten dituzten eskaeren zailtasuna .

Aldagai hauek, programa osatzen duten ariketa desberdinen zehar bistaratu daitezke eta modu honetara bakoitzaren joera didaktikoaren irudia (kusi adibide gisa, eranskina 1); aldi berean, adierazten diren joera hauek, izate teorikotik duten gerturaketa neurria aditzera ematen da.

Hauek dira adibidez, aurkitutako emaitzen irudi batzuk

Komunikazioan esanguratsuenak diren ariketa tipoak honako hauek dira ordena honetan: dialogoa edo elkarrizketa espontaneoak, drama edo antzezlanak, ariketa konplementarioak, suplementarioak eta azkenik antolaketa eta ariketa disziplinarioak.

ONDORIOAK

Ondorioek, komunikazioan oinarritutako programekin lan egiten duten irakasleentzako formakuntza pedagogikoan, hausnarketa jorratu nahi dute. Ikasleen partehartzeak komunikazioan oinarritzen diren metodologieta daukan garrantzia, taldeen antolaketa eragina partehartze horretan, eskaeren egokitasuna partehartzeko moduan, eta guzti honen atzean dagoen irakaslearen pentsamenduan hain zuzen ere.

Oinarri teorikoak giza komunikazioan eta konstruktibismoan oinarritzen dira, ildo pedagogikoak ikasle irakasle arteko elkarrekintza aktibo eta esanguratsuan kokatzen direlarik.

Ikerketa metodologia berriz, ildo kualitatibo deskribatzailean ezarriko litzateke, bi kursoetan zehar 9 irakasleei eginiko bideo grabaketan analisisiek, aipatutako aldaietan, osatzen bait dute.

BIBLIOGRAFÍA

Arzamendi, J.; Etxeberria Sagastume, F.; Lindsay, D.; Garagorri, X.; Azpillaga, B.; (1996) "Proyecto europeo

para enseñar lenguas segundas o extranjeras a niños y niñas" en Rosa Sensat. *Enseñar y aprender una segunda lengua extranjera en el 2º ciclo de Educación Infantil*, 6, 59-70

Bernaus, M. (2001) "El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje", en L. Nussbaum, y M. Bernaus (Edi.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* 79-113. Madrid: Síntesis.

Bogaards, P. (1990) *Gaitasuna eta afektibitatea hizkuntza arrotzen ikaskuntzan*. Donostia: Habe.

Cerdán, L. (1997) "Hitzik Gabeko Komunikazioak irakaslearen diskurtsoan eta ikasgelan duen eragina", en *Hizpide* 40, 53-64

Etxeberria Sagastume, F. (2003) *Hizkuntzaren psikopedagogia*, Usurbil, Gipuzkoa: Elhuyar.

Munby, H. (1988) "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales" en Villar Angulo, L. M. , *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, 63-86. Alcoy: Marfil.

LANBIDE EKINTZEN GAITASUNEN ANALISITIK ORIENTAZIO PSIKOPEDAGOGIKO PRACTICUMA: KALITATEA HELBURU

Del Frago, Rakel; Irazu, Garbiñe; López, Javier; Mujika, Amaia.
EHU/UPV. H.I.D.I.M.E./M.I.D.E.

1. SARRERA

Psikopedagogian Lizentziatuaren sorrera, eskoletan ematen ari ziren ikasketa-desegokitasunei aurre egiteko beharriari erantzun asmoz ematen da. Bere helburua, ikasketa sistemak eta teknikak, irakaskuntza metodoak eta ibilbide didaktikoak kontuan izanik, ikasle, guraso zein irakasleak aholkatzeko gai izango den profesionala trebatzea da. Giza eta Lege Zientzien esparruko titulazioa da, eta bigarren Ziklokoa besterik ez den titulazioen multzoan sartzen da (EHU). Mota honetako gainerako titulazioak bezala, nahitaezkoa du Practicumak, 12 kreditu ditu eta bigarren kurtsoan burutzen da. Honako Practicumak, bost astetako iraupena dauka, eta hiru ibilbide desberdinen arabera hautaketa burutu behar du ikasleak lehenengo ikasturtean: Orientazio Psikopedagogikoa, Hezkuntzari Aplikaturiko Psikopedagogia, Psikopedagogia Diferentziala. Ikasleak hautaturiko ibilbidea eta proposaturiko zentro zein enpresak kontutan harturik, Unibertsitateak horien guztien tramitazioa burutzen du.

Hiru ekitalditan banatutako egitura du Practicumak: Lehenengoan, egin beharreko lana aurreikusten da, eta hortik egitasmoa sortu. Ondoren egitasmo hori aurrera eramango da lana eginez, eta azkenik, ikasleak egin duena eta gertakariak oroitidazki bat idatziz jasoko ditu. Hiru atal hauean aurrera egiteko, Saileko Orientazio arloko irakasleen eginkizuna da koordinatzea, tutoretza egitea eta ikasleen praktikak lantoki izango diren ikastetxe eta beste erakundeekin elkarlanean antolatzea.

Lan honek abiapuntutzat hartzen dituen ikasleen esperientziak, titulazioko Orientazio Psikopedagogikoa ibilbidekoak dira. Honako Practicumaren helburua orientatzailearen lanbide prestakuntza osatzea da. Horrela, hezkuntza orientazioan lanean ari diren lagunekin elkarlanean lantokietan arituz bete nahi lirateke helburuak, Psikopedagogian Lizentziatua ikasbideak, ikasle prestakuntza akademikoa eta jarduera praktikoa jasotzen baititu bere barnean.

Ez ikastetxeak, ez enpresak, ez eta bestelako erakundeak ezin ditu bere kabuz lanerako beharrezkoak suertatzen diren ahalmenen gaitasunak garatu. Giza ahalmenak harremanetarako gaitasunekin, lanean izango dugun jarrearekin eta burutzen den ardura mailaren arabera diren gaitasunekin bat egiten dute: lankidetzarako, taldean lan egiteko, sormenerako eta kalitatea ziurtatzearen ahalmenarekin hain zuzen ere. Honakoen jabe izateko, ezinbestekoa izango da lan ingurune batean, enpresan gehien bat jardutea (EB).

2. METODOLOGIA

Honako lan enpirikoaren gauzapenerako, Psikopedagogia Lizentziaturako hiru ikasle Practicumean buruturiko behaketa baliatuz, ikerketa kualitatiboa burutu da. Hona hemen aurrera eramandako metodologiaren ezaugarriak:

2.1. Parte hartzaileak

Psikopedagogia Lizentziaturako bigarren mailako hiru ikasle, EHU-ko Orientazio Psikopedagogiako practicumeko tutorea, eta zentro bakoitzeko tutoreak (hiru). Hona hemen esperientzia honen hiru kasuen laburpena:

	Lehenengo kasua	Bigarren kasua	Hirugarren kasua
Kokagunea	Araba. Aiara eskualdea.	Gipuzkoa. Donostiako eskualdea.	Gipuzkoa. Bidasoa eskualdea.
Erakundea	Sare Publikoa	Sare Publikoa	Sare Publikoa
Hezkuntza eskaintza	Institutua: DBH, Batxilergoa, Erdi zein Goi Mailako HZ.	Institutua: DBH, Batxilergoa, EMHZ.	Eskola: Haur eta Lehen Hezkuntza.
Espazioa	2 eraikin, 500m tartea.	2 eraikin, 500m tartea.	3 eraikin.
Hizkuntza eredua	D eta A (Batxilergoko bigarren maila bat)	A, B, D eta euskaraz salbuetsiak.	Murgiltze eredua eta D.
Ikasle kopurua	DBH: 227 Batxilergoa: 165 Zikloak: 110 Orotara: 502	DBH: 150 Batxilergoa: 67 Zikloak: 12 Orotara: 229	HH: 184 LH: 241 Orotara: 425
Lan taldea	82 profesional	56 profesional	31 profesional
Orientatzailearen perfil akademikoa	Ordezkapena burutzen. Filosofia eta Hezkuntza Zientzietan Lizentziatua, Pedagogia ibilbidetik.	Behin betiko plaza. Magisteritza Orokorra, Pedagogia, Psikologia, Pedagogia Terapeutikoa.	Behin betiko plaza. Magisteritza eta Pedagogia.
Intzidentziak	Orientazio Departamendua eta Zuzendaritzaren arteko harremana, oso ahula da. Bakoitzak bere aldetik lan egiten du.	Zuzendaritza Taldeak hala erabakita, ezinbesteko bilerak burutzen dira soilik. "Bileritis" sindromea ekidin nahi da.	Ikuspegi komunitarioan oinarritzen da, eragilean arteko koordinazio eta elkarlana ematen delarik. Heziketa, komunitate guztiaren ardura da.

2.2. Tresnak

Lan enpiriko honen gauzapenerako erabilitako informazio bilketan, hiru tresna erabili dira:

- a) **Behaketa parte hartzailea:** egituratutakoa da, Practicum hasi aurretik EHU-ko tutorearekin aurrez adostutako honako egitura daukalarik:
 - i. Zentroan laneko prozesuen inguruan: beharrezko oinarritzko edukiak.
 - ii. Orientazioari buruz: funtsezko ezagupenak.
 - iii. Ahalmen pertsonalen inguruan: garrantzizko gaitasunak eta jarrerak lanbide esparru honetan lan egiteko.
- b) **Norbere egunerokoa:** Pertsonala, ikasle bakoitzak berea, non, behaketak, gogoetak, pasadizoak, eta bestelakoak jaso dira.
- c) **Unibertsitatean egindako mintegiak:** hasi aurretik, Practicum gauzatzen ari ziren bitartean, eta practicum garaia bukatzera zihoanean.

2.3. Prozedura

Honako lanak, hiru ikaslek jasotako behaketa oinarritzen da, kriteriala da, jasotako datuen interpretazioa ikasleen irizpideetan oinarriturik baitago. Hiru behaketan antzemandako gaitasunak adosterako garaian, triangulazioa erabili da.

Gaitasuna definitzeko, berau ikusitakoan emandako ebidentzia azaldu da, hainbat gaitasunarentzat, ebidentzi desberdinak azaldu direlarik. *Behatutako gaitasunak* izendatu eta alfabetikoki antolatu ostean, hiru kasuetan azaldutako maiztasunaren arabera kategorizatu dira, behatutako eta *ekintza profesional gisa* sailkatuz. Honetarako, maiztasuna izan da gaitasunak kategorizatze erabilitako prozedura.

Ondoren, eta metodo bera erabiliz, ahuleziak kategorizatu dira, hauen ebidentzia bermepean, kasu praktikoetan emandako maiztasunaren arabera zehaztuz.

2.4. Mugak

Edozein lan enpirikoren konplexutasuna aintzat harturik, eta bertan ematen diren mugen ezagutzaren kontzientzia izanda, hauen azalpena ezinbestekotzat jo da. Hau hone-la, ondorengoak nabarmendu dira: Hiru kasuetatik bitan, zentroetako tutorea, Orientatzaile figura zen, beste batean, aholkularia. Derrigorrezko Hezkuntzan bertan, funtzio eta profesional perfil desberdina duen Orientazioko profesionala aurkitu da. Horregatik, gaitasunen azterketa burutze-rakoan, errealitatean ematen den desberdintasuna muga izan da.

Lan enpiriko honek jasotzen dituen hiru kasuak, hezkuntza formalean kokaturik dauden heinean, bertako figuraren (orientatzailea) baitakoak dira, ez aldiz, bestelako zentro zein enpresetan aurki daitekeen orientazioko profesionalarena (INEM, enpresak, elkarteak...)

3. EMAITZAK

Hiru emaitza mota lortu dira, lehenengo behatutako gaitasunei dagozkien, bigarrena, Orientazioko profesionalaren perfilari dagozkien gaitasunak eta azkenik, Practicum behatu ahal izan den teoria eta praktikaren arteko erkaketa.

1. Behatutako gaitasun orokorrak:

Orientazio Psikopedagogiako Practicumean, profesionalen aldetik gaitasun desberdinak jaso ahal izan dira. Etxeberria, B. (2002) jarraituz, gaitasunak, profesional batek izan behar dituen ezagutza (*teknikoa: jakitea*), ahalmen (*pertsonala: izaten jakitea*), jarrera (*parte hartzailea: egoten jakitea*) eta planifikazio estrategia (*metodologikoa: egiten jakitea*) gisa ulertuta.

(1) Baretasuna; (2) Denboraren kudeaketa; (3) Entzuten jakitea; (4) Eskaerak jaso eta erantzun; (5) Eskuhartzeen prozesuaren jarraipena; (6) Formazioa; (7) Informazioaren trataera; (8) IKT ezagutza eta erabilpena; (9) Komunikazio kanalak ireki eta mantentzea; (10) Konfidentzialtasuna; (11) Koordinazioa bermatzea; (12) Lankidetzatza; (13) Legalitatezko Araudia aztertu eta interpretatu; (14) Ordenatua eta antolatua; (15) Orientazio Departamenduko aurrekontuaren kudeaketa; (16) Plangintza gauzatu; (17) Prestutasuna edozeinaren aurrean; (18) Puntueltasuna; (19) Zentroaren antolaketaren ezagutza; (20) Zentroan ematen diren arazoak interpretatzen jakitea.

Honako zerrenda hau osatzeko, gaitasunen adostasuna burutu da ebidentziak oinarri harturik. Adibidez: (1) Baretasuna: *Gatazka baten aurrean, gainerako profesionalak urduri eta zalapartaka dauden bitartean, orientatzaileak bare jarraitzen du.* (14) Ordenatua eta antolatua: *Agendaren erabilera egiten zuen.. Ordutegiaren antolaketa zehatza zuen.*

2. Orientatzailearen perfilaren gaitasunak: lanbide ekintzakoak

Ondoren azaltzen diren behatutako gaitasunak, Orientazio profesionalaren perfilari para-profesionalek egokitu dizkietenak dira.

Teknikoak (jakitea): IKT ezagutza eta erabilpena, Legalitatezko Araudia miatu eta interpretatu, Orientazio Departamenduko aurrekontuaren kudeaketa,

Metodologikoak (egiten jakitea): Denboraren kudeaketa, Eskaerak jaso eta erantzun, Eskuhartzeen prozesuaren jarraipena, Formazioa, Informazioaren trataera, Ordenatua eta antolatua.

Sozialak (izaten jakitea): Entzuten (aktiboa) jakitea, Prestutasuna edozeinaren aurrean; Puntueltasuna.

Parte hartzaileak (egoten jakin): Konfidentzialtasuna.

3. Teoria vs. Praktika

Egun bigarren ziklokoa soilik den ikasbide honetan ikasleok jasotzen duten ezagutza teorikoa izango da hizpide, Practicumean behatu diren gaitasunak bertan, alderdi teorikoan landu diren edo ez baloratuz. Horretarako, egun Psikopedagogiako Lizentziatura osatzeko indarrean dauden enborrezko irakasgaiak zerrendatu dira, eta ondoren, horietan, hiru kasutan jardun duten ikasleek, Practicumean behatu diren gaitasun zerrenda osatu da, hots, behatutako lanbide ekintzako gaitasunak enborrezko irakasgaiekin alderatu eta zerrendatu dira.

Psikopedagogiako Lizentziaturak dituen 14 enborrezko irakasgaietatik, soilik 5ek lantzen dituzte Orientazio Psikopedagogiako Practicumean behatu eta adostu diren 13 gaitasunak. Enborrezko irakasgaien %35,7ak.

4. ONDORIOAK

Practicumean behaturiko gaitasunek, errebisatutako literaturarekin alderatuz gero (Romero, S. 2003), parekotasuna sumatu da: denboraren kudeaketa, Entzuten (akti-

boa) jakitea, Eskaerak jaso eta entzun, Konfidentzialtasuna... Bestetik, eta literaturarekin alderatuz gero (H.I.D.M. alorreko mintegiak, Liburu Txuriak), ikasgaiek landu beharreko gaitasunen definizio, hautaketa, garapen eta ebaluazioa burutu zuten hainbat profesionalak, eta bertan adostutakoaren arabera, lan enpiriko honek identifikatutako lan gaitasunen %53,84 bat egiten dute.

Orientazioko profesionalaren lanbide ekintzako gaitasunei dagokienean, ahuleziak sumatu dira: Gatazkan inplikazio eza, Harreman trebetasun interprofesionalerako trebezi eskasa, Ostrukarena egitea besteak beste. Ahulezia horiek, landu beharreko gaitasun gisa ulertuta.

Emaitzak aztertu ostean, honako iradokizuna luzatu da: harreman trebetasunak eta elkarlana orientatzailearen perfilari dagozkion oinarritzko gaitasun gisa harturik, berau lantzeko irakasgaiak ezartzea ezinbesteko jo da.

Azken iradokizun hau luzatu nahi da, Psikopedagogiako kalitateari begira: lan honetan zehar azaldu diren behatutako gaitasunak, Orientazio Psikopedagogiako Practicumaren ikuspegitik, lan enpirikoa burutu ostean jasotakoak dira, hau da, orientazio ibilbideari dagozkionak, psikopedagogoiari. Psikopedagogiako Lizentziatura, ikasketa sistematik eta teknikak, irakaskuntza metodoak eta ibilbide didaktikoak kontuan izanik, ikasle, guraso zein irakasleek aholkatzeko gai izango den profesionala trebatzea da. Orientatzea hain zuzen ere. Hau honela, jendartean honako ibilbideak duen oihartzuna, eta ikasbide honek duen sorrera eta planteamendua ikusita, baita behatu diren gaitasunak kontutan harturik, orientazioaren markoa garatzen duen *karrera profesionala* eskatu nahi da.

5. BIBLIOGRAFIA

Álvarez González, M. (2006): *Perfil académico y profesional de orientador/a*. Documentación base para las sesiones de discusión del área de orientación. Cuenca: VII Seminario MIDE.

EB. Comision Europea; (1995); "Libro Blanco sobre Educación y Formación: enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva."

Echeverría Samanes, B. (2002); "Gestión de la Competencia de Acción Profesional"; *Revista de Investigación Educativa*, Vol, 20, nº1, págs 7- 43.

Echeverría Samanes, B. (2005) *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC

EHU/UPV. Irakaskuntza gida, 2006-2007.

EHU/UPV. Orientazio Psikopedagogiako Practicum Liburuxka. 2006-2007

Martínez, P.; Romero, S. (2001). Análisis de las competencias implicadas en el perfil profesional del psicopedagogo. AIDIPE: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento. A Coruña: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. (711-716)

Romero Rodríguez, S.; (2003); "Perfil Académico-Profesional del Orientador"

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y SU APLICACIÓN A UN PERFIL PROFESIONAL EN GALICIA¹

Elisa T. Zamora Rodríguez, M^a José Méndez Lois y Felicidad Barreiro Fernández
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

La presencia de colectivos culturales diversos en una comunidad hace que ésta se enfrente a problemáticas específicas en ámbitos diversos como, por ejemplo, la educación o la sanidad y justifica la necesidad de incorporar la mediación intercultural para mejorar las relaciones humanas o para paliar los conflictos que puedan surgir entre dichos colectivos.

La temática de la mediación intercultural es una realidad a tener en cuenta en diferentes contextos socio-culturales, en nuestro caso particular nos interesa conocer las experiencias de mediación que se desarrollan en nuestra Comunidad Autónoma.

Este conocimiento nos permitirá poner de relieve la necesidad de incorporar la figura profesional del mediador/a intercultural adaptando sus funciones y ámbitos de intervención a la realidad socio-cultural gallega y diseñar el perfil formativo para esta nueva realidad laboral.

INTRODUCCIÓN

El incremento de la diversidad cultural, que en la actualidad se advierte en la Comunidad Autónoma Gallega, es un fenómeno en auge en las últimas décadas. Si bien el colectivo gitano siempre manifestó su diversidad cultural frente al resto de la población gallega no es hasta las últimas décadas del siglo XX que se comienza a trabajar en propuestas claras de intermediación que mejoren las relaciones humanas y faciliten la resolución de conflictos entre colectivos que muestran diferentes patrones culturales.

A esta realidad que podemos considerar la más arraigada en la Comunidad Gallega tenemos que unir, en la actualidad, otros dos fenómenos; por un lado la emigración de retorno de los gallegos/as emigrados en el siglo

pasado y/o las segundas y terceras generaciones de sus familias y por otro la inmigración, fundamentalmente, de países de Europa del Este, África y América Latina.

La presencia de colectivos culturales diversos en una comunidad hacen que ésta se enfrente a problemáticas específicas en ámbitos diversos como la educación o la sanidad, entre otros, y justifica la necesidad de incorporar la figura profesional del mediador/a intercultural adaptando sus funciones y ámbitos de intervención a la realidad socio-cultural gallega y en sintonía con los avances que en este sentido se tienen alcanzado en otras comunidades del territorio español y en otros países de nuestro entorno.

La mediación intercultural es un fenómeno bastante reciente que en España no cuenta con mucho más de diez años. De hecho se trata de una figura que aun no está defi-

¹ Proyecto financiado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (ICE-USC 2006).

nida, ni siquiera regulada profesionalmente, pues aunque la figura de mediador/a intercultural es reconocida por el Ministerio del Interior (Real Decreto 638/2000, de 11 de mayo) a efectos prácticos, esto no se deja notar en la realidad. Hoy por hoy no existe un título oficial de mediador/a intercultural ni un sistema de formación y acreditación. La mediación suele vincularse con el ámbito profesional del trabajo social y de la educación social y las pocas iniciativas formativas en este campo, contando o no con apoyo académico universitario, se pusieron en marcha desde ONGs y servicios sociales de los ayuntamientos.

La investigación que presentamos se aproxima a la temática de la mediación intercultural como una realidad a tener en cuenta en diferentes contextos socio-culturales, en nuestro caso particular nos interesa conocer las experiencias de mediación que se desarrollan en la Comunidad Autónoma Gallega con la finalidad de diseñar un perfil formativo para esa nueva realidad laboral.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Conceptualizar la mediación intercultural.
- Recoger las experiencias de mediación intercultural desarrolladas en la Comunidad Autónoma Gallega.
- Analizar las características de los profesionales que llevan a cabo, en la actualidad, las experiencias de mediación intercultural en la Comunidad Autónoma Gallega.
- Recopilar los ámbitos de trabajo en mediación intercultural y las funciones a desarrollar.
- Analizar la adecuación de la formación de los mediadores/as interculturales a las funciones que deben desempeñar en la práctica laboral.
- Diseñar el perfil formativo del mediador/a intercultural en el contexto gallego.

METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

El estudio trabajará básicamente sobre dos variables o dimensiones que son la mediación intercultural y la figura o perfil del mediador/a. Somos conscientes de que estas dimensiones engloban en si mismas otras muchas que se delimitarán a medida que se vaya desarrollando el proyecto.

La población objeto de estudio estará compuesta por todos/as los profesionales que desarrollen funciones de mediación intercultural en las administraciones, asociaciones, ONGs, etc. en la Comunidad Autónoma Gallega. La muestra estará conformada por una selección de informantes relevantes extractada de la población general antes indicada.

La investigación nos proporcionará, en un primer momento, la aproximación al concepto de mediación intercultural. A partir del análisis documental delimitaremos dicho concepto: definición, ámbitos, funciones, proceso, etc.

La segunda fase se enmarcará en el estudio de casos sobre las experiencias de mediación en la Comunidad

Autónoma Gallega, el análisis de las características de los/as profesionales que realizan dicha tarea y su formación para llevarla a cabo, a través del análisis documental y de la realización de entrevistas semi-estructuradas.

La tercera fase se abordará a través del grupo de discusión, técnica que nos permitirá provocar un debate espontáneo de los participantes que nos lleve a extraer conclusiones válidas grupalmente sobre la información aportada.

La cuarta y última fase corresponde al análisis cualitativo de la información recopilada que nos llevará al diseño de un perfil formativo del mediador/a intercultural en el contexto gallego.

BIBLIOGRAFÍA

- Aballouche, S. (2002). La mediación intercultural. *Anuario de Psicología*, vol. 33, nº 4. 59-72.
- AEP Desenvolupament Comunitaria y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Popular.
- Barragán, C. y otros (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia: Revista de Trabajo Social*. Vol. 4, 123-142.
- Belpiede, A. (2003). Mediación intercultural en Italia. *Políticas sociales en Europa*, nº 13-14, 93-98.
- Bertoletti, P. (2004). Experiencias de mediación intercultural en Italia. *Quadern CAPS*, nº 32, 63-67.
- Carrasco, E. (2004). La mediación cultural en Mataró. *Revista de Educación Social*, nº 2. (<http://www.eduso.net/res/>).
- Cohen- Emerique, M. (1997). La negotiation interculturelle, phase essentielle de l'integration des migrants. *Hommes & Migrations*, nº 1208, 9-23.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, nº 2, 125-160.
- Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, nº 10, 59-110.
- Giménez, C. (2004). Servicio de Mediación Social Intercultural SEMSI. *Revista de Educación Social*, nº 2. (<http://www.eduso.net/res/>).
- Llevot, N. (2004). Educación y mediación intercultural en los centros catalanes: la necesidad de formación. *El Guiniguada*, nº 13, 173-184.
- López, A; Setién, M. L; Arriola, M. J; Celedón, C. y Rodríguez, A. (2001). *Inmigrantes y mediación cultural*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marmar, F. (2002). Servicio de mediación social intercultural (SEMSI). *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, nº 24, 81-88.
- Martínez de Murguía, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria*. México: Paidós.

Moreno, Y. (2003). La mediación intercultural y el departamento de orientación. En E. Soriano (Coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*, 277-283.

Segura, J. (2003). Experiencias de CEPAIM en mediación intercultural. *Políticas sociales en Europa*, nº 13-14, 99-115.

Soriano, E. e Fuentes, C. (2003). La mediación intercultural en el ámbito educativo de Almería. En E. Soriano (Coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*, 239-258.

LOGOPEDIA ESCOLAR: NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LA C.A.V. Y ÁREAS DE INVESTIGACIÓN

Mónica Zapirain Martín-Mora

Objetivo de la investigación

Explorar las necesidades de atención logopédica y detectar las necesidades de formación en el área de logopedia, así como las áreas de investigación.

INTRODUCCIÓN

La rehabilitación de logopedia en la CAV es muy amplia, desde la atención meramente clínica de la sanidad pública o privada, hasta la intervención en centros educativos, a pesar de haber varios centros, el sentir de los profesionales es que hay pocos recursos públicos destinados a la logopedia y que la mayoría de los logopedas trabajan en condiciones que no sería las apropiadas para una buena atención, ya que existe la experiencia de que los problemas de lenguaje ha aumentado en número en las escuelas y también va aumentando la demanda de padres y adultos de una rehabilitación logopédica, la cual no se daba hace unos años.

Por lo tanto de este ascenso de la demanda logopédica, se deriva la demanda también de formación profesional en logopedia.

PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Mónica Zapirain Martín- Mora y Feli Etxeberria Sagastume

METODOLOGÍA

Cualitativa

INSTRUMENTOS

Entrevistas, cuestionarios, consultas bibliográficas.

PROCEDIMIENTOS

Se realizaron varias entrevistas tanto a profesionales como a alumnos del Título Propio “Especialista Universitario en Logopedia y Trastornos del Lenguaje”

TEMPORALIZACIÓN

Con los docentes del postgrado se realizaba una entrevista al inicio de cada cuatrimestre, es decir una en septiembre y otra en enero.

También se realizaron varias entrevistas a profesionales que se iban a convertir en tutores de prácticas de nuestras alumnas, a través de los cuales se conoció la situación de la atención logopédica en la C.A.V

La situación de la atención logopédica en la C.A.V, a falta de algunos datos es la siguiente:

Centro	Objetivos	Casos que tratan	Servicios	Lugar
ASPACE Asociaciones de Atención a la Parálisis Cerebral de España	Mejorar la calidad de vida de las personas que sufren parálisis cerebral	Parálisis	Diagnóstico y Orientación, Atención temprana, Rehabilitación, Atención domiciliaria, Apoyo y Seguimiento escolar, Centro de día, Centro ocupacional, Integración laboral, Servicio residencial, Actividades de ocio y tiempo libre, Etc...	En todo el Estado
GAUTENA	Mejorar la calidad de vida de las personas con trastornos del espectro autista	Niños del espectro autista	aulas estables en centros educativos públicos	Gipuzkoa
Matia Fundazioa	Prestación de servicios asistenciales de tipo socio sanitario a las personas mayores y/o discapacitadas	Patología traumática y sus secuelas, Enfermedades neurológicas y sus secuelas.	Rehabilitación: Cada paciente de voz tiene derecho a 35 sesiones y los pacientes con afasia, 80 sesiones	Gipuzkoa
Berritzegune y aulas ALE:	Innovar y mejorar la intervención educativa, Trabajar en torno a la actualización permanente del profesorado, Favorecer la respuesta educativa al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales.	PRIORIDADES: Sordera, Parálisis Cerebral, Deficiencia mental, Disfasia, Retraso del lenguaje, Dislalia, Tartamudez	Logopedas itinerantes, es decir se trasladan a 4 o 5 centros de la zona, por semana, para atender a los casos durante una hora a la semana ó logopedas en aulas estables que dedican el mismo tiempo	C.A.V
ARANSKI:	Lograr la mejora de la calidad de vida de las personas sordas	Hipoacusias, algunos con implante coclear y otros sin ellos.	Diagnóstico, Servicio Audioprotésico, Atención logopédica y comunicativa, Educación, Familias, Aspectos Sociales y laborales. Lengua de signos, dando importancia a la comunicación y a la adquisición de conceptos	Gipuzkoa

Finalmente están los **gabinetes privados** de logopedia, que al no existir aún el Colegio Oficial de Logopedas, no se ha podido obtener el dato del número que existen en la C.A.V., aunque pueden ascender a 100.

La formación en el ámbito de la Logopedia, bien sea en la especialización de lenguaje, en cursos relacionados, en el ámbito educativo o clínico, es bastante pobre en la Comunidad Autónoma Vasca.

A nivel universitario, ni siquiera está ofertada la carrera de diplomatura en Logopedia, aunque sí aparecen cursos de postgrados ofertados por universidades públicas y privadas entre ellos el curso de Especialista Universitario en Logopedia y Trastornos del Lenguaje ofertado por el Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de FICE de la UPV/EHU en Donostia.

Después de conocer y analizar las ofertas existentes en formación de logopedia fuimos conscientes de un vacío de

formación homologada y garantizada por una Universidad Pública, de ahí surgió la propuesta del curso de Especialista Universitario en Logopedia y Trastornos del Lenguaje ofertado por el Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de FICE de la UPV/EHU en Donostia

La primera idea fue ofertar un máster para licenciados pero al ver la demanda de maestros se decidió proponer el curso de Especialista Universitario y así poder solicitar la habilitación como audición y lenguaje al Departamento de Educación del Gobierno Vasco, la cual concedían únicamente a alumnos con la diplomatura de magisterio.

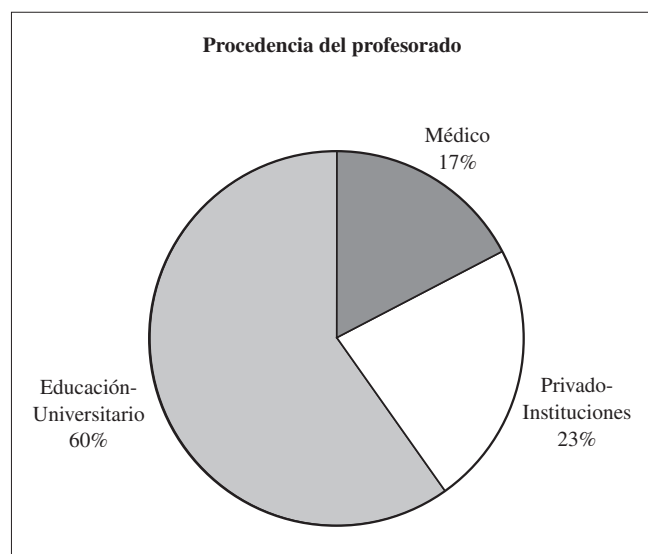
RESULTADOS

Los **Resultados** de las entrevistas y consultas bibliográficas en cuanto a formación en la C.A.V., son los siguientes:

Centro	Título	Horas	Prácticas	Homologación
Psikolan	Máster en Logopedia	978 horas divididas en 20 módulos que se imparten en 20 fines de semana durante dos cursos académicos. ^o	No viene contemplada la realización de prácticas en centros externos.	(Homologado como Curso de Especialización por el Departamento de Educación de Gobierno Vasco) Habilidadación en Audición y Lenguaje. (Código 0668EAL001).
Mondragon Unibertsitatea	Diplomatura de magisterio	3 cursos académicos y consta de 2.130 horas	Oferta 320 horas de prácticas	
Universidad de Deusto	Título Propio Experto en Audición y Lenguaje	520 horas distribuidas en 2 cursos académicos	180 horas de prácticas	
ISEP, Instituto Superior de Estudios Psicológicos	Máster en Logopedia	500 horas distribuidas en 2 cursos académicos	100 horas para prácticas	Homologado como Curso de Especialización por el Departamento de Educación de Gobierno Vasco. Habilidadación en Audición y Lenguaje según la resolución del 3 de febrero de 2006
UNED	Cursos de formación continua en audición y lenguaje	120 horas		
cursos GARATU	Retraso en la adquisición del lenguaje e intervención en el aula	20 horas		Formación permanente del Gobierno Vasco
UPV/EHU	Especialista Universitario en Logopedia y Trastornos del Lenguaje	500 horas en dos cursos académicos	100 horas de prácticas	Habilitación en Audición y Lenguaje. Resolución del 24 de mayo de 2002

En nuestro Título Propio, la mayoría de alumnos procedía de magisterio, un 70% frente a un 30% de únicamente licenciados, esto nos hace ver el objetivo de formación del alumnado, que no es otro que trabajar en la escuela pública como maestras de audición y lenguaje, lo cual se confirmó con las siguientes entrevistas semi-estructuradas.

La procedencia del profesorado en cuanto a áreas disciplinarias ha sido diverso, aunque se ve una tendencia clara hacia al mundo educativo, ya que se propuso desde un Departamento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.



Las asignaturas propuestas respondían a las indicaciones del Gobierno Vasco para poder acceder a la habilitación, que se consiguió el 24 de mayo de 2002; se elaboró el plan docente del postgrado tomando como referencia la Diplomatura de Logopedia y los cursos de especialización de audición y lenguaje (BOE nº 20) 23 de enero de 1996.

Constaba de 500 horas divididas en dos cursos académicos, el primer curso constaba con 240 horas y el segundo constaba de 260 horas, las cuales incluían 100 horas de prácticas en centros colaboradores, con los cuales se habían firmado sus correspondientes convenios.

El contenido de las asignaturas eran de toda índole, conocimiento teórico fisiológico, evaluación, tratamiento. Pero las que más horas han requerido han sido las de evaluación y tratamiento que era lo que demandaba el alumnado, ya que quieren terminar el postgrado con capacidades y habilidades para trabajar como maestras de audición y lenguaje.

Está claro que los trastornos del lenguaje que se presentan en el marco de desarrollo deben ser respondidos en el marco de la integración con un trabajo colaborativo desde una perspectiva fundamentalmente educativa, interactiva, comunicativa.

Parece, que una aproximación especialmente educativa, por tanto pedagógica, requiere la formación de profesionales capaces de implicarse en el campo lingüístico,

cognitivo, comunicativo y socio-emocional en las tareas de facilitación y apoyo a las demandas de la intervención en logopedia.

	1er curso	2º curso
Módulo 1:	Anatomía fisiología y neurología del lenguaje: 50 horas	Lenguaje de signos y sistemas alternativos de comunicación (30)
Módulo 2:	Adquisición del lenguaje y lingüística general: 40 horas	Patología de la audición y lenguaje II (30)
Módulo 3:	Patología de la audición y lenguaje I: 40 horas	Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y lenguaje oral y escrito II (70)
Módulo 4:	Evaluación y Diagnóstico en el retraso del lenguaje y habla: 40 horas	Memoria- Investigación (40)
Módulo 5:	Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y lenguaje oral y escrito I: 70 horas	Prácticas Externas (90)

La realización de las prácticas en centros concertados tenían como objetivo una formación lo más cercana a la realidad en cuanto al trabajo logopédico en Guipúzcoa principalmente, aunque las alumnas han tenido la oportunidad de realizar las prácticas en su provincia natal, Bizkaia, Araba y Navarra.

Los centros con los que teníamos convenio eran: Matia Fundazioa, Aspace Guipúzcoa y Navarra, Aransgi Guipúzcoa, un convenio con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco que nos permitió realizar prácticas en centros educativos públicos dentro de las aulas de audición y lenguaje o en los Berritzegunes, también se han hecho convenios excepcionales con gabinetes privados.

El trabajo en cada uno de los centros era muy diferente entre ellos, ya que unos tenían una visión más clínica y otros más colaborativa e inclusiva, también dependía mucho de las patologías que se vieran en cada centro.

La **memoria final del postgrado** es una de sus piezas clave. Es requisito indispensable para obtener la titulación del postgrado.

Surgió de la necesidad de cerrar el curso de una forma que recogiera lo aprendido en el postgrado, las lecturas realizadas y la experiencia adquirida.

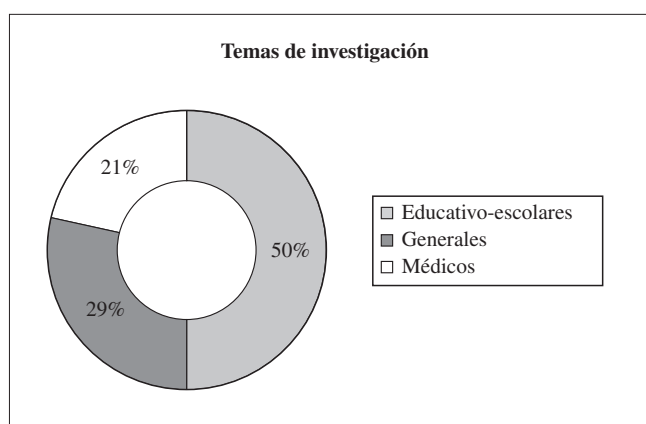
El objetivo no era presentar un proyecto de investigación sino un anteproyecto en el que se planteen temas de interés actual y que requieren respuestas en el mundo de la Logopedia.

Esta memoria está muy unida a las prácticas externas, ya que la intención era que aprovecharan estas prácticas para la recogida de datos para la elaboración del anteproyecto.

En cuanto a los temas de investigación han sido muy variados:

- Lesión cerebral adquirida

- Relación del logopeda con otros profesionales
- Tratamiento logopédico del Daño Cerebral adquirido en el hospital de Donostia
- Hábitos orales en la edad infantil
- Las diferentes patologías logopédicas y su incidencia
- Trastornos más frecuentes en Educación Infantil
- La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lecto-escritura
- Criterios para la identificación del trastorno específico del lenguaje en la edad escolar
- Logopedia y Disfagia
- Metodología de trabajo en el detección y seguimiento de sujetos con parálisis cerebral (0-3 años) en los centros de Aspace
- Otitis de oído medio y su influencia en la articulación y el lenguaje
- Repercusión de las Nuevas Tecnologías en la educación de las personas con disartria en los últimos diez años
- Los padres oyentes ante la noticia de que su hijo es sordo
- Disfonía infantil



Los temas son variados aunque hay una clara curiosidad por los temas más cercanos que en el caso de nuestras alumnas serían los educativo-escolares.

CONCLUSIONES

Recogida toda la información y analizados los datos recogidos a través de las entrevistas y las revisiones de trabajos y referencias bibliográficas, se recogen varias conclusiones:

Por un lado se percibe la necesidad de la implantación de una titulación de grado en Logopedia por parte de la Universidad del País Vasco con el apoyo del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, así como la Asociación de Logopedas del País Vasco, promotora del Colegio de Logopedas, para conseguir así una homologación y ofi-

cialidad de los cursos de logopedia y sobre todo una calidad de formación en este ámbito.

En cuanto a la atención logopédica en la CAV, a la mayoría de profesionales les parece insuficiente, pero no por falta de profesionales formados, aunque haya sido en otra Comunidad Autónoma, sino por falta de recursos, empezando por las aulas ALE y los logopedas itinerantes de los Berritzegunes que sólo pueden tratar a los casos de prioridad 1 y 2 y solo durante 1 hora a la semana. En toda Guipúzcoa sólo se cuenta con 5 aulas ALE, totalmente insuficiente para toda la demanda que hay de casos de retraso en la adquisición del lenguaje.

De la gran dispersión de formación existente en la CAV se deriva la gran dificultad que ha supuesto llegar a un consenso para la creación del colegio de logopedas del País Vasco, el cual ya ha sido aprobado por el Gobierno Vasco según la Ley 4/2006 del 13 de noviembre de 2006 y la Asociación de logopedas del País Vasco promotora del Colegio y colaboradora de ISEP anunció el 12 de enero en Noticias de Gipuzkoa que el Colegio será una realidad para el 2008. Un Colegio sería un comienzo para la normalización para todos los profesionales y para los cursos de formación existentes en la CAV.

Por último y no menos importante, aparece el tema de la investigación en logopedia, insuficiente también en cuanto al estudio de la adquisición en euskera, elaboración de materiales de trabajo para la estimulación oral en euskera, prevención en

Educación Infantil, y estimulación del lenguaje oral en euskera en las aulas ordinarias dentro del marco de la escuela inclusiva ya que cada logopeda se tiene que preparar su propio material o adecuar un material en castellano para poder trabajar con sus casos euskaldunes.

Y sobretodo la concienciación de que el lenguaje es comunicación y que no se puede tratar aisladamente sin tener en cuenta el contexto natural del/a niño/a, como es el aula ordinaria y la familia, y que supone un trabajo en equipo multiprofesional.

BIBLIOGRAFÍA

Arregi, A. (1999). Aulas de audición y lenguaje: orientaciones para la organización y el funcionamiento; criterios y estrategias para la evaluación del lenguaje. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

<http://www.aransgi.org>

<http://www.matiafundazioa.com>

<http://www.gautena.org>

<http://www.aspace.org>

<http://www.berritzeguneak.net>

<http://www.isep.es>

<http://www.uned.es>

<http://www.deusto.es>

<http://www.sc.ehu.es/logopedia>

ÁNALISIS SEMÁNTICO Y DE CONTENIDO DE LA VIOLENCIA EN EL SUPLEMENTO DE EDUCACIÓN DE EL PAÍS

Fraile Terrero, Anselmo

Lucas Benito, Guadalupe

Prieto Morales, María Teresa

Resumen:

En la sociedad en la que vivimos nos consta que la violencia está presente en varios contextos de nuestro entorno. Prueba de ello la tenemos en las informaciones producidas por los medios de comunicación de cada día. Temas como violencia de género, escolar, o debida a la inmigración, hacen que este tipo de conflictos se constituyan como uno de los principales problemas del país. Desde esta perspectiva consideramos a la Educación como el elemento básico y fundamental para combatir esta problemática. Sólo a través de un diagnóstico exhaustivo de las causas que provocan estos conflictos podremos diseñar programas de intervención educativos, psicológicos, sociales e institucionales acordes con los contextos donde se producen las situaciones de violencia.

Para detectar las causas del incremento de estas agresiones es importante tener una información válida, fiable y objetiva de cómo estos acontecimientos están presentes en nuestra cotidianeidad. Por esta razón pretendemos analizar desde el punto de vista semántico y de contenido las páginas educativas que ofrecen los periódicos de mayor tirada nacional de nuestro país. De los resultados de estos análisis haremos una interpretación de la posible causalidad de estos conflictos para ofrecer alternativas educativas con vista a que puedan ayudar a la sociedad a paliar estos efectos tan negativos.

La muestra utilizada para en este estudio la han constituido todos los artículos que forman parte del especial de Educación de los lunes de El País desde el 1-01-06 hasta 01-10-06, un total de 193, que tienen relación con los temas de violencia de género en las aulas y problemas de discriminación en general en la institución escolar.

Una vez seleccionada esta información hemos procedido a realizar un análisis de datos textuales, con ayuda del programa Nudist 6 obteniendo los siguientes resultados:

ANÁLISIS DE LAS PALABRAS DE LOS TEXTOS

Violencia

La palabra violencia se ve reflejada en bastantes textos de carácter político relacionados con las posibles propuestas para atajar este conflicto y poder así solucionar los problemas que surgen en las aulas y en la sociedad.

Aunque se centran mucho en las escuelas, pues se viven situaciones de desventaja convertidas en exclusión, hay que tener en cuenta que la mayor causa de esta situación surge fuera del entorno centro educativo.

También sindicatos como CCOO exponen su opinión sobre dicha situación pues lo consideran alarmante aunque

no sea algo generalizado, pero obviamente creen que no se puede estar de brazos cruzados y por tanto hay que tomar medidas al respecto, como la de exigir a la administración un servicio jurídico que ampare a padres y profesores cuando tengan que enfrentar procesos penales por cuestiones de violencia escolar.

Por otra parte, realizan jornadas de reflexión con motivo del día contra la violencia.

Por otro lado, FETE-UGT ha lanzado un comunicado en el que incide en el concepto de paz como contrapunto al problema de la violencia escolar.

Desde la enseñanza privada, como las ikastolas vascas, en sus programas educativos para la enseñanza obligatoria no se olvida de esta situación que vive el país.

Otra perspectiva es aquella que se lleva a cabo desde las leyes educativas como la LOE, donde surge un nuevo área de conocimientos denominada “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos” desde la cual desde la teoría y de forma significativa desde la práctica se pretende la cohesión social, la participación en la vida democrática del centro escolar, la educación en el respeto a la diversidad sexual, cultural, moral y religiosa de todos los alumnos y alumnas.

Es curioso reseñar como en programas de escuelas deportivas como la del Real Madrid se tiene también en cuenta la violencia que existe en los terrenos de juego. Algo relevante pues pensamos que el fútbol es un modelo y un escaparate en la actual sociedad.

¿Pero qué se entiende por violencia? Porque el 58 % de los padres españoles considera necesario pegar a sus hijos para educarlos. Delicada discusión pues estamos hablando de un bofetón o un azote como última solución. Expertos creen que la violencia puede paralizar temporalmente al niño, pero nada más”. Por el contrario, tendrá consecuencias negativas, como “insensibilizarle ante el dolor ajeno y enseñarle a resolver sus problemas con violencia”. El debate está servido.

Un ejemplo de este caso es el que aparece en “educar sin cachetes” que cita textualmente, entre las líneas 39 - 44, “Este delicado debate no se refiere a la violencia gratuita o los malos tratos graves, como palizas -todo lo cual ya se combate en el Código Penal-, sino que se refiere a la bofetada o el azote que se le da a un niño puntualmente en casa como solución última.”

También desde la ONU, el experto en violencia infantil, toma como eslogan la frase “las manos no son para pegar”.

Surgen también noticias sobre la violencia de género y el compromiso que tienen leyes como la LOU para solucionar este problema desde el ámbito universitario.

También son reseñables los programas para combatir este problema, como puede ser exposiciones organizadas por distintas organizaciones para intentar erradicar cualquier justificación a la violencia, y no sólo la escolar, desde la que se puede empezar con un simple mote, sino todo tipo de violencia.

Por otra parte, los directores piden ser considerados “autoridad pública” para así intentar combatir los problemas de acoso o violencia que se dan en el ambiente escolar, que su palabra sea una prueba de veracidad irrefutable.

Pero si algo se resalta en las noticias no son los sucesos acontecidos sino los planes que se intentan llevar a cabo para que este problema se vea mitigado, como es el Plan de Convivencia firmado entre el Ministerio de Educación y los principales sindicatos, garantiza respaldo jurídico a los profesores y alumnos víctimas de acoso o violencia escolar.

Dentro la reforma del Consejo Escolar de Estado se incluirá dos miembros de pertenecientes al apartado “personalidades de reconocido prestigio en la erradicación de la violencia de género”.

Coaccionar

Entendemos la palabra coacción como fuerza que se hace a alguien para obligarlo a que diga o ejecute algo. Es por tanto, una forma de violencia.

Aún así sólo encontramos este término en un texto. Precisamente sobre la coacción que sufren dos profesores por parte de unos padres. Este no es un caso aislado pues parece que los profesores ya no están respaldados por los padres como antes, sino que pueden sufrir presiones por parte de los progenitores de los alumnos.

Solamente aparece en uno de los textos en el que dice, entre las líneas 4-8, “Un juzgado de Málaga ha condenado a los padres de un alumno por coaccionar a dos profesores del instituto donde estudia su hijo a los que les exigieron que desmintieran unos rumores que implicaban al muchacho.” Este es el titular mismo del artículo.

Abuso

En el contexto en el que encontramos la citada palabra, hace mención al uso o aprovechamiento excesivo de algo, en este caso, los cursos de libre configuración, por tanto, no lo podríamos enmarcar dentro de nuestro tema, pues no haría referencia a lo que estamos tratando. Exactamente se menciona en el titular “Uso y abuso de la libre configuración”.

Crueldad

Esta palabra aparece en un texto en el cual se propone una alternativa referida a paliar el acoso escolar, mediante una obra de teatro de divulgación gratuita en los colegios e institutos, por parte de dos hermanos que sufrieron este problema cuando estaban en el colegio, los cuales han puesto en marcha dicha obra con el fin de sensibilizar a los alumnos sin hacer referencia al acosado ni a los acosadores, simplemente centrándose en su entorno; así como introduciéndolos en el mundo de las artes escénicas.

El único ejemplo de esta palabra que aparece es en el texto “la Sociedad General de autores”, en la línea 27 y es “Los autores son dos hermanos que sufrieron la crueldad del acoso”.

Maltrato

Hace alusión a la conferencia celebrada en Ljubljana (Eslovenia) en la cual, los organismos de protección de la infancia, piden a España que penalice legalmente los casos de maltrato infantil.

Esta palabra a pesar de ser tan significativa en alusión al trabajo realizado solamente aparece en uno de los textos, concretamente en “Las manos no son para pegar”, donde menciona que “El pasado mes de julio, durante la celebración de una conferencia que reunió en Ljubljana (Eslovenia) a 500 expertos internacionales para debatir la lucha contra maltrato infantil, la ONU y el Consejo de Europa volvieron a pedirselo a España.”

Bullying

La entrevista realizada, nos deja ver el punto de vista del directivo Carles Mata presidente de la asociación catalana de directivos de centros de enseñanza secundaria AXIA, integrada a nivel español en la Federación Fedadi, sobre este problema. Él propone una serie de medidas para que haya un buen clima. Esto empieza por la observación y detección del acoso o la agresión, sigue por identificar al acosador y al acosado y termina por tratarlo con mucho cuidado y reestablecer las relaciones entre el grupo para que dejen de darse esa clase de comportamientos.

Su perspectiva, de manera textual, sobre el bullying es la siguiente, “El problema de detectar el bullying es que hay que destapararlo, y eso sólo se consigue porque un profesor lo observa o bien porque el alumno no puede más y lo cuenta”, entre la líneas 67 – 71 del texto “El problema del acoso escolar es que suele estar oculto”.

Agresión

Podemos encontrar este término referido a la negociación que han mantenido el subsecretario del ministerio de educación con los sindicatos con el fin de asegurar “la asistencia jurídica necesaria cuando se produzca acoso o agresión”, bien sean alumnos o profesores. (Texto “Un abogado en cada escuela” líneas 109 – 111). Esta ayuda se presta siempre y cuando los afectados presenten la denuncia en el juzgado de lo contencioso administrativo, puesto que si lo hacen por la vía penal además de ser más costoso, los profesores no tienen ningún tipo de asistencia, ya que el juez considera que no existe causa penal; lo cual resulta muy desagradable para el profesor ya que antes ha pasado por un duro proceso legal.

Asimismo podemos encontrar la palabra con otro significado que no hace referencia explícita al tema que estamos abordando, ya que hace alusión a que la Unión Demócrata Ceutí (UDCE) no considera una agresión contra la españolidad ceutí, el tema de impartir árabe en los colegios de Ceuta.

Pegar

La forma clásica de hacer violencia en pegando, por eso hemos creído oportuno analizar el término pegar.

No aparece mucho esta palabra, pero sí lo hace en un par de textos bastante relevantes.

En él se plantea lo poco pedagógico que es pegar a un hijo o un menor para educarle, aún así un porcentaje importante (58%) de padres cree que es necesario pegar a sus hijos para educarles. Claro que no se está hablando de una violencia gratuita de malos tratos graves, pero ¿por qué cuando se está educando a un adulto no se le da también un bofetón?

Lo que está claro y que defienden los expertos es que la violencia tendrá consecuencias negativas, como insensibilizarle ante el dolor ajeno y enseñarle a resolver sus problemas con violencia.

Vemos un ejemplo claro en el titular del artículo “Las manos no son para pegar”.

Pelea

Este término está presente en cuatro textos de los cuales en dos no es la acepción que buscamos, pues se refiere a pelea o lucha contra un obstáculo o situación difícil, es decir, afanarse, resistir o trabajar continuamente por conseguir algo, no contra otra persona.

En el resto, se usa la palabra pelea como un tipo de violencia. La pelea como un medio de ejecución contra el modo regular o fuera de razón y justicia.

En el artículo “La soledad de la escuela”, podemos ver cómo se dice que “Si estas celebrando el día de la paz y dos niños se han peleado, se disculpan diciendo que lo han hecho fuera de la escuela” de los párrafos 88 al 92. Sería un ejemplo que no se ajusta a lo que buscamos, pues trataría de exponer un conflicto sin más, sin ningún tipo de intención de hacer más daño moral o psíquico.

Acoso

Se ha hecho efectivo un pacto social por la convivencia en los colegios e institutos con el fin de paliar las situaciones de desventaja convertidas en exclusión dentro de la escuela o fuera de ella. Por ello, el citado pacto ha sido firmado por veintiséis organizaciones, además de los sectores educativos. Con la firma del acuerdo, todas las organizaciones se han comprometido a llevar a cabo las acciones e iniciativas que, a cada uno en su ámbito de actuación le correspondan, así como para su seguimiento y control.

De la misma forma, también hacen mención a los cursos de verano ofrecidos por la UNED para tratar el problema del acoso desde un punto de vista europeo.

Vemos que todo lo referente a este término, lo enmarcan dentro de un ámbito social.

Esta es una palabra que aparece de manera significativa tanto que como ocurre con alguna otra también es parte de un titular, concretamente “El problema del acoso escolar es que suele estar oculto”.

Legislación

Dentro de todas las acepciones que puede tener dicho término, nos vamos a centrar en los que hacen referencia a la legislación que afecta a las situaciones de maltrato y de violencia de género. De todos los textos encontrados,

más de la mitad de ellos no están relacionados con el tema anteriormente citado.

Del resto se puede comentar lo siguiente: en uno de ellos, en una entrevista a Carles Mata Profesor y presidente de AXIA, al cual se ha hecho referencia en otros términos. Se le pregunta: - “¿Tienen las direcciones suficiente poder para atajar los problemas de convivencia?”, a lo que el considera que en la LOGSE “la legislación ralentizaba los procesos en los que se debía actuar con los alumnos que necesitaban un tratamiento especial por su mala conducta, por lo que todo esto pasa de tratarse de manos del consejo escolar, a tratarse a manos de los directores”. Éste es un ejemplo que hace referencia explícita al término que estamos tratando, y que viene citado en el artículo “El problema del acoso escolar es que suele estar oculto”, como ya hemos dicho anteriormente, es una entrevista a Carles Mata.

Por otro lado, en el último párrafo del artículo del Código Civil, se menciona que los padres podrán corregir razonable y moderadamente a sus hijos. Nos encontramos ante un texto muy ambiguo en el que deja abierta la posibilidad de infringir castigos físicos a los niños dentro de la familia. Así desde numerosas instituciones de protección de la infancia se solicita desde hace años que se añada a este artículo que siempre que no sea un castigo físico o dañe la dignidad del menor.

Dentro de la legislación también se respalda la figura del profesor, es lo que no encontramos en uno de los textos. Cuando un alumno tiene un accidente durante el horario lectivo y sus familiares denuncian al maestro hay dos opciones:

- Si lo hace por lo contencioso se asegura la asistencia jurídica en estos casos.
- Si se hace por lo penal el profesor no cuenta con asistencia y, después de un desagradable proceso, resulta que no existe causa penal.

Uno de los puntos que resuelve el Plan de Convivencia, recién firmado entre el Ministerio de Educación y los principales sindicatos, es solucionar esta última vía en la que el profesorado estaba más desamparado.

Disciplina

De la palabra **disciplina** habría que hacer al menos dos distinciones que nos vamos a encontrar a lo largo del análisis:

Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral, arte, facultad, ciencia.

Acción y efecto de disciplinar.

Pensamos que la diferencia entre ambas acepciones es clara, mientras que en la primera nos estamos refiriendo a la asignatura propiamente dicha, en la segunda entendemos disciplinar como azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo.

Una vez hecha esta aclaración nos disponemos a hacer el análisis del término Disciplina.

Desde el punto de vista que nos ocupa en nuestra comunicación la palabra disciplina como asignatura nos conduce al tratamiento de los contenidos que se imparten en las aulas de una manera en que la igualdad de género esté presente para potenciar el respeto entre todos.

Como ya se comentó con la palabra violencia los sindicatos han organizado una campaña en favor de la convivencia escolar que pretende atajar los problemas de violencia en las aulas.

Se pone de manifiesto que la indisciplina es el problema que más tensiones causa al profesorado hasta derivar, a veces, en dolencias médicas.

Se comenta que incluso en países tradicionalmente más estrictos, caso de Inglaterra, se prohibió en 1987 de los colegios públicos su particular disciplina de castigo corporal.

Un informe del MEC revela que el 80% de los profesores han vivido situaciones de indisciplina.

También en escuelas de hostelería se trata el tema de la disciplina, pero hay que resaltar que no al nivel que estamos tratando, sino disciplina ante la falta de concentración debida a una nueva metodología.

Nos gustaría concluir el análisis de este término con las afirmaciones con el que lo empezamos, resaltando que más de la mitad de los textos en que aparece la palabra disciplina hace referencia a asignatura, a disciplina académica. Es curioso como con la problemática que tenemos donde la violencia y la falta de disciplina están a la orden del día se emplea esta palabra más como sinónimo de materia o asignatura.

Como ejemplo es en “El atractivo de las humanidades” donde se dice, entre las líneas 2 -5, “Repasando el número de cursos que de cada disciplina se ofrece este verano, las humanidades sacan la cabeza. De esta área, la oferta asciende a 488 cursos.”

Conflicto

Esta expresión es considerada como el choque o situación de oposición entre personas o grupos. En alguno de los textos se deja ver la necesidad de educar para la paz, sobretodo en el País Vasco dada la importancia que tiene la convivencia, la resolución de conflictos, el conocimiento de cómo evoluciona esta comunidad; todo esto es un planteamiento que debe tenerse muy en cuenta ya que La Confederación de Ikastolas está en el centro de todas las miradas.

A nivel europeo se trabajó para la resolución de posibles conflictos que pudieran surgir debido a la cantidad de culturas diferentes que conforman la Unión Europea sin dañar los sistemas democráticos de cada país y que se pudiera vivir en buena armonía y convivencia, para ello se utilizó el sistema educativo como motor.

Por otro lado, el MEC ha presentado a los sindicatos un borrador de su Plan de Convivencia para la escuela que incluye la creación de un observatorio estatal de la convivencia escolar y de prevención de los conflictos escolares. Se busca impulsar la investigación sobre estos problemas

y facilitar el intercambio de experiencias, materiales y recursos, con el fin de combatir los conflictos lo que será sufragado por el Gobierno.

La resolución de conflictos, entre otras cosas, es algo que se le pide al maestro de hoy. Esto ha motivado al Gobierno a realizar la reforma de la formación del profesorado. Como la desaparición de varias especialidades de Magisterio y la realización de un master para secundaria.

Por otro lado, los conflictos se pueden dar entre alumno – profesor, de forma unilateral. Siendo el profesor el perjudicado. A este respecto desde los sindicatos se apoya la denuncia por parte del docente si se trata de casos de acoso y agresiones, aunque éste es reacio a denunciar.

Un ejemplo claro de esta expresión se daría en el artículo “El nuevo maestro” al que se le exigen y cito textualmente “Ahora se le pide que dé las clases de forma interactiva, sepa resolver conflictos, utilice ordenadores en el aula, eduque en valores y enseñe a los niños a aprender”.

Bofetón

El término al que nos referimos, hace alusión a como es tratado el tema en el Reino Unido, país en el que está permitido darle este tipo de golpe a un niño. Distintas organizaciones como las Naciones Unidas o el Comité Europeo de Naciones Unidas, junto con ciento diecinueve diputados de los Comunes, proponen la prohibición total del bofetón.

Incluso en España podemos comprobar como diferentes organizaciones piden desde hace años que se prohíba expresamente en el ámbito familiar, mediante campañas con el lema: “¡Educa, no pegues!”.

Un buen ejemplo de esta palabra la encontramos en el titular de una de las palabras, “El bofetón sigue siendo legal en el Reino Unido”.

Enemigo

Este vocablo lo podemos encontrar en textos aludidos en otras palabras, haciendo mención al pacifista Blair el cual es enemigo de la prohibición total de la bofetada justificando el derecho de los padres siempre y cuando se haga con moderación y sin dejar marcas físicas de ningún tipo, puesto que lo ve como “una solución llena de sentido común”. Lo encontramos en el texto de “El bofetón sigue siendo legal en el Reino Unido”, entre las líneas 32 – 36, “Tras un intenso debate nacional entre los Partidarios y los enemigos de la prohibición total, el pactista Blair se inclinó por mantener el derecho de los padres a dar un bofetón a los hijos”.

Asimismo este término podemos encuadrarlo en el ámbito educativo, referido a la disconformidad de los profesores universitarios ante las reformas referidas a la impartición de sus asignaturas, ya que carecen de incentivos y falta de formación pedagógica; defendiendo así la idea de que saber bien una materia es suficiente para poder enseñarla.

CONCLUSIÓN

Como conclusión principal, queremos reflexionar sobre el contenido abordado en la muestra de noticias analizadas.

Lo que nos hemos encontrado son prácticas, teorías, leyes, planes, medidas, etc. de cómo abordar la violencia en las aulas. Medidas desarrolladas por expertos en la materia, organismos internacionales, el gobierno e incluso sindicatos, que por su cuenta o en colaboración, intentan que este conflicto en nuestras escuelas se vea mitigado lo máximo posible.

Queríamos resaltar, por otra parte, que existen palabras que en su terminología hacen referencia explícita a la violencia en las aulas, y en el contexto en que aparecen toman un significado más superficial del que pretendíamos encontrar desde la perspectiva educativa y de implicación social.

EDUCACIÓN CONCIENTIZADORA Y PARTICIPACIÓN COMUNITÁRIA: INTERSECCIONES EN LA ÓTICA DE PAULO FREIRE Y DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA LIBERACIÓN

Maria de Fátima Quintal de Freitas
Doutora em psicologia Social

Que relações poderia haver entre a Educação - entendida em uma perspectiva crítica, histórica e socialmente comprometida com a realidade de vida concreta das pessoas para além de um contexto educativo formal - e a Participação Comunitária - compreendida dentro da ótica da propostas da Psicologia Social Comunitária latino-americana e da Psicologia Social da Libertação, em que o papel das comunidades, como agentes de transformação da sua própria história cotidiana, apresenta-se como extremamente importante para a construção de redes de solidariedade e de dignidade no dia a dia ?

Tendo esta indagação como eixo norteador, far-se-á, brevemente, uma apresentação e discussão de alguns liames teóricos e metodológicos que se dão entre o campo da prática comunitária e o da ação educativa, encontrando interfaces entre uma educação politicamente comprometida - orientada pelos pressupostos da proposta de Paulo Freire - e os trabalhos de intervenção comunitária - oriundos da psicologia social comunitária latino-americana na perspectiva do compromisso para com os setores oprimidos, da libertação e da transformação social (Martín-Baró, 1987; Freitas, 2005). Os trabalhos de intervenção psicossocial em comunidade - fazendo jus ao compromisso com a transformação social e melhoria das condições de vida - devem levar em conta a rede de interações, mais comunitárias e solidárias, que se iniciam no cotidiano das relações e que são atravessadas, também, por ações e processos pedagógico-formativos e educativos. A experiência dos trabalhos comunitários tem mostrado que, destas interfaces, surgem possibilidades de ações que podem transformar a Educação em formas e processos de politização da

consciência. Além disto, estas intersecções contribuem, também, para que as diversas formas de participação e de intervenção em comunidade constituam-se em campos profícuos para a formação (e educação integral) conscientizadora dos cidadãos comprometidos com a justiça, com a solidariedade e a dignidade, dentro de uma perspectiva coletiva da vida cotidiana (Freitas, 2003; 2005; Martín-Baró, 1985; 1987; Montero, 2003 a, 2003b).

A Educação, no contexto da história recente brasileira, em especial aquela dirigida aos contingentes de jovens e adultos que foram expulsos da escola por alguma razão estrutural e conjuntural, nasceu da união e do compromisso travados entre a alfabetização e a educação popular. Ambas visavam, directa ou indirectamente, recuperar a crença nas pessoas de que poderiam mudar e melhorar suas vidas ao poderem “ler o mundo e, ao lê-lo e compreendê-lo, então transformá-lo” (Freire, 1976). Propiciando isto, ambas, constituíram-se, nas décadas de 60 e 70 no Brasil, em instrumento de libertação das classes e segmentos subalternos, explorados e que haviam sido expulsos das condições mínimas de sobrevivência humana (Manfredi, 1980; Freitas, 2000,2003). A alfabetização dentro da proposta e filosofia do Método/Sistema de Paulo Freire torna-se o eixo principal nos trabalhos comunitários de emancipação dos setores desfavorecidos ao denunciar, claramente, o carácter reprodutivista e classista presente nas diretrizes educacionais oficiais, e que tinha como objetivo a manutenção das condições de exploração e submissão dos setores populares à ideologia dominante (Freire, 1992, 1980; Paiva, 1973). Potencializam-se, com isto, os processos de conscientização e de participação nas

peças, que passam a entender – dentro de uma perspectiva histórico-social crítica – as razões e os porquês delas viverem em condições desumanas e de exploração. Ao entenderem isto, começam a eliminar o caráter de psicologização e naturalização das explicações vigentes e dos inúmeros fatalismos inculcados pela ideologia dominante e, assim, divisam-se alternativas de mudança e melhoria em suas vidas.

Ao lado disto, as práticas dos trabalhos comunitários e de educação popular introduzem as condições concretas vividas por estes setores, como a matéria prima para os conteúdos pedagógicos de aprendizagem e para as análises conjunturais e estruturais sobre a dinâmica societal.

Um detalhamento e ilustração maiores e mais ricos a respeito destas várias práticas podem ser encontrados nos trabalhos educacionais desenvolvidos na década de 60, no campo da alfabetização, dos movimentos populares, da cultura popular e dos trabalhos da psicologia (social) comunitária já iniciados nos anos 60. Entre os mais conhecidos encontramos as várias experiências da Alfabetização de Adultos dentro da Filosofia de Paulo Freire; a experiência acontecida no Rio Grande do Norte denominada “De Pé no Chão também se aprende a ler” numa alusão aos trabalhadores do campo; e os trabalhos do movimento de saúde da zona leste de São Paulo em que profissionais de vários campos disciplinares (medicina, enfermagem, arquitetura, educação, serviço social, antropologia, psicologia, direito) uniam-se no desenvolvimento de práticas coletivas, integradas, interdisciplinares e que tinham como referência a totalidade histórico-social da condição de saúde e de vida da população da periferia da cidade. Assim, é que, neste contexto, ao se falar em Educação e em seu perfil e características predominantes, podemos dizer que sempre aparecem, intimamente conectadas, a alfabetização de adultos (na perspectiva de Paulo Freire), a educação e cultura populares e as práticas comunitárias (Bezerra, 1980; Freire, 1976). Depreende-se, daqui, a ênfase e o lugar de destaque dado à dimensão do ‘popular’ no cenário político nacional. Isto foi decisivo para o fortalecimento de vários movimentos populares e sociais que se surgiram nas décadas de 60, 70 e 80, quando a participação popular surgia como a principal estratégia para o enfrentamento das adversidades e conflitos que a sociedade brasileira vivia marcadamente neste período. Encontra-se, então, nesta época, em especial, uma íntima relação entre três aspectos que levam a uma politização da consciência, a saber, entre: Alfabetização-Educação Popular - Participação e Conscientização. Neste tripé a ação e prática populares desempenham um papel importante, ancoradas nas diferentes assessorias que os profissionais liberais e os intelectuais forneceram aos movimentos populares. Esta ligação – ou seja, falar em Alfabetização significava na época, também, falar em Educação Popular e Conscientização - mantém-se ainda por alguns anos, nas décadas seguintes, quase permanecendo juntas até o final do período do governo de exceção, quando então divisavam-se outras possibilidades e anunciavam-se outras definições epistemológicas para cada um destes campos e para os diversos movimentos populares e sociais, até então.

Ao se falar sobre os processos de conscientização e de participação, no campo dos trabalhos comunitários, sobreveem a temática das estratégias cotidianas utilizadas pelas pessoas, para se afirmarem e se reafirmarem em suas ações, em suas relações com os outros e nas crenças que possuem sobre si, sobre o mundo e sobre as relações. Os desafios relativos ao fazer psicossocial nas interações – ou seja, a como envolver e comprometer as pessoas em ações dentro de uma perspectiva cotidiana, e a como mantê-las em tais ações a partir da crença de que fazer isso seja importante – remetem-nos a pensar no que se passa no plano da prática (da ação e do fazer) e no plano da consciência (de seus processos de movimentos de avanços e de recuo; e também de sua politização). Fazer isto significa, também, podermos pensar nas possibilidades de realização de trabalhos comunitários comprometidos com a melhoria da vida concreta das pessoas, em uma perspectiva de construção de redes coletivas e mais solidárias e humanas. E é neste contexto que a associação entre educação e práticas de intervenção tornam-se importantes. Com esta preocupação, apresentaremos a seguir algumas comparações e intersecções entre os preceitos da proposta de Paulo Freire, no campo da educação, e os da psicologia social comunitária latino-americana e da psicologia social da libertação, baseados em Ignacio Martín-Baró. Assim, serão apresentadas algumas categorias cruciais para a compreensão dos processos de conscientização e de participação, que repercutem nas estratégias de sobrevivência cotidiana, adotadas pelos diferentes agentes comunitários, e que muitas vezes contribuem para que os trabalhos recuem quando poderiam avançar, ou mesmo sejam fortalecidos quando há condições contrárias para isto.

Como Paulo Freire e Ignacio Martín-Baró entendiam alguns conceitos básicos para a reflexão aqui apresentada? Vejamos algumas destas categorias.

SOBRE O CONCEITO E VISÃO DE SOCIEDADE:

Paulo Freire fala em sociedade fechada, sociedade em transição, sociedade alienada e sociedade aberta. Isto vai permitir em sua proposta que se fale de tipos de consciência e de educação que estariam referenciadas nesses tipos de sociedade.

Já Ignacio Martín-Baró vai falar nos modos capitalistas de produção e reprodução da vida e seus impactos na estrutura psíquica e de relações cotidianas (Martín-Baró, 1985, 1997).

SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO:

Em ambos encontramos que é através da Educação que se torna possível compreender e desmascarar as diferentes concepções de Homem e de Sociedade que são veiculadas pela ideologia dominante. Para Paulo Freire a educação é vista como um processo de mudança social.

Já em Ignacio Martín-Baró há a ênfase de que sejam identificados os elementos psicossociais presentes nas relações diárias que dariam a base para os processos educativos, e com isto seriam desnudados os mecanismos de dominação e subordinação existentes, e isto seria o campo da Psicologia Social da Libertação (Martín-Baró, 1987).

SOBRE O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA E ALIENAÇÃO:

Em Paulo Freire encontramos a bipolaridade Consciência – Alienação, relacionando os Conteúdos da Consciência com os Tipos de Educação (educação bancária *versus* Educação Conscientizadora). Paulo Freire vai falar da passagem da consciência ingênua para a consciência crítica como forma de emancipação do Homem, e que isso dar-se-ia através da alfabetização (Freire, 1974, 1976).

Já Ignacio Martín-Baró refere-se aos processos de Naturalização e Desideologização da Vida, como processos de consciência que revelam formas e concepções fatalistas e conformistas no enfrentamento da realidade e de seus problemas (Martín-Baró, 1987). Fala em Práticas de Transformação das relações diárias dentro de um Enfoque Conflitivo de Sociedade em que a possibilidade de superação dessas formas fatalistas é concreta. Este psicólogo social latino-americano defende que seja na vida cotidiana concreta, que possa acontecer o rompimento ou a desideologização (ou quebra da naturalização) das relações e das formas de poder e opressão, permitindo que novas relações de libertação sejam construídas fortalecidas pelos processos de conscientização. Os níveis de Consciência/Alienação materializam-se na prática cotidiana das relações (práxis), que podem ser de Manutenção ou de Transformação. E, será, aqui, exactamente, que poderão ser detectados os efeitos e impactos dos processos de ideologização na vida cotidiana, que é o que Ignacio Martín-Baró chama dos diferentes modos de naturalizar as relações e a existência (Martín-Baró, 1987).

QUE INTERSECÇÕES EXISTIRIAM ENTRE ESTES DOIS CAMPOS?

Neste momento pode-se, então, buscar entender que intersecções haveria entre as propostas de Paulo Freire e as de Ignacio Martín-Baró (Freitas, 2005). Passamos a apontar algumas que nos parecem cruciais, a seguir:

A] Em relação à *Educação Popular*, pode-se afirmar que se trata de um conceito presente para os dois teóricos, assim como para o Campo da Psicologia Social Comunitária. Entretanto, a ênfase e os lugares atribuídos são distintos.

Em Paulo Freire, a Educação aparece com os seguintes elementos ou aspectos (Freitas, 2005):

- a) a educação é carro principal para as ações e processos que potencializem uma ruptura com a exploração;
- b) a alfabetização é que seria responsável por possibilitar a aquisição de um espaço socialmente reconhecido para os educandos;
- c) através dela haveria a possibilidade de politização sobre as condições de vida, ao lado da apreensão e compreensão dos determinantes sócio-históricos dessas condições;
- d) o processo educativo constrói-se através dos conhecimentos populares.

Para a Psicologia Social Comunitária e Ignacio Martín-Baró, as características (Freitas, 2005, 2003) estariam localizadas em:

- a) a educação é um processo pedagógico que acontece nas relações e interações humanas;
- b) a alfabetização não é o único mediador possível desse processo pedagógico de emancipação;
- c) as relações de grupo, os processos de construção de identidade, e o gerenciamento das diferentes formas de poder são os eixos para os processos educativos e de emancipação;
- d) há o emprego de instrumentos que permitam o aparecimento do conhecimento popular.

B] Em relação aos *Conceitos de Participação e Conscientização*, pode-se afirmar que ambos focalizam tais conceituações como sendo importantes, localizando-as e analisando-as como emergindo da prática concreta, em um movimento de aproximação à consciência (e seus diferentes níveis, em Paulo Freire; ou modos de expressão, em Ignacio Martín-Baró).

Ambos colocam uma ênfase na práxis politizadora e libertadora, e apontam a prática social ou psicossocial como tendo um forte compromisso político dirigido à transformação social. Tendo esta concepção filosófica a respeito da Sociedade e do Homem, ambos os teóricos participam da crença de que os modelos teóricos são construídos a partir da prática e se referenciam ao contexto histórico-social do qual emergiram (Freitas, 2005).

C] Quanto ao *emprego de Metodologias* dirigidas às práticas dos trabalhos comunitários (Freitas, 2001, 2003, 2005), ambos orientam-se pela:

- a) filosofia de mundo emancipatória;
- b) pela coerência na apreensão dos processos implicados na constituição do ser social e psicossocial, compreendido em relação;
- c) compromisso com o aprofundamento e análise dos determinantes das condições nas quais as pessoas se encontram, diferentemente das propostas neo-liberais de universalização e superficialidade do conhecimento.

Pensando-se nas possibilidades de parceria e intercâmbio entre a Educação e a psicologia comunitária e da libertação, quando se olha a prática possível e a prática desejada, verifica-se que um grande desafio que está colocado a todos os profissionais comprometidos com as mudanças sociais, refere-se àquilo que alguns autores denominam de como “radicalizar a democracia”. Ou seja, como ajudar a tornar o mundo mais justo e digno garantindo as diversidades e diferenças e enfrentando os preconceitos e inequidades vividos quotidianamente. Nossa história atual e contemporânea tem mostrado, infelizmente, que os problemas relativos à injustiça, à pobreza e ao sofrimento humano, e os seus determinantes histórico-sociais, continuam a existir mesmo em sociedades altamente democráticas. Assim, a “*radicali-*

zação da democracia” implica apoderar-se do conhecimento histórico sobre a vida social dos diferentes grupos e comunidades, compreendendo a vida dessas pessoas e detectando formas de enfrentamento, de modo colectivo e individual (Freitas, 2003, 2005). Do ponto de vista psicossocial e comunitário, alguns *aspectos necessários à radicalização da democracia* (Freitas, 2005) referem-se a:

A] implementar uma cultura democrática no quotidiano das relações;

B] construir relações e redes comunitárias e associativas que envolvam efectivamente os participantes;

C] contribuir para o incremento da participação das pessoas nas diferentes esferas públicas estabelecendo os liames com a sua vida privada.

Ao longo da experiência dos trabalhos comunitários no Campo da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, que algumas *categorias* e processos tornaram-se decisivos para as propostas de acção e intervenção comunitárias, como (Freitas, 2003, 2005; Montero, 2003b; Martín-Baró, 1987):

A] a rede de relações que se estabelece dentro da comunidade, seja em pequenos ou grandes grupos -;

B] a identificação e formação de lideranças autóctones;

C] as diferentes e sutis formas de opressão, discriminação, competição e preconceito que se instauram no cotidiano das pessoas;

D] as crenças e valores em relação a si mesmo e aos outros, assim como à confiança na capacidade de mudança e enfrentamento das adversidades, seja de modo colectivo ou individual;

E] as possibilidades de construção de formas de coesão, cooperação e conscientização;

F] as diferentes formas de interacção, acção e politização da consciência na rede de convivência comunitária.

Para isso, então, torna-se imprescindível, também, a preparação e desenvolvimento de um Processo de Educação, Formação e Capacitação dos diferentes Agentes Sociais, Comunitários e Educacionais (sejam internos ou externos), que estejam implicados com a Construção de uma Consciência Crítica e Comprometido com a melhoria da vida das pessoas.

REFERENCIAS:

- BEZERRA, A. (1980) As Atividades Em Educação Popular. In: BRANDÃO, C.R. (Org.) *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 16-39.
- Freire, Paulo (1973) **Concientización**. Buenos Aires, Editorial Búsqueda.
- Freire, Paulo (1976) **Educación y Cambio**. Buenos Aires, editorial Búsqueda.
- Freire, Paulo (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992) **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freitas, M.F. Quintal de. (2000) Voices From The Soul: The Construction of Brazilian Community Social Psychology. **Journal of Community and Applied Social Psychology**. Wiley Eds., Londres, 10:315-326
- Freitas, M.F.Q. (2001) Prácticas en Comunidad y Psicología Comunitária. In M.Montero (coord.) *Psicología Social Comunitária. Teoría, Método y Experiencia*, (pp.139-166). México. Universidad de Guadalajara.
- Freitas, M.F. Quintal de. (2002) Intersecciones entre sentido de comunidad y vida cotidiana. In Piper, I. (comp.) **Políticas, Sujetos y Resistencias – Debates y Críticas en Psicología Social** (pp.293-306). Santiago de Chile. Editorial ARCIS.
- Freitas, M.F. Quintal de. (2003) Psychosocial Practices and Community Dynamics. Meanings and possibilities of advance from the perspective of the engaged social actors. **The International Journal of Critical Psychology**, M.Montero and P.F.Christlieb (eds). 9, 107-124, London. Lawrence & Wishart.
- Freitas, M.F. Quintal de. (2005) (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária. *PSICO*, Porto Alegre, v. 36, p. 47-54.
- MANFREDI, S.M.(1980) A Educação Popular no Brasil: Uma Releitura a Partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C.R. (Org.) *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, p.38-61.
- Montero, M. (2003a) Relatedness as The Basis for Liberation. *The International Journal of Critical Psychology*. M.Montero and P.F.Christlieb (eds). 9, 61-74, London. Lawrence & Wishart.
- Montero, M. (2003b) *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitária*. Buenos Aires, Paidós.
- Martín-Baró, I. (1985) *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*, (2ª. Ed.). El Salvador. UCA Editores.
- Martín-Baró, Ignacio (1987). **Sistema, Grupo y Poder - Psicología Social desde Centroamérica II**. San Salvador: UCA Editores.
- PAIVA, V.P. (1973) *Educação Popular e Educação de Adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMO MEDIADORA INTERCULTURAL ESCOLAR

Eva M^a Aguaded Ramírez
Universidad de Granada

La nueva legislación educativa (LOE, 2006), propone, entre las diferentes medidas de mejora de la convivencia en los centros educativos, que se trabaje desde la mediación escolar, acción que, dado el carácter intercultural de la educación que, desde el año 1997 se propone desde la Unión Europea, denominamos Mediación Intercultural Escolar.

La Institución educativa plantea dos maneras de implantar esta medida de resolución de conflictos, una de ellas sería a través de mediadores externos a los centros, refiriéndose con esto, a los mediadores interculturales de los Ayuntamientos, que trabajarían gracias a convenios con las diferentes delegaciones provinciales de educación y a través de los mediadores internos a los centros, cuyo papel estaría representado por los diferentes agentes disponibles en los centros, es decir, por el profesorado, por el alumnado o por las familias.

El objetivo de este documento es ofrecer las técnicas para que, utilizando una de las principales funciones de los orientadores, como es la formación de formadores, podamos enseñar a la comunidad educativa técnicas y habilidades para que se formen como mediadores interculturales escolares.

1. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL ESCOLAR

La mediación es un proceso de acompañamiento y ayuda a dos partes en conflicto para que entiendan mejor su conflicto, busquen por ellos mismos un acuerdo y lo acepten, y en todo caso, mejoren su relación personal.

Las características que lo distinguen de otros procedimientos son: la voluntariedad de las partes, el esfuerzo de las partes por comunicarse, comprenderse y llegar a acuerdos justos y la intervención de terceras personas, los mediadores.

Los mediadores no asumen la responsabilidad de transformar el conflicto, que corresponde a las partes, ayudan a las partes a identificar y satisfacer sus intereses, ayudan a las partes a comprenderse y a sopesar sus planteamientos, contribuyen a que se genere confianza entre las partes y en el proceso, proponen procedimientos para la búsqueda conjunta de soluciones, no juzgan a las partes y están atentos a los valores por los que se guían o dicen guiarse.

La mediación no puede reducirse a una mera resolución del conflicto, de cualquier manera; porque es esencial la manera de resolverlo. La mediación busca fundamentalmente un acercamiento y estrechamiento de la relación entre las partes.

Los objetivos de la mediación, son los siguientes: facilitar que se establezca una nueva relación entre las partes en conflicto, aumentar el respeto y la confianza entre éstas, corregir percepciones e informaciones falsas que se puedan tener respecto al conflicto y/o entre los implicados en éste, crear un marco que facilite la comunicación entre las partes y la transformación del conflicto.

Es un proceso en el que el poder lo ejercen las propias partes, ya que son los participantes los que controlan el proceso y las decisiones, que, además, debe estar regido por los siguientes principios: **Neutralidad del mediador:** Antes de iniciar una mediación, el mediador debe preguntarse sobre la existencia de alguna circunstancia susceptible de crear parcialidad en el desarrollo de la misma, **Confidencialidad:** Durante la mediación los participantes mantienen la privacidad más absoluta y tienen la garantía de que lo que se dice en una sesión de mediación no podrá utilizarse ante un tribunal, **Voluntariedad:** La mediación requiere del acuerdo libre y explícito de los participantes. La mediación no puede imponerse. No se puede obligar a nadie a establecer relaciones o a llegar a acuerdos.

Las fases de la mediación son: premediación, entrada, explica, situarnos, arreglar y acuerdo

0. Premediación

Antes de empezar la mediación propiamente dicha es necesario valorar y decidir: Se plantea la adecuación de la mediación, quién será la persona adecuada para mediar, si podrán reunirse las partes o tendremos que trabajar por separado, el tiempo necesario para reunirse con las partes, quién estará presente en el proceso: implicados, abogados, expertos, otros..., cómo será el espacio: lugar, distribución de los asientos, donde se harán las reuniones privadas, entrada y salida de los participantes.

1. Entrada

El mediador debe: proporcionar la estructura inicial, obtener la confianza y cooperación de las partes, fomentar su participación activa en el proceso, demostrar su neutralidad. Esta etapa se utiliza para recabar información pertinente sobre las percepciones del conflicto que tienen los participantes, sus metas y sus expectativas, y la situación de conflicto.

2. Explica

El propósito de esta etapa de la mediación es ofrecer un espacio para hacer a un lado las defensas y traer a la superficie los problemas ocultos. En esta etapa de la mediación requiere que se definan todos los problemas. Cada uno de los implicados: tiene la oportunidad de exponer su versión y como se sienten, de sentir escuchado por la otra parte (y para el mediador), el mediador: no valora ni juzga, escucha, parafrasea y anima a que los participantes expliquen más y ayuda a que se planteen todos los temas posibles.

3. Situarnos

Trataremos de centrar el problema y clasificar y ordenar los temas más importantes para las partes, se intentará identificar el/los conflicto/s a partir de toda la información de que se dispone, trataremos de elaborar una definición compartida del problema, es decir, una definición del conflicto aceptada por las dos partes.

4. Arreglar

Se plantea la cuestión básica: ¿hacia donde queremos ir? ¿Cómo nos relacionaremos?. El mediador: debe mantener su neutralidad, no debe ofrecer soluciones, debe evitar limitar las posibilidades de las partes de encontrar una respuesta por sí mismas.

Debe promover: la generación de ideas por poco realistas que parezcan, si es necesario se pedirá a las partes que expliquen más, que no “desechen”, que no evalúen, que busquen propuestas integradoras, aceptables para todos..., que reformulen las posiciones en intereses. Después de revisar los problemas, el mediador debe hacer una lista de todas las opciones que se han mencionado y, enseguida, recordar a los participantes cuáles son los criterios en los que van a basar la evaluación de dichas opciones.

5. Acuerdo

En esta fase debemos plantear: cuál de las distintas opciones planteadas pueden ser aceptadas y cuáles pueden funcionar, evaluaremos las ventajas e inconvenientes, evaluaremos las dificultades para llevar a término las distintas opciones, quien hace qué, cuándo, cómo y dónde.

2. TÉCNICAS Y HABILIDADES DE LOS MEDIADORES EN LAS DIFERENTES FASES DEL PROCESO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL ESCOLAR

Las técnicas que deberán usar los mediadores en las diferentes fases del proceso son:

2.1 En la Fase de Premediación.

Orientar a las partes. Durante el primer contacto con cada una de las partes el mediador debe: lograr una síntesis del problema y de los hechos, hacer una descripción simple y breve de la mediación, conseguir que las partes asistan a una primera sesión de mediación, Las técnicas utilizadas para orientar a las partes, serán: a - Contactar con las distintas partes sin crear desequilibrios, b - Convocar a las distintas partes, c - Tratar la información confidencial de cada parte, d - Tratar el uso inadecuado de la mediación.

Preparar el contexto de actuación. El lugar donde se realice la mediación y deberán tenerse en cuenta las siguientes cuestiones: Neutralidad del lugar de encuentro, espacio ideal, privacidad, posibilidad de realizar comunicaciones con el exterior y muebles y asientos distribuidos de forma que faciliten el trabajo cooperativo.

2.2 En la Fase de Entrada.

Las habilidades que deberá desarrollar el mediador son: 1. Construir credibilidad, 2. Conferir a los clientes confianza y autoestima, 3. Trabajar con abogados y otros profesionales.

Las técnicas utilizadas son: a - Confirmación de datos, b - Cesión de la palabra, c - Intervención para aliviar la tensión, d - Generar credibilidad, e - Normalizar.

2.3 En la Fase Explica

Las habilidades del mediador en esta etapa son: 1. Identificar y analizar los conflictos, 2. Afrontar la cólera de los participantes, 3. Equilibrar poder, 4. Facilitar e intercambiar información, 5. Neutralizar los comportamientos negativos.

Las técnicas utilizadas deben ser: a - Escucha activa, b - Preguntar, c - Reconocer los sentimientos, d - Parafrasear, e - Equilibrar el poder, f - Hablar en yo

2.4 En la Fase Situarnos

Las habilidades del mediador en esta etapa son: 1. Identificar y ordenar los temas en disputa, 2. Distinguir y clarificar los temas no mediables, 3. Crear consenso, planificar y elaborar la lista de temas.

Las técnicas utilizadas deberán ser: a - Crear definición común del conflicto, b - Separar el problema de las per-

sonas , c – Enfocar, d - Orientación futura positiva , e - Reuniones individuales .

2.5 En la Fase Arreglar

Las habilidades del mediador en esta etapa son: 1. Inventariar las opciones, 2. Reencuadrar temas , 3. Superar puntos muertos , 4. Centrarse en el futuro y no en el pasado , 5. Examinar los puntos fuertes y débiles de las opciones y 6. Examinar las consecuencias de las distintas opciones.

Las técnicas utilizadas son: a – Brainstorming, b - Dividir el problema , c - Valorar , d - Superar puntos muertos , e - Periodo de prueba y f - Agente de realidad .

2.6 En la Fase de Acuerdo

Las habilidades del mediador en esta etapa son: 1. Clarificar lo que se ha acordado , 2. Escribir los acuerdos sin ambigüedades y con lenguaje neutral y 3. Planificar de qué forma se llevaran a la práctica los acuerdos.

Las técnicas utilizadas en esta etapa deberán ser: a - Sintetizar , b - Reconocer y c – Celebrar.

3. ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS DE LOS SERVICIOS DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS MULTICULTURALES ALMERIENSES.

La nueva legislación educativa desarrollada por el P.S.O.E. (2005) propone que en la Enseñanza Secundaria, etapa en la que se manifiestan con mayor intensidad los problemas de convivencia escolar con el alumnado de origen inmigrante, se ofrezcan actuaciones de mediadores socioeducativos cuando sea necesario.

Diversas son las circunstancias han favorecido la conversión de Almería en un espacio enclave de recepción de población extranjera inmigrante y, en consecuencia, de población escolar extranjera inmigrante, lo que, a su vez, ha hecho que sea en este contexto donde surja y evolucione la mediación intercultural escolar como respuesta a los conflictos y problemas denominados interculturales. La provincia almeriense ha sido pionera en la Comunidad Autónoma Andaluza en la gestión y dinamización de la figura del mediador intercultural escolar. Ya en 1998 surgió esta figura de forma planificada y sistematizada, es decir, con un programa de intervención dirigido a responder de forma prioritaria a las demandas de los centros escolares. A continuación mostramos la evolución cuantitativa que ha sufrido esta profesión en la provincia:

En el año 2000 esta Delegación de Educación de Almería ofrece por primera vez unas orientaciones sobre la función del mediador intercultural en contextos escolares, a través de una serie de Instrucciones (de 16 de octubre de

2000). Estas orientaciones fueron incluidas en la normativa elaborada para establecer el funcionamiento y organización de las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística11(las ATAL)12. Así, la Delegación Provincial de Educación al referirse al mediador intercultural señala las siguientes actuaciones:

- Colaboración con el profesorado en la traducción de expresiones de la lengua de origen imprescindibles para realizar el apoyo o para mejorar la integración del alumno/a en el grupo.
- Favorecer el contacto del profesorado con las familias de los alumnos inmigrantes.
- El acompañamiento al alumno inmigrante los primeros días en el autobús, a efectos de interpretar la nueva situación.
- La colaboración con los centros en la programación de actividades de carácter intercultural.
- La colaboración con el profesorado y con los servicios de orientación en la resolución de conflictos derivados de choques culturales.

Tan sólo las actuaciones de dos de los diez mediadores (curso 2002-06) se aproximan a las orientaciones dadas por la Delegación de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge, (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Martiniello, M. y Body- Gendrot, S. (2000), *Minorities in European Cities: the Dynamics of Social Integration and Social Exclusion*. Nueva York: St. Martin's Press.
- García Castaño, F.J., Barragán Ruiz-Matas, C. y Granados Martínez, A. (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*, vol. 8, 2, 191-220.
- Guillaume-Hofnung, M., (2000). *La médiation*. Paris: PUF.
- Petitclerc, J.M., (2002). *Practiquer la médiation sociale. Un nouveau métier de la ville au service du lien social*. París: Dunod.
- Samovar, L.A. y Porter, R.E. (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont, Wadsworth Publishing Company.
- Six, J.F., (1997). *Dinámica de la mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Suares, M., (1999). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Ed. Paidós. Barcelona.

ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LAS INFRAESTRUCTURAS DE LOS CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS DEL AYUNTAMIENTO DE PONTEVEDRA

Abeal Pereira, Cristina; Estévez Baquero, Vanessa; García Antelo, Beatriz
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

En el presente póster se ofrecen los resultados de un estudio, desarrollado en el curso académico 2005/06, que tiene como finalidad llevar a cabo un análisis del estado actual de las infraestructuras de los centros educativos del Ayuntamiento de Pontevedra. A través del presente proyecto, realizado desde el Área de educación del Ayuntamiento de Pontevedra en colaboración con la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, se pretende facilitar el análisis y toma de decisiones de la administración local y autonómica frente a un uso eficiente, el desarrollo de planes de mejora y la priorización de recursos de inversión.

MÉTODO

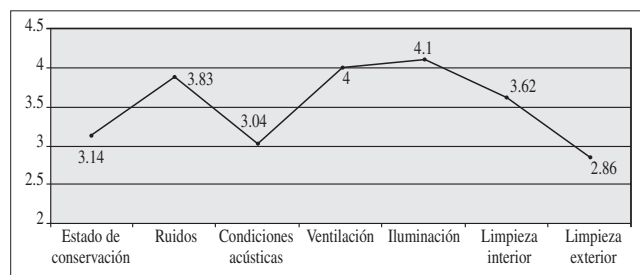
Haciendo uso de una metodología descriptiva tipo encuesta, se ha aplicado un cuestionario a los equipos directivos responsables de los centros de educación infantil, primaria y secundaria públicos del ayuntamiento. El estudio aquí referido se presenta pues como una herramienta que permite obtener información sobre el estado de la infraestructura de los distintos centros. Los bloques que componen el instrumento de recogida de información son: tipo de edificio y características; calidad ambiental; accesos al centro y barreras arquitectónicas; espacios, acondicionamiento y uso; medios audiovisuales y equipamiento informático.

La **muestra** está compuesta por 30 centros públicos, de enseñanza infantil y/o primaria en su mayoría (79,9%), excepto el 20,1% restante que se correspondería con centros de educación secundaria.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

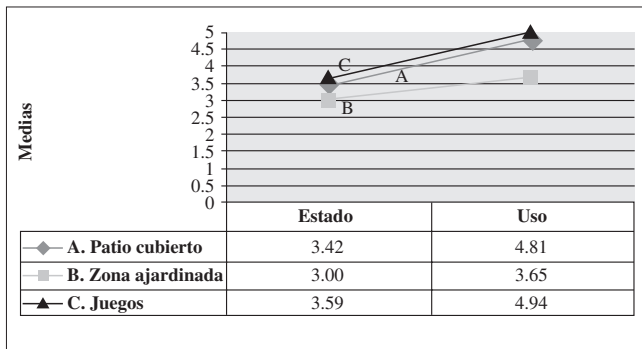
El primero de los aspectos analizados hace referencia a la calidad ambiental del edificio y sus zonas exteriores, lo que permite tener una visión global del estado de conservación de los centros educativos públicos del municipio. En cuanto a la primera -valorada en una escala de 1 a 5, donde 1 equivale a muy malo y 5 a muy bueno- la iluminación (4,10) y la ventilación (4,00) constituyen los aspectos más valorados, mientras que la limpieza exterior (2,86) y las condiciones acústicas (3,04) son los que reciben una valoración más baja. Pese a que los encuestados consideran positivamente los accesos al centro, existe un 60% de centros que presentan barreras arquitectónicas.

Gráfico 1. Calidad ambiental del edificio



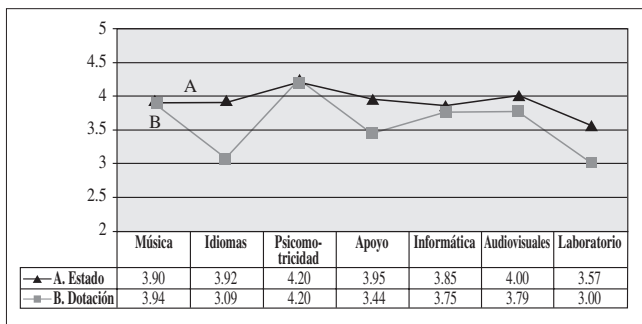
Los aspectos relativos a las zonas exteriores del edificio reciben en términos generales una valoración positiva en cuanto al uso que se hace de ellas, mientras el estado de conservación recibe una puntuación menor (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Estado y uso de las zonas exteriores del edificio



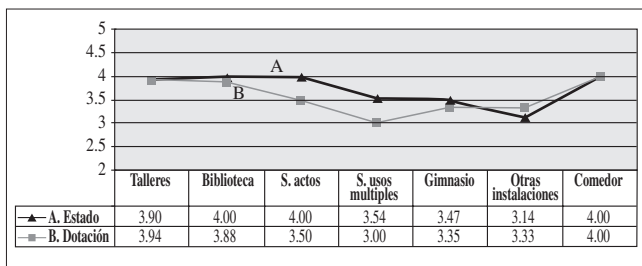
Las aulas de usos específicos reciben una valoración positiva por parte de los encuestados, tanto en relación a su estado como dotación (ver gráfico 3). Los directores otorgan una menor valoración, tanto en estado (3.57) como en dotación (3.00) al laboratorio, mientras que las aulas de psicomotricidad son las que mejor puntuación reciben, 4.20 en ambos casos.

Gráfico 3. Espacios, estado y dotación (1)



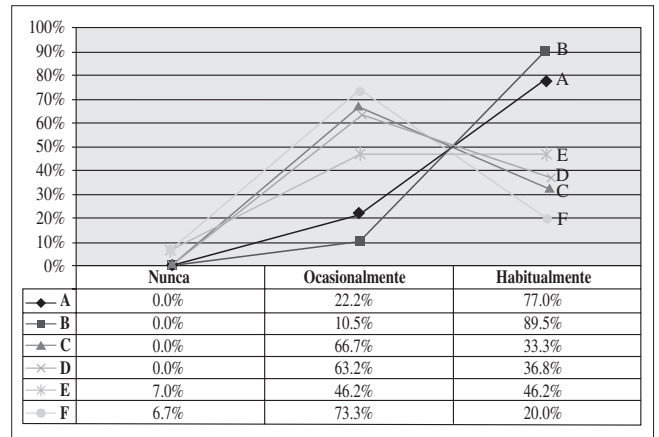
En cuanto a otros espacios de uso general, el gimnasio y otras instalaciones deportivas son las que se encuentran en peor estado según los encuestados, 3.47 y 3.14 respectivamente. Entre los espacios peores dotados se encuentra el salón de usos múltiples (3.00) (ver gráfico 4).

Gráfico 4. Espacios, estado y dotación (2)



Ante la pregunta sobre el uso que se hace de los espacios fuera del horario escolar, el 86,2% de los centros tienen actividad fuera de dicho horario. Los colectivos que hacen un mayor uso extraescolar de las instalaciones son el alumnado (89,5%) y la comunidad educativa en general (77,8%) (ver gráfico 5).

Gráfico 5. Uso de los espacios



Nota: A. Comunidad educativa. B. Alumnado. C. Profesorado. D. Padres, madres. E. Otras asociaciones. F. Ayuntamiento.

A través del análisis realizado puede concluirse que a pesar de que en líneas generales los distintos aspectos analizados no reciben una valoración excesivamente negativa, todavía se hace un uso deficiente de las instalaciones e infraestructuras de que disponen los centros, por lo que sería conveniente la mejora de espacios y la optimización en el uso que se les otorga.

BIBLIOGRAFÍA

- Brugué, Q. y Gomá, R. (Coords.) (1998). *Gobiernos locales y políticas públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*. Barcelona: Ariel Ciencia Política.
- Plandiera, R. (2003). Los ayuntamientos, más allá del tiempo lectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 76- 78.

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN ESTUDIOS DE POSTGRADO. EFICACIA DE LA INTEGRACIÓN DE LAS SESIONES PRÁCTICAS DE DOS ASIGNATURAS

Sonia Lara y Sonia Rivas
Universidad de Navarra

INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido el actual proceso de convergencia europea plantea un nuevo enfoque metodológico, que transforma nuestro sistema educativo basado en la enseñanza, a otro basado en el aprendizaje. Este proceso se sustenta en tres principios (MEC, 2005): (1) mayor implicación y autonomía del estudiante; (2) utilización de metodologías más activas; (3) papel del profesorado, como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos.

En el marco de la convergencia europea, esta comunicación presenta los resultados de una propuesta metodológica para mejorar la calidad de la enseñanza de dos asignaturas del Postgrado Oficial en “Matrimonio y Familia” de la Universidad de Navarra. El Master tiene una duración de 2 años en modalidad online¹. Durante el mes de agosto de los dos años, hay una quincena de sesiones presenciales en las que se ven algunos contenidos de las asignaturas estudiadas durante el año. A continuación se presenta la propuesta de dos asignaturas para estas sesiones presenciales.

MÉTODO

Descripción

Se pretende que los alumnos pongan en práctica, durante las sesiones presenciales de agosto de 2006, la

metodología de la entrevista de orientación desarrollada a lo largo de la asignatura “Modelos de orientación en psicopedagogía familiar” – en adelante, asignatura B-, integrándola con los contenidos de la asignatura “Educación familiar en la infancia” –en adelante, asignatura A-.

Debe tomarse en consideración que, en cursos anteriores y por separado, las profesoras de ambas asignaturas ya habían hecho algunas aproximaciones e intentos de integración del contenido y metodología de las dos asignaturas.

Aplicación

Con el objetivo de aunar y poner en práctica lo estudiado en las asignaturas A y B, se pide a los alumnos que diseñen y filmen dos entrevistas de orientación en las que aplican las técnicas y la teoría estudiada. La metodología didáctica que se emplea para ello es la del *método del caso*, *trabajo en pequeño grupo* y el *role-playing*. A continuación describimos brevemente el procedimiento seguido:

1. Explicación del trabajo a realizar, y entrega del material que deben emplear, a todo el grupo de clase.
2. Análisis del caso “La Familia Orduna”² con todo el grupo. La idea es que todos los alumnos partan de una misma situación para plantear qué aspectos son susceptibles de análisis y orientación, y así puedan

¹ <http://www.unav.es/icf/master/>

² El caso de la “Familia Orduna” es un caso inédito expresamente redactado para poder analizar los contenidos vistos en la asignatura A desde una perspectiva más práctica, y de facilitar la aplicación de la asignatura B en las sesiones presenciales.

comparar finalmente las diferentes soluciones planteadas por otros grupos.

3. Trabajo en pequeños grupos de seis a siete personas, en el que deben:
 - a. Concretar el problema que será objeto de orientación y el enfoque que darán a las entrevistas de orientación.
 - b. Elaboración de un guión de las entrevistas.
 - c. Filmación de las entrevistas.

Para facilitar el buen funcionamiento del grupo y conseguir la cooperación, desde el principio se otorga a los alumnos diversos roles, todos ellos relacionados entre sí (cfr. Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Para las fases (a) y (b) se pide a los alumnos que ejerzan los siguientes roles:

- Encargado de fomentar la participación: Tiene que asegurar que todos los miembros del grupo participen. Si existe algún miembro que no habla debe interpellarlo para que exprese su opinión.
- Orientador: Debe orientar al grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible.
- Encargado de aclarar/parafrasear: En ocasiones deberá reformular lo que dicen otros miembros para clarificar los puntos tratados.
- Encargado de llevar un registro: Debe anotar las decisiones del grupo y redactar el guión de la entrevista.
- Supervisor de las técnicas: Debe controlar que se empleen las suficientes y necesarias técnicas a lo largo de las dos entrevistas.
- Encargado de buscar fundamentos: Debe encargarse de pedir a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos.
- Encargado de ofrecer apoyo: Debe brindar apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás.

Para la fase (c) de filmación de las entrevistas se pide a los alumnos que distribuyan los roles entre los actores de las entrevistas (padre, madre y orientador), el encargado de manejar la cámara, y varios apuntadores que supervisarán que los actores sigan las ideas recogidas y elaboradas por el grupo en el guión de la entrevista. Los cinco grupos están trabajando simultáneamente en aulas separadas, y con el asesoramiento de las profesoras que visitan continuamente las diferentes aulas.

Por último, se realiza la puesta en común de los trabajos realizados por los pequeños grupos a toda la clase.

El trabajo desarrollado por los alumnos se distribuye a lo largo de un día y medio. El primer día, durante dos horas y media se explica a los alumnos el trabajo que deben rea-

lizar, y se dan algunas pinceladas del Caso de la asignatura A sobre el cual deberán realizar las entrevistas de orientación. Durante el segundo día los alumnos realizan las entrevistas y filman la dramatización de la misma, al final del día los grupos presentan a la clase el trabajo llevado a cabo.

Participantes

El estudio cuenta con 33 alumnos matriculados en las asignaturas A y B. En su mayoría son profesionales en ejercicio con muy diverso bagaje, cuyas profesiones requieren conocimientos sobre el Matrimonio y la Familia (abogados, médicos, pedagogos, psicólogos y maestros). Son adultos muy interesados en la materia, y con perspectivas profesionales diversas que enriquecen mucho el trabajo en grupo.

Los alumnos son distribuidos por las profesoras en grupos de seis a siete personas. Los grupos se forman en función del nivel académico demostrado a lo largo del curso, edad, sexo, profesión y procedencia, con el fin de conseguir grupos heterogéneos. Según las evidencias del aprendizaje cooperativo este tipo de grupos consiguen los mejores resultados, tanto en variables cognitivas como afectivas (cfr. Johnson, Johnson y Holubec, 1994; García, Andrés y Candela, 2001; Monereo y Duran, 2002).

Instrumentos

Las opiniones de los alumnos se recogen a través de un cuestionario que contestan individual y anónimamente al final de las sesiones. El cuestionario está dividido en dos bloques. El primer bloque tiene nueve preguntas en una escala de cinco puntos: las cuatro primeras sobre aspectos generales y organizativos, y las cinco restantes sobre el contenido de las sesiones prácticas. La fiabilidad de este bloque del cuestionario (Alfa de Cronbach) es 0,88. El segundo bloque tiene dos preguntas abiertas sobre los aspectos positivos y mejorables de esta metodología. En total se recogen 25 cuestionarios de los 33 alumnos matriculados.

Procedimiento

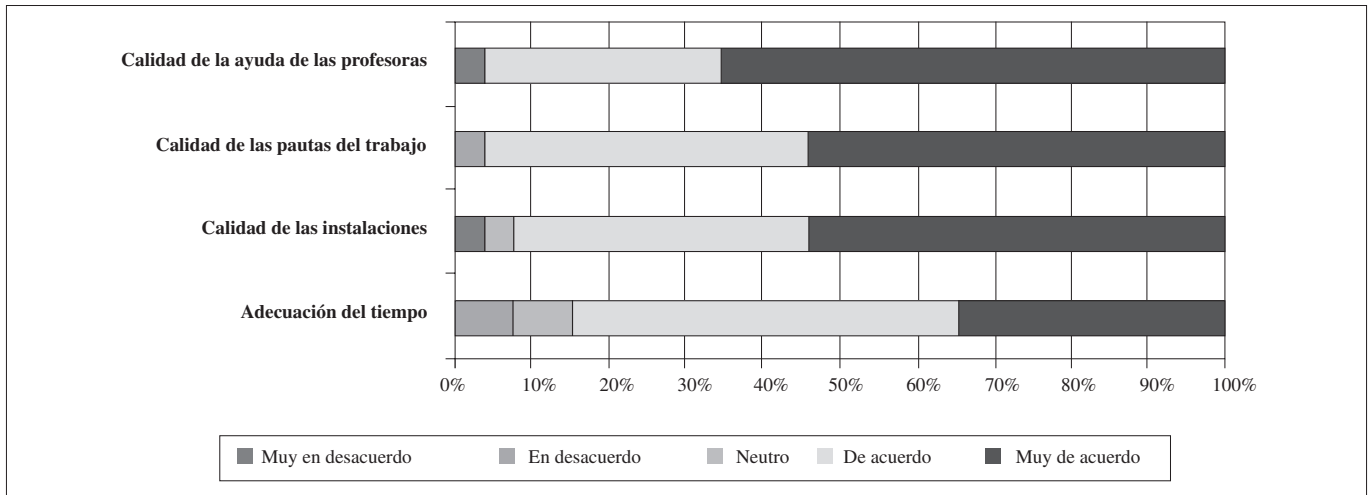
Este estudio tiene un carácter eminentemente descriptivo, aunque puede servir para conocer la implicación y resultados de una innovación metodológica para mejorar la calidad de las enseñanzas prácticas. El análisis de las preguntas del primer bloque se realiza a través del programa estadístico SPSS 13.0, y el análisis de las preguntas abiertas se realiza a través de la tabulación de las respuestas.

Resultados

Primer bloque: Aspectos generales y organizativos

Las respuestas de los alumnos muestran que la mayoría está “muy de acuerdo” o de “acuerdo” en la calidad tanto de la ayuda y asesoramiento ofrecido por las profesoras durante el trabajo en pequeño grupo, como de las pautas del trabajo, las instalaciones empleadas y la adecuación del tiempo (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Respuestas de todos los alumnos sobre aspectos generales



Igualmente si analizamos las respuestas ofrecidas por cada grupo, podemos ver que las medias están comprendidas entre los valores 4 y 5 (“de acuerdo” y “muy de acuerdo”). El grupo 3 es el que ofrece una valoración peor, rondando el valor 3 (“neutro”). Este dato coincide con que este grupo fue el más reacio a la metodología planteada (ver Tabla 1).

Tabla 1: Respuestas dadas por los grupos sobre los aspectos generales [media (desviación típica)]

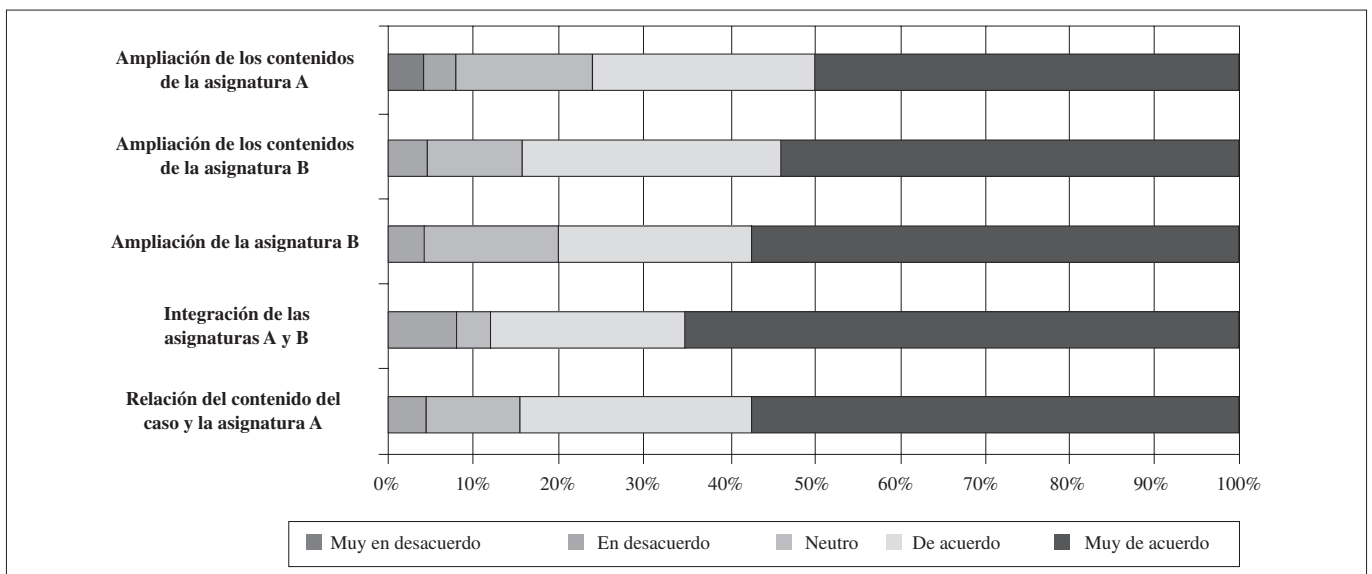
Pregunta/grupo	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
Adecuación del tiempo	4,50 (,55)	4,14 (,48)	3,00 (1)	4,33 (,33)	4,50 (,58)
Calidad de las instalaciones	4,50 (,55)	4,71 (,49)	3,60 (1,6)	4,67 (,58)	4,25 (,50)
Calidad de las pautas del trabajo	4,50 (,55)	4,71 (,49)	3,80 (1)	4,67 (,57)	4,50 (,58)
Calidad de la ayuda de las profesoras	*	4,71 (,49)	3,60 (1,5)	*	4,25 (,50)
N	6	7	5	3	4

* Respuesta constante= 5

Primer bloque: Valoración del contenido y metodología

Las respuestas de los alumnos muestran que la mayoría está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” en todas las preguntas formuladas sobre la calidad tanto de los contenidos como de la metodología (ver Gráfico 1). Los alumnos consideran que se ha ampliado los contenidos vistos a lo largo del curso académico en las dos asignaturas, que se ha podido aplicar los contenidos metodológicos estudiados en la asignatura B, que se ha conseguido integrar los contenidos metodológicos y teóricos de las dos asignaturas, y que el Caso empleado ha sido adecuado.

Gráfico 2: Respuestas de todos los alumnos sobre el contenido de las sesiones prácticas



Los resultados de la Tabla 2 muestran que no hay diferencias llamativas en las opiniones de los diferentes grupos.

Tabla 2: Respuestas dadas por los grupos sobre el contenido de las sesiones prácticas [media (desviación típica)]

Pregunta/grupo	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5
Relación del contenido del caso y la asignatura A	4,00 (,89)	*	4,00 (1,2)	*	4,00 (,81)
Integración de las asignaturas A y B	4,17 (1,3)	4,86 (,38)	4,00 (1,2)	*	4,50 (,57)
Aplicación de la asignatura B	4,50 (,83)	4,71 (,76)	3,80 (1,3)	*	-
Ampliación de los contenidos de la asignatura B	3,50 (1,5)	4,86 (,38)	4,40 (,55)	*	3,25 (,95)
N	6	7	5	3	4

* Respuesta constante= 5

Segundo bloque: Aspectos positivos y mejorables

Según los resultados recogidos en los cuestionarios, los alumnos han destacado tanto aspectos muy positivos como otros que pueden ser mejorables.

Por lo que se refiere a los aspectos positivos unánimemente subrayaron:

el reflejo y la aplicación de los conocimientos teóricos en un caso práctico, llegando a sugerir la extensión de esta metodología a otras asignaturas del Master;

la ayuda prestada por las profesoras y su cercanía, su profesionalidad y disposición a la hora de llevar a cabo la sesión práctica, así como el ambiente distendido que se creó.

No existe unanimidad de aquellos aspectos que se señalan como mejorables. Para la mayoría de los alumnos, el tiempo asignado para realizar el trabajo fue adecuado y suficiente, mientras que para otros se consideró escaso debido a la descoordinación inicial del grupo que restó eficacia al trabajo del grupo. Del mismo modo, se subrayó por algún alumno que el tiempo asignado para establecer un diálogo final conclusivo por parte de las profesoras tras la actividad del role-playing, resultó interesante pero escaso, por lo que apuntaron que hubiera sido conveniente ampliar este tiempo de reflexión final.

CONCLUSIONES

Para terminar nos gustaría recoger las principales conclusiones obtenidas tanto de las opiniones de los alumnos, como de las profesoras que han llevado a cabo esta experiencia:

Respecto a los **alumnos**, los datos de las encuestas nos hacen concluir lo siguiente:

En términos generales, consideran que el tiempo ha sido suficiente. Alguno de ellos señala que más tiempo

daría lugar a pérdidas innecesarias de tiempo, y otros que el tiempo escaso es bueno para centrarse pronto en la tarea y concretar lo que el grupo quiere realizar.

La cercanía de las profesoras, la dedicación, la interacción, la disponibilidad y el buen trato han reforzado el aprendizaje conseguido a través de esta metodología.

La aplicación de un caso práctico que refleja situaciones comunes y cercanas de los alumnos, ayuda a asimilar los contenidos de forma significativa.

La integración de la práctica de dos asignaturas ayuda a comprender la utilidad de los contenidos vistos en ambas materias, así como a profundizar en su comprensión.

Las **profesoras** hacemos la siguiente valoración respecto a la experiencia llevada a cabo durante agosto de 2006:

La metodología ha servido para compaginar los contenidos de dos asignaturas bien distintas, una metodológica y otra teórica. La asignatura metodológica se beneficia del contenido teórico de la otra, sobre el que aplicar las técnicas que se enseñan, y la asignatura teórica se beneficia de las técnicas estudiadas en la otra, para aplicar los contenidos teóricos en una situación de orientación concreta.

Para poder manejar bien esta dinámica se requiere que, al menos, haya dos profesores tutorizando los trabajos de los pequeños grupos en las distintas aulas. El control de los aspectos procesuales en el trabajo del grupo están íntimamente relacionados con su resultado final.

Por último nos gustaría señalar algunos aspectos mejorables en futuras ediciones:

Aunque los alumnos consideran que el tiempo ha sido suficiente y adecuado, para próximas ediciones sería conveniente distribuir de manera diferente el tiempo. Se ha visto necesario contar con más tiempo para corregir los trabajos de los grupos antes de que se expusieran en la sesión de gran grupo, así como dedicar más tiempo a la sesión de reflexión final.

La justa valoración del trabajo de los alumnos debe tener en cuenta tanto variables de proceso (análisis del caso y redacción de los guiones de las entrevistas) como de producto (la escenificación y filmación del video) para que la falta de dotes interpretativas no repercuta negativamente en el resultado final de la evaluación (cfr. De Vries, 2005). Para conseguir esto sería bueno dar a los alumnos unos protocolos con los criterios que se van a tener en cuenta en la evaluación de todo el trabajo.

Se ve necesario incluir otro tipo de evaluación, como la evaluación entre iguales, para conocer mejor cómo han trabajado cada uno de los miembros dentro los pequeños grupos. Por este motivo, es fundamental que la evaluación incluya criterios o estándares que analicen de qué modo cada miembro ha trabajado en grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- De Vries, W. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. La Coruña: Netbiblo.
- García, R., Andrés, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- MEC (2005) *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MEC. Consejo de Coordinación Universitaria.
- Monereo, C. y Durán, D. (2002). *Entramados : métodos de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edebé.

ELABORACIÓN DE LA GUÍA DE RECURSOS EDUCATIVOS DEL AYUNTAMIENTO DE PONTEVEDRA: ANÁLISIS DE NECESIDADES

Abeal Pereira, Cristina; Estévez Baquero, Vanessa; García Antelo, Beatriz
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Desde la administración local, en los últimos años se han empezado a gestar proyectos educativos de ciudad con el fin de determinar las necesidades educativas de la ciudad y priorizar futuras líneas de actuación adaptadas a las necesidades reales de sus destinatarios. Uno de los primeros pasos en la elaboración de los proyectos educativos de ciudad es pues la necesidad de analizar con qué tipo de recursos educativos se cuenta y cuál es el estado actual de la educación en dicho territorio. Trilla Bernet, J. (1998: 49) define el mapa educativo de ciudad como «el inventario y la distribución en el territorio de todos aquellos agentes (instituciones, equipamientos, espacios, etc.) que tienen una proyección educadora significativa sobre los ciudadanos. Por tanto, el mapa pretende incluir tanto a los agentes educativos formales como a los no formales, así como a los informales». Así mismo, el mapa pretende incluir no sólo las propuestas educativas actuales de la ciudad, sino las que se podrían llevar a cabo en función de las características individuales del contexto.

De este modo, desde el Área de Educación del Ayuntamiento de Pontevedra en colaboración con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, se ha llevado a cabo un estudio cuyo objetivo reside en la configuración del Mapa Educativo de la Ciudad, con el fin de ofrecer una visión global de las posibilidades de formación que la Ciudad ofrece.

El presente estudio cuenta con una doble finalidad:

- Dar respuesta a la demanda de información detectada en la comunidad educativa a través de la elaboración de la Guía de Recursos Educativos con que cuenta el Ayuntamiento de Pontevedra, con la finalidad de

dar a conocer a los ciudadanos en general, y más concretamente a los padres/madres, alumnos/as y profesorado, la oferta educativa del ayuntamiento.

- Facilitar la elaboración de un informe sobre el Estado de la educación en el Ayuntamiento de Pontevedra, lo que permitirá analizar aquellos aspectos que precisan de una mayor atención en la definición de prioridades y políticas educativas.

En la presente comunicación se presentan los resultados de la primera fase de este estudio, cuyo objetivo se centra en el análisis de los recursos educativos formales que permiten obtener una visión global del sistema educativo formal en el ayuntamiento de Pontevedra.

MÉTODO

Se procedió a la realización de un estudio descriptivo tipo encuesta dirigido a los distintos centros de enseñanza públicos existentes en el Ayuntamiento, tanto rurales como urbanos, combinando el uso del cuestionario y entrevistas a los equipos directivos de dichos centros. El cuestionario elaborado consta de 7 bloques de contenido – con un total de 36 ítems- en los que se recogen los principales indicadores para conocer los recursos educativos formales públicos con los que actualmente cuenta dicho ayuntamiento:

Bloque I, datos de identificación del centro: En el primero de los bloques se recogen los principales datos de identificación del centro educativo, con el objetivo de recoger la oferta de cada uno de ellos y su descripción territorial. Se solicitan datos relativos a: Nombre, dirección, teléfono y fax, correo electrónico y página web, año de creación del centro, modalidad de jornada y horario, zona

de influencia de matrícula del centro y centros adscritos o a los que se adscribe. Así mismo, se incluye en este bloque la oferta educativa del centro de cara a conocer el nivel educativo al que pertenece y las enseñanzas ofertadas.

Bloque II, alumnado: En este bloque se analiza la evolución de matrícula en los distintos niveles educativos desde el curso 2000/01, así como la presencia y procedencia de alumnado inmigrante en las aulas.

Bloque III, personal: Interesa conocer en este bloque el número de profesores/as en cada centro educativo, así como de personal no docente.

Bloque IV, infraestructuras: Puede dividirse a su vez en tres subcategorías: edificio -se analiza tanto el tipo de edificio y sus características, la calidad ambiental del centro, los accesos y barreras arquitectónicas-, los espacios -en lo relativo a existencia, estado y dotación- y los medios audiovisuales y equipamientos informáticos -tanto en lo relativo a número, como estado y uso-.

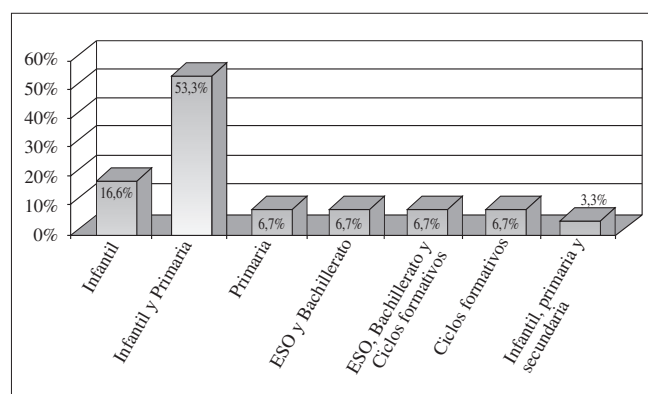
Bloque V, servicios del centro: aborda cuatro aspectos: existencia o no de comedor y su gestión; transporte escolar; apoyo de la policía local en la entrada y salida de los centros; y otros servicios.

Bloque VI, perfil educativo: Recoge datos relativos a actividades complementarias y extraescolares; la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa en la vida del centro y las ayudas y premios recibidos.

Bloque VII, otros datos de interés y observaciones: cada centro tiene la posibilidad de añadir los aspectos que considere relevantes y no se hayan concretado demasiado, o se hayan obviado en los apartados anteriores.

La **muestra** final se compone de 30 centros, los cuales ofertan mayoritariamente enseñanzas de educación infantil y/o primaria (79,9%) y de los cuales el 56,6% engloba ambos niveles. El 20,1% restante se corresponde con centros de educación secundaria, tanto en lo relativo a Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos formativos de grado medio y superior.

Gráfico 1. Oferta educativa.



Respecto a la modalidad de jornada, el 80% (n=24) de los centros cuenta con jornada continua, correspondiéndose con la totalidad de centros de educación infantil y/o primaria, mientras el 20% restante (n=6) disponen de jornada partida, todos ellos IES. El número de docentes varía de forma sustancial de unos a otros centros, con una media de 25,96 profesores. Los centros que cuentan con un menor número de docentes son mayoritariamente del ámbito rural, aspecto que viene determinado en gran medida por la dispersión geográfica de los núcleos poblacionales de Galicia, y concretamente, del municipio de Pontevedra. De este modo, los centros rurales de educación infantil son los que cuentan con un menor número de docentes, en algún caso, sólo uno por centro. Por el contrario, los centros con mayor número de profesorado son los centros de Educación Secundaria, todos ellos situados en el núcleo urbano y englobando hasta un máximo de 110 profesores.

nada partida, todos ellos IES. El número de docentes varía de forma sustancial de unos a otros centros, con una media de 25,96 profesores. Los centros que cuentan con un menor número de docentes son mayoritariamente del ámbito rural, aspecto que viene determinado en gran medida por la dispersión geográfica de los núcleos poblacionales de Galicia, y concretamente, del municipio de Pontevedra. De este modo, los centros rurales de educación infantil son los que cuentan con un menor número de docentes, en algún caso, sólo uno por centro. Por el contrario, los centros con mayor número de profesorado son los centros de Educación Secundaria, todos ellos situados en el núcleo urbano y englobando hasta un máximo de 110 profesores.

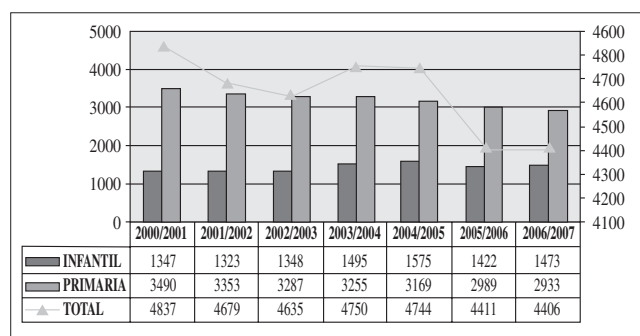
RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A través del paquete estadístico SPSS, se procedió a realizar el análisis descriptivo de los datos. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos.

Evolución del alumnado

Como puede observarse en el gráfico nº 2 que se presenta a continuación, se aprecia un considerable descenso del número de alumnos de educación infantil y primaria desde el curso 2000/2001 hasta el actual, pasando de 4837 a 4406 matriculados. No obstante, en un análisis por etapas, podemos destacar que este descenso es más acusado en la educación primaria, con una disminución de 236 alumnos en sólo 2 cursos. En educación infantil, pese al descenso generalizado en los últimos años, cabe destacar un ligero aumento del número de matriculados en el último año, pasando de 1422 en el curso 2005/2006 a 1473 en el curso 2006/2007.

Gráfico 2. Evolución alumnado infantil y primaria en los centros públicos del municipio de Pontevedra.



Al igual que ocurría en educación infantil y primaria, se percibe un descenso generalizado del alumnado en Educación Secundaria, especialmente en los niveles de 1º y 4º de la ESO. Sólo se percibe un aumento del número de alumnos en Bachillerato.

En cuanto a la presencia de alumnado inmigrante, de los 213 estudiantes procedentes de otros países, el 27% (n=57) pertenece a centros de educación secundaria y ciclos formativos, mientras que el 73% restante (n=156)

curso enseñanzas de educación infantil y primaria -3,54% del total de la población en educación infantil y primaria-. El país de procedencia se muestra a continuación:

Tabla 1: Alumnado inmigrante

	INFANTIL Y PRIMARIA (f _i)	SECUNDARIA (f _i)	TOTAL (f _i)
Colombia	29	19	48
Argentina	22	5	27
Ecuador	20	2	22
Marruecos	17	3	20
Venezuela	14	5	19
Uruguay	11	2	13
Brasil	7	4	11
Portugal	8	1	9
Méjico	2	5	7
Chile	2	4	6
Rumanía	5	1	6
China	5	0	5
Cuba	5	0	5
Perú	3	0	3
Armenia	1	1	2
EEUU	2	0	2
Bangladesh	0	2	2
Guinea Ecuatorial	0	2	2
Rusia	1	0	1
Etiopía	1	0	1
Moldavia	1	0	1
Algeria	0	1	1
N	156	57	213
%	73%	27%	100%

Fuente: elaboración propia.

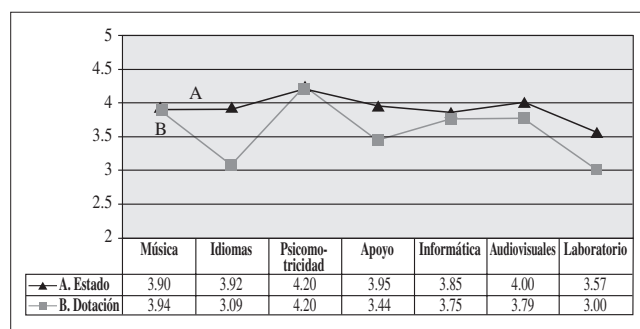
Infraestructuras y servicios ofertados

Los directores encuestados valoran positivamente el uso que se hace tanto del patio cubierto como de la zona ajardinada y la zona de juegos, mientras que le otorgan una menor puntuación a su estado de conservación. De igual forma ocurre con la calidad ambiental del edificio, siendo –en una escala de 1 a 5, donde 1 equivale a muy malo y 5 a muy bueno- la limpieza exterior (2,86) y las condiciones acústicas (3,04) los aspectos que reciben una valoración más baja, mientras que la iluminación (4,10) y la ventilación (4,00) constituyen los más valorados. Los datos obtenidos nos permiten afirmar que pese a que los encuestados consideran positivamente los accesos al centro, existe un 60% de centros que todavía presentan barreras arquitectónicas en su infraestructura.

Las valoraciones otorgadas por los directores de los centros respecto a las aulas de usos específicos, tanto en lo relativo a estado como a dotación, son mayoritariamente de carácter positivo (ver gráfico 3). Es decir, los directores no encuentran grandes deficiencias en las instalaciones de sus centros en este tipo de aulas; siendo el laboratorio el menos valorado tanto en estado (3,57) como en dotación

(3,00). El aula de psicomotricidad es la que, según los encuestados, presenta un mejor estado (4,20) y dispone de un equipo e instrumentación más completa (4,20).

Gráfico 3. Espacios: estado y dotación



En el curso 2006/07, el 57,14% (n=12) de los centros de educación infantil y/o primaria cuentan con comedor escolar -21,4% del total de alumnos/as de los centros de educación infantil y primaria están utilizando el servicio-, y el 61,90% (n=13) de los centros de educación infantil y/o primaria cuentan con servicio matinal - 3,86% del total de matrícula de educación infantil y primaria -llegando a ser en un centro de educación infantil y primaria de zona rural del 19,11% del total del alumnado. La totalidad de los centros de educación secundaria cuentan con cafetería dependiente de una empresa externa.

En lo relativo al transporte, de los 30 centros analizados, el 50% (n=15) cuenta con transporte escolar -11 de educación infantil y/o primaria-, mientras que el otro 50% de los centros no lo tienen. Cuando se pregunta a los directores sobre si el tiempo de llegada de los autobuses a los centros se adecua a lo previsto en la legislación vigente, el 60% de los centros con transporte consideran que este se ajusta, aunque manifiestan desencanto en cuanto a su puntualidad, provocada por los problemas de tráfico presentes en la ciudad. En la actualidad en el 100% de las líneas de transporte se incorpora la figura del acompañante escolar. Asimismo, entorno a la conveniencia o no de apoyo de la policía local en las entradas y salidas del centro educativo, el 84% de los centros consideran conveniente dicho apoyo; sin embargo, sólo el 33,3% que contestan afirmativamente, opinan que en la actualidad, dicho apoyo es suficiente.

Actividades complementarias y extraescolares

Dentro de las actividades complementarias de los centros, el 90% (n=27) de la totalidad de la muestra realiza salidas educativas y culturales –salidas programadas por el centro u ofertadas por el Ayuntamiento u otras instituciones-. Este tipo de salidas se realizan en base a los contenidos transversales y la educación en valores y se concretan en: salidas a la Biblioteca Pública, a exposiciones, a Aulas de la Naturaleza, al Teatro, entre otras. Sólo 3 de los centros (10%) no lleva a cabo este tipo de actividades. El 83,3% (n=25) de la muestra participa en las celebraciones

y conmemoraciones con carácter formativo y lúdico recogidas en el calendario escolar. Dentro de estas actividades, cabe señalar la elaboración de una revista o suplemento, que ponen en marcha un elevado 70% (n=21) de los centros de la muestra y en la que se presentan trabajos de los alumnos/as, actividades como la conmemoración del Día de las Letras Gallegas, de promoción del idioma, ilustraciones, fotografías y reseñas de actividades realizadas durante el curso.

El 56,7% cuenta con actividades programadas para toda la comunidad educativa, participando los distintos estamentos en actividades como la organización de festivales o actividades de formación como las Escuelas de Familia ofertadas a padres/madres. Resulta destacable que el 54,8% de los centros de la muestra hayan recibido algún tipo de premio por las actividades realizadas por los escolares.

Respecto a las actividades extraescolares, es decir, realizadas en horario no lectivo, el 76,7% de los centros educativos cuentan con actividades de esta índole y son organizadas en su mayoría por las AMPAs de los centros. De la totalidad de las actividades señaladas, sólo 10 de ellas (7,14%) son organizadas desde el centro educativo. Se han contabilizado un total de 40 actividades diferentes (140 en la totalidad de los centros), 18 de las cuales (64 del total) son actividades deportivas. Puede apreciarse asimismo la presencia de actividades de carácter artístico, cultural, promoción de la salud, alfabetización informática, conocimiento y respeto al patrimonio natural y cultural y otras

análogas que favorecen el desarrollo de habilidades personales y de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

El presente análisis descriptivo permite una aproximación a la realidad de la educación formal en los centros públicos del municipio; no obstante, somos conscientes de que para la realización del mapa educativo de ciudad ésta sólo constituye la primera de las fases u objetivos. Por tanto, los resultados ofrecidos en esta comunicación pretenden constituir el punto de partida de un proceso complejo que permita reflexionar sobre las líneas de actuación que son necesarias para optimizar la proyección educativa de la ciudad y elaborar propuestas concretas, no sólo en el ámbito educativo formal, sino también otros espacios educadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Amaro Agudo, A., Lorenzo Delgado, M. y Sola Martínez, T. (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. Análisis del concepto. Aspectos principales del estudio. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 489-510
- Caballo Villar, M.B. (1999). Los municipios ante la educación: Perspectivas para una propuesta educativa enraizada en su entorno. *Innovación Educativa*, 9, 243-253.
- Trilla Bernet, J. (1999). De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44-50.

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO VERSUS CALIDAD

M^a Jesús Pérez Curiel

Universidad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

Resumen:

Hay que transformar el modelo de formación pasivo, anclado en el pasado, para tratar de dar respuesta a las exigencias del entorno. Se necesitan centros de formación del profesorado creativos e innovadores por un lado, y por otro, con conocimientos y experiencia.

Es necesario reconocer que el mayor activo de estos centros es el profesorado, el cual debe ser activo y participativo de su propia formación, con pasión por la calidad y la formación bien hecha, que favorezca la adquisición de sus intereses personales y profesionales de tal manera que desarrolle nuevas habilidades y nuevas formas de interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si hacemos un estudio pormenorizado de la estructura organizativa de un Centro de Formación Permanente y las áreas de mejora que nos lleva a elevar la calidad educativa, mejoraremos la formación de los docentes, dado que habremos conseguido satisfacer la necesidad del profesor, usuario de este servicio.

INTRODUCCIÓN

En educación, como en muchas otras profesiones, se precisa estar en permanente cambio, se debe evolucionar al ritmo que marca la sociedad en la que vivimos, hay que saber adaptarse al entorno, saber desarrollar un pensamiento creativo, crítico y reflexivo que nos lleve a avanzar con rapidez y rigor. Los Centros de formación del profesorado fueron y son concebidos como núcleos de actualización científica, técnica, cultural y pedagógica de todo el profesorado, por lo que la formación de estos debe ser continua a lo largo de la vida.

Según Ford y Kraiger, 1995 la formación continua es un proceso de aprendizaje activo y continuado a lo largo de todo el ciclo vital de la persona, que está relacionado directamente con el trabajo y que pretende modificar conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y/o actitudes.

La formación de los profesionales de la enseñanza adquiere cada día mayor importancia, por lo que cada Comunidad Autónoma desarrolla un modelo conveniente

para gestionar y estructurar esta formación del profesorado. Todas las Comunidades Autónomas organizan esta formación a través de centros que promueven la participación y la investigación del docente, en cada región estos centros de formación reciben denominaciones diferentes (Tabla anexo I), pero todas persiguen el mismo fin, el perfeccionamiento del profesional educativo. (En este artículo para englobar a todas las Comunidades, llamaremos a estos centros “Centros de Formación del Profesorado”).

Los Centros de Formación del Profesorado organizan las acciones educativas en torno a diferentes modalidades formativas que se ofrecen a centros y profesores para desarrollar su actualización y perfeccionamiento docente. En la tabla I podemos conocer las diferentes modalidades formativas por Comunidades Autónomas que pasamos a comentar:

De las 19 Comunidades Autónomas de España las modalidades formativas más desarrolladas que encontramos son, en primer lugar: “Cursos”, “Seminarios” y “Grupos de Trabajo”, este conjunto de actividades se desarro-

llan en todas las Comunidades Autónomas de una forma o de otra. No hay que olvidar que lo básico de un centro de formación del profesorado es el servicio al docente, estos determinan la organización y el funcionamiento de dicha institución, las modalidades citadas son modalidades convencionales y muy adaptables a las diferentes temáticas y situaciones educativas.

Los “Proyectos de Formación en Centros” también llamados “Asesoramiento en Centros” o “Actividades de Carácter Institucional” son los segundos más realizados. En educación, como en muchas otras profesiones, se precisa estar en permanente cambio, se debe evolucionar al ritmo que marca la sociedad en la que vivimos, hay que saber adaptarse al entorno, saber desarrollar un pensamiento innovador que nos lleve a avanzar con rapidez y rigor. Los proyectos de Formación en Centros parten del análisis de su propio contexto, de las estrategias propias de intervención didáctica de su profesorado y de las áreas de mejora que precisan para asegurar una práctica educativa coherente.

En tercer lugar situaríamos los “Proyectos de Innovación Educativa” y los “Planes de Mejora” que algunas Comunidades no desarrollan como tal.

La formación que se desarrolle dentro del propio centro, como “Proyectos de Formación en Centros”, “Proyectos de Innovación Educativa” y “Planes de Mejora”, considera las necesidades comunes como punto de referencia, tratan de favorecer el funcionamiento de las aulas y del Centro en su conjunto y por ello, se estructuran mediante un contacto secuenciado y fluido con los miembros del centro, mediante verdaderos foros de debate con el fin de conocer lo que pasa realmente en las aulas, las expectativas que presenta el profesorado, las finalidades reales del centro. En esta actuación es muy importante el papel dinamizador del asesor/a, iniciando el primer contacto con una información y una detección de necesidades en el propio centro, para poder elaborar una planificación conjunta del proyecto acorde con la realidad del contexto educativo, intentando crear un proyecto común, donde pueda implicarse todo el Centro o una gran parte del mismo, no podemos olvidar que las dificultades para alcanzar este fin son muchas dado que casi todos los centros cuentan con un Equipo Docente sumamente diverso, por la formación inicial del profesorado, las diferentes experiencias de formación permanente que han ido desarrollando a lo largo de su carrera profesional, el conocimiento de experiencias de trabajo en equipo positivas y negativa, las distintas expectativas que presentan cada uno de ellos, la variada metodología didáctica que desarrollan en el aula, el concepto de Centro que cada uno tiene y la concepción del papel social que juega la educación y el docente en la sociedad actual. Pero aún con todas estas dificultades debemos de considerar el centro educativo el núcleo principal de formación continua para poder incidir con más fuerza en la mejora del mismo, a nivel de coordinación pedagógica, de gestión educativa y actuación docente.

Donde coincide la mayoría de las Comunidades en sus actividades es en el desarrollo de distintos proyectos (Pro-

yecto Leonardo, Proyecto Petric, Proyecto de Investigación, Proyectos de Coeducación, Proyecto Europeo o Proyecto TIC.) quizás porque los proyectos son claros y precisos, trabajan un aspecto concreto de la enseñanza y fomentan la proyección de prácticas ideales e innovadoras, donde la capacidad investigadora del docente entra en juego para construir nuevos conocimientos.

El último bloque a destacar enmarcaríamos las “Jornadas”, “Encuentros” y “Conferencias”. Tienen como misión promover reuniones de miembros de la Comunidad Educativa, mediante la presentación en directo de conocimientos científicos y culturales, muchas veces innovadores, sirven como intercambio de experiencias entre profesionales docentes y son una garantía como fuentes de recursos educativos.

No hay que olvidar que en la actualidad prolifera cada vez más la Formación a Distancia del profesorado, este tipo de formación se impone con mayor fuerza cada día, en un intento de huir de la clásica organización rígida donde la asistencia presencial tiene el mayor peso específico, una organización de viejas costumbre academicistas. La formación a distancia por el contrario, intenta dar un giro al aprendizaje del profesional de la educación, le aporta la flexibilidad necesaria para realizar su formación, no obstante no debe ser un modelo único, la mayor riqueza vendrá determinada por la polivalencia en la preparación del docente, donde los programas presenciales se alternen con programas a distancia, y la intervención y mediación de asesores que orienten el proceso formativo de proyectos y programas innovadores sea el motor que impulse las acciones formativas necesarias para mejorar su práctica docente.

Además de por las modalidades formativas descritas podemos clasificar los distintos tipos de formación por el lugar en que se desarrollan en:

Modalidad externa	Para toda la comunidad educativa que quiera participara en la formación
Modalidad interna de centro	Para toda la comunidad educativa de un mismo centro
Modalidad mixta	Se desarrolla a petición de un centro pero puede participar todo el docente interesado.

Por el tipo de persona formadora

Formador externa	Persona externa contratada para impartir la modalidad formativa
Formador interno	Persona del mismo centro donde se impartirá la modalidad formativa.

La impartición de las diferentes modalidades formativas que se realizan por parte de personal externo de expertos en la materia a trabajar, debe partir de transformar cualquier tipo de actividad de perfeccionamiento logrando una clase motivadora para el profesorado con auténtica conexión entre los conocimientos teóricos y la realidad práctica.

Para ello el ponente o experto orientará, dinamizará e impulsará estas actividades provocando en el receptor una reflexión con el fin de modificar si fuera necesario la organización y funcionamiento de la propia acción educativa, y una reflexión colectiva que favorezca la mejora del ejercicio profesional.

Por otro lado, a lo largo de este estudio hemos hablado de otra figura importante e imprescindible que fomenta, dinamiza e impulsa todo el proceso formativo, el asesor/a de formación, este elemento humano es una figura clave en todo el mapa formativo de la actualización profesional de los docentes, una de sus funciones es la de planificar la formación de su asesoría desarrollando una serie de acciones encaminadas a la óptima ejecución del plan de formación: hablar con los profesores, ver como se desarrollan sus clases y cuáles son sus dificultades, saber si los programas en los que están trabajando funcionan o no, etc..., en un proceso de confianza mutua, de tal manera que las ideas creativas e innovadoras fluyan por sí solas, facilitando el trabajo del docente y estimulando la moral, respetando las confidencialidades. La mayoría de las personas que trabajan en un centro de formación del profesorado desarrollan un trabajo cooperativo, mantienen una relación horizontal de entre iguales, un funcionamiento en red, todo esto les proporciona una visión dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje del propio profesorado.

Los asesores/as de formación deben amar lo que hacen para que la calidad de sus actuaciones brillen tanto en el proceso como en el resultado, la motivación de ellos contagiará la iniciativa y acción del docente. La tan ansiada calidad en la formación es una cuestión de atención al usuario, de coherencia en los actos y de acciones encaminadas a la profesión responsable.

Para alcanzar la calidad de nuestros actos debemos de reflexionar sobre ella, debemos dedicarle tiempo y esfuerzo a querer alcanzarla. La manera de medir el proceso de calidad es conociendo el incremento de satisfacción del profesorado que acude a la formación, por ello es necesario desarrollar una cultura de calidad y un seguimiento de los objetivos previstos.

La dirección y coordinación de la actividad recae en una persona experimentada, el asesor/a de formación, cuya labor se inicia en la fase de diseño y concluye en la de evaluación. De tal manera, que indistintamente de la modalidad formativa que se desarrolle, el asesor/a del Centro de Formación del Profesorado antes de iniciar el diseño de la actuación, debe buscar los indicadores que determinen el tipo de actividad a planificar. Toda la información necesaria para dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las necesidades de formación?, ¿Qué orden de prioridad tienen esas necesidades?, ¿Cuál es el contenido adecuado para esa formación?

El asesor/a dentro de su trabajo en el Centro de Formación del Profesorado debe velar y cumplir una serie de

funciones para satisfacer las demandas del profesorado, se resumen en las siguientes:

- Ayudar a planificar e implementar los programas formativos y tareas para el desarrollo y mejora del profesorado
- Dinamizar al profesorado en su formación
- Organizar y coordinar las reuniones y grupos de trabajo
- Generar altas expectativas de formación entre el profesorado
- Velar por el buen funcionamiento de la asesoría
- Procurar un buen nivel de satisfacción formativa y de bienestar profesional entre el profesorado
- Partir de las necesidades del profesorado
- Organizar y desarrollar las acciones formativas que se establezcan
- Visitar a los centros de su zona
- Tutorizar telemáticamente las actividades que se requieran
- Difundir el conocimiento de TIC y su aplicabilidad en el aula, para orientar al profesorado en su desarrollo.
- Capacidad de autocrítica y actitud de aprendizaje permanente con el fin de orientar de forma adecuada al profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Alvarez, E. (2001). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Grao.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Ferreres, V.S. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- González Tirados, R. M. (1990). *Análisis de las necesidades de formación de formadores del área técnico-práctica y modalidades de formación*. Madrid: Universidad Politécnica, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Esther López Martín y María Castro Morera
Universidad Complutense de Madrid

La finalidad de este trabajo es proporcionar información relevante y actualizada de la situación de la educación en España. Para alcanzar dicho objetivo vamos a analizar la evolución y la situación actual de algunos de los principales indicadores del sistema educativo español.

En consecuencia con nuestra concepción del sistema educativo como un sistema de producción en el que a partir de unas entradas y unos procesos se alcanza toda una serie de productos educativos, a la hora de analizar los diferentes indicadores los vamos a diferenciar en indicadores de contexto, de entrada, de proceso y de producto.

Para elaborar los diferentes indicadores hemos utilizado como fuente de información principal las Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación y Ciencia que proporcionan datos y cifras de la educación en España desde el año 1990 hasta el año 2005.

Igualmente cabe señalar que a pesar de que para la selección de los diferentes indicadores nos hemos apoyado en los indicadores que el Instituto de Evaluación, antiguo INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), elabora desde el año 2002 y recoge en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, bien por defecto o por exceso, no todos los indicadores que vamos a analizar son los que contempla el Instituto de Evaluación.

1. INDICADORES DE CONTEXTO

Este tipo de indicadores hacen referencia al contexto social, económico, cultural, ..., en el que opera el sistema educativo. En este sentido la Tabla 1 recoge información sobre la ocupación de la población española en la serie de años comprendida entre 1998 y 2004.

A la luz de los resultados podemos observar como el porcentaje de alumnos que estaban matriculados en algún tipo de

enseñanza, en relación al total de la población de su edad, ha descendido durante este periodo, pasando de un 15,2 % en 1998 a un 13,4 % en 2004. Por el contrario, la proporción de población activa con respecto al total de la población ha aumentado en más de un 5%. Este hecho puede deberse entre otras causas al aumento de la población inmigrante y a su incorporación al mundo laboral.

Tabla 1: Contexto del Sistema Educativo Español

Año	Total de la población	Alumnos como % del total de población	Total de alumnos y estudiantes	Población Activa como porcentaje del total de la población	Población Activa
1998	39639,4	15,2	6022,9	42,6	16895
1999	39802,8	14,8	5879,4	43,8	17425,7
2000	40049,7	14,4	5785,9	45	18012,2
2001	40476,7	14,1	5688,5	44,6	18050,3
2002	40964,2	13,7	5597,5	45,9	18785,5
2003	41663,7	13,3	5541	46,9	19538,1
2004	42345,3	13,4	5669,3	47,7	20184,4

FUENTE: EUROSTAT

NOTA: CIFRAS EN MILES DE PERSONAS

2. INDICADORES DE ENTRADA

Los indicadores de entrada o inputs hacen referencia a todos los recursos materiales y humanos que son empleados en el sistema educativo. En este sentido se deben considerar, entre otros, los gastos en educación, el alumnado (número, capacidades, nivel educativo,...) y el profesorado (formación, retribución, características,...).

2.1. Número de alumnos por nivel educativo

Este input del sistema educativo informa sobre el número de personas que están matriculadas en un centro educativo para recibir un tipo de enseñanza concreta. En el caso que nos ocupa, la Tabla 2 recoge información sobre el alumnado que estaba matriculado en los diferentes niveles de la Enseñanza Reglada durante los cursos académicos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005. Igualmente, podemos observar una clasificación de los alumnos en función de la titularidad del centro al que asisten, es decir, si durante esos cursos estaban matriculados en un centro público o privado.

A partir de la información proporcionada podemos afirmar que el número de alumnos, superior a los 4 millones y medio en todos los casos, ha incrementado ligeramente a lo largo de los tres cursos académicos contemplados.

Respecto a la distribución de los alumnos en función de la titularidad de los centros observamos que en el curso 2002-2003 la mayoría del alumnado (67,43%) asistía a centros sostenidos con fondos públicos frente al 32,57 % que asistía a centros privados. Este hecho se va a poder contemplar en todos los niveles educativos, a excepción del caso de la Educación Especial en el que el que la distribución de alumnos está muy equiparada (centros públicos un 49,98% y centros privados un 50,02% del alumnado). El caso de la formación a distancia podemos observar un predominio de la enseñanza pública frente a la privada.

En todos los demás cursos contemplados la distribución del alumnado, en función de la titularidad de los centros, ha sido similar a la del curso 2002-2003.

Tabla 2: Número de alumnos del Sistema Educativo Español. Curso 2002/2003-2004/2005

		TOTAL	Infantil	Primaria	Ed. Especial	E.S.O.	Bachillerato	Bachillerato a Distancia	Ciclos formativos de FP	Programas Garantía Social
Curso 2002-2003	PÚBLICO	4.614.793	834.536	1.648.764	13.522	1.235.074	486.611	23.931	340.228	32.127
	%	67,43	65,23	66,64	49,98	65,76	74,33	95,27	74,17	69,42
	PRIVADO	2.228.853	444.868	825.523	13.535	643.101	168.044	1.187	118.441	14.154
	%	32,57	34,77	33,36	50,02	34,24	25,67	4,73	25,82	30,58
TOTAL		6.843.646	1.279.404	2.474.287	27.057	1.878.175	654.655	25.118	458.669	46.281
Curso 2003-2004	PÚBLICO	4.659.478	878.978	1.653.116	14.357	1.236.007	465.758	29.055	350.236	31.971
	%	67,5	64,94	66,67	51,65	66,05	74,29	95,34	74,92	69,66
	PRIVADO	2.243.585	474.482	826.515	13.442	635.423	161.168	1.419	117.208	13.928
	%	32,5	35,06	33,33	48,35	33,95	25,71	4,66	25,07	30,34
TOTAL		6.903.063	1.353.460	2.479.631	27.799	1.871.430	626.926	30.474	467.444	45.899
Curso 2004-2005	PÚBLICO	4.684.274	925.716	1.646.318	14.611	1.230.389	455.361	31.402	348.917	31.560
	%	67,56	64,85	66,72	51,91	66,33	74,21	96,35	75,37	68,53
	PRIVADO	2.249.198	501.803	821.318	13.534	624.631	158.220	1.191	114.010	14.491
	%	32,44	35,15	33,28	48,09	33,67	25,79	3,65	24,62	23,1
TOTAL		6.933.472	1.427.519	2.467.636	28.145	1.855.020	613.581	32.593	462.927	46.051

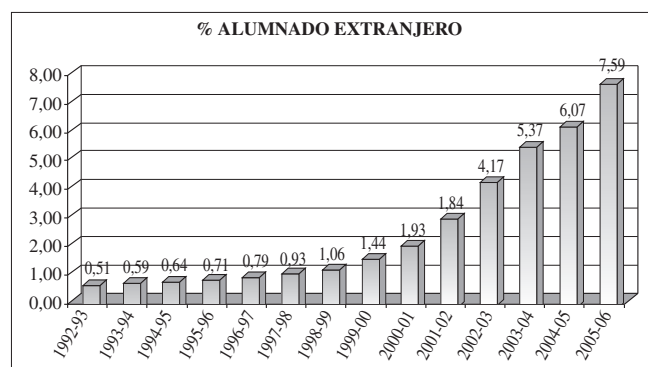
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL MEC

ALUMNADO EXTRANJERO

La realidad actual del sistema educativo español, caracterizada por un crecimiento constante y acelerado de alumnos de otros países, hace necesario que a la hora de analizar las entradas del sistema educativo se haga hincapié en este tipo de alumnado. Ante este aumento de la población extranjera en el sistema educativo los centros deben planificar sus actuaciones y recursos con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de una población que en ocasiones requiere una mayor compensación educativa que el resto de los alumnos.

Este crecimiento acelerado lo podemos observar en el Gráfico 1. Si en el curso 1992-1993 el alumnado extranjero representaba un 0,51 % del alumnado total en el curso académico 2005-2006 ese porcentaje se incrementa en más de siete puntos porcentuales pasando a suponer un 7,59%.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL MEC.

2.2. Ratio profesor-alumno

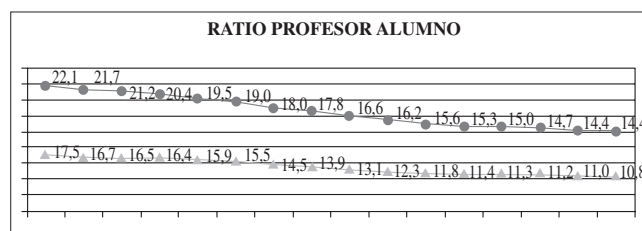
La importancia que en los últimos años se ha dado al número de alumnos por profesor ha hecho que este indicador del sistema educativo haya sido objeto de varias de las polí-

ticas educativas. Por este motivo, y al igual que ha ocurrido en otros países de nuestro entorno, en España en los últimos años hemos asistido a una disminución de la ratio profesor alumno

Esta disminución de la ratio profesor-alumno ha tenido lugar tanto en los centros públicos como en los centros privados, sin embargo el Gráfico 2 muestra como en los centros públicos el número de alumnos por profesor es menor que en los centros privados.

A pesar de este hecho, en la misma gráfica podemos observar como la distancia entre la ratio profesor-alumno de los centros públicos y privados ha variado a lo largo de la serie de cursos contemplados. Si en el curso 1990-1991 los centros privados tenían de media casi 5 alumnos más por profesor, en el curso académico 1994-1995 la diferencia se redujo a 4 alumnos y en el curso 1999-2000 la distancia pasó a aproximadamente 3 alumnos.

Gráfico 2. Ratio Prosefor-Alumno



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL MEC

2.3. Gasto por alumno

El gasto medio por alumno facilita información sobre “la medida en que los recursos destinados en educación llegan a cada uno de los alumnos” (INCE, 2005). Para calcular este gasto vamos a relacionar el gasto público realizado en educación con el número de alumnos matriculados en los diferentes niveles del sistema educativo.

Tabla 3. Gasto por alumno

AÑO	GASTO EN EDUCACIÓN	VARIACIÓN DEL GASTO TOTAL	CURSO	ALUMNADO TOTAL	GASTO POR ALUMNO ALUMNO	VARIACIÓN GASTO POR
1992	17.709.327	100	1992-93	8.532.946	2,08	100,00
1993	18.810.347	106	1993-94	8.473.455	2,22	106,73
1994	19.292.594	109	1994-95	8.277.388	2,33	112,06
1995	20.608.632	116	1995-96	8.093.475	2,55	122,42
1996	21.924.611	124	1996-97	7.930.063	2,76	132,92
1997	22.785.310	129	1997-98	7.738.411	2,94	141,56
1998	23.998.574	136	1998-99	7.576.794	3,17	152,28
1999	25.688.356	145	1999-00	7.446.272	3,45	165,86
2000	27.406.989	155	2000-01	7.361.602	3,72	178,99
2001	29.208.182	165	2001-02	7.300.740	4,00	192,34
2002	31.440.896	178	2002-03	7.409.946	4,24	203,99
2003	33.938.149	192	2003-04	7.484.556	4,53	218,00
2004 (Provisional)	36.920.620	208	2004-05	7.568.494	4,88	234,53

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL MEC

NOTA: CIFRAS EN MILES DE EUROS

La Tabla 3 nos facilita una estimación del gasto en educación en los últimos años. En este sentido podemos observar que el gasto por alumno desde el año 1992 al año 2004 ha aumentado en 2.800? por alumno. Si tenemos en cuenta la variación del gasto por alumno, tomando como referencia el año 1992, podemos afirmar que el gasto por alumno ha aumentado respecto a ese año en más de un 134 puntos porcentuales.

A pesar de los datos de la Tabla 3 debemos realizar dos matizaciones, la primera de ellas se centra en que a la hora de estimar el gasto por alumno se ha tomado el gasto nominal en educación, es decir, el gasto en educación sin tener en cuenta la inflación. En segundo lugar debemos señalar que al tratarse de un promedio, este valor en ocasiones no responde al gasto real de cada uno de los alumnos españoles, ya que el mayor o menor gasto está determinado por otras variables como son el nivel educativo en el que se encuentre matriculado el alumno, la Comunidad Autónoma ante la que nos encontremos,...., etc.

3. INDICADORES DE PROCESO

Los indicadores de proceso hacen referencia a aquellas variables relacionadas con los procesos y procedimientos que se llevan a cabo en los centros educativos, fundamentalmente con los que hacen referencia a los aspectos organizativos.

3.1. Esperanza de vida escolar

La Esperanza de vida escolar para un niño de seis años en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, hace referencia al número de años que previsiblemente un alumno de seis años pasará en la escuela.

Tabla 4: Esperanza de vida escolar a los seis años en enseñanzas de régimen no universitario

CURSO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
1990-91	12,2	12,1	12,2
1991-92	12,3	12,2	12,4
1992-93	12,4	12,3	12,5
1993-94	12,6	12,4	12,7
1994-95	12,7	12,5	12,8
1995-96	12,7	12,6	12,9
1996-97	12,8	12,7	12,9
1997-98	12,8	12,7	12,9
1998-99	12,8	12,7	12,8
1999-00	12,8	12,8	12,9
2000-01	12,8	12,8	12,9
2001-02	12,7	12,6	12,8
2002-03	12,7	12,6	12,8
2003-04	12,7	12,6	12,7
2004-05	12,7	12,6	12,8

FUENTE: MEC

A la luz de la información proporcionada por el MEC (Tabla 4) podemos apreciar que desde el cursos académico 1990/1991 la esperanza de vida escolar en España ha ido aumentando progresivamente, pasando de 12,2 años en dicho curso a 12,7 años en el curso 2004/2005. Igualmente podemos

observar que la esperanza de vida escolar en todos los años contemplados es superior en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

3.2. Alumnos por clase

Relacionado con la atención individualizada de la enseñanza y con la atención a las necesidades educativas del alumnado han sido varias las políticas que en los últimos años han abogado por una reducción del número de alumnos por clase.

Esta preocupación por parte de las autoridades educativas ha traído consigo, como podemos observar en la Tabla 5, una disminución progresiva del número de alumnos por clase desde el curso 1992/1993 hasta el curso 2005/2006.

En el caso contemplado de la Educación Secundaria Obligatoria y haciendo referencia al número medio de alumnos por clase en función de la titularidad del centro, podemos observar que, a pesar de que se ha reducido la distancia, el número de alumnos por aula sigue siendo considerablemente superior en los centros privados.

Tabla 5: Alumnos por clase en Educación Secundaria Obligatoria

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA			
AÑO	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
1992-93	28,8	28,6	31,2
1993-94	28,1	28,0	30,2
1994-95	28,4	27,9	31,7
1995-96	28,3	27,7	31,2
1996-97	27,5	26,8	30,0
1997-98	26,9	26,1	29,5
1998-99	26,5	25,6	28,8
1999-00	26,0	25,0	28,2
2000-01	25,6	24,5	27,8
2001-02	25,4	24,4	27,6
2002-03	25,1	24,1	27,2
2003-04	24,9	24,0	26,8
2004-05	24,6	23,8	26,6
2005-06	24,7	23,9	26,3

FUENTE: MEC

NOTA: LOS DATOS DEL CURSO 2005/2006 SON PROVISIONALES

4. INDICADORES DE PRODUCTO O DE RESULTADO

Este tipo de indicadores hacen referencia a todos aquellos productos o resultados del sistema educativo. Generalmente asociado al nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que adquieren los alumnos en la escuela, son muchas otras las variables que se pueden considerar producto o resultado de la actividad educativa.

4.1. Tasa de desempleo por nivel educativo alcanzado, edad y sexo

Desde la Teoría del Capital Humano se defiende la idea de que la inversión en educación trae consigo beneficios futu-

ros tanto para los individuos que adquieren dicho capital como para el conjunto de la sociedad. Esta afirmación nos conduce a pensar que un mayor nivel educativo facilita el acceso al mercado laboral y con ello se reducen las tasas de desempleo de los individuos.

Considerando la población con edad comprendida entre los 40 y los 64 años, la Tabla 6 pone de manifiesto que a medida que aumenta el nivel de estudios de la población las tasas de desempleo disminuyen en toda la serie de años contemplada. Del mismo modo debemos señalar que la relación “mayor nivel de estudios y menor tasa de desempleo” se hace más evidente en el caso de las mujeres.

Tabla 6: Desempleo por nivel de estudios. 40-64 Años

POBLACIÓN CON EDAD COMPRENDIDA ENTRE LOS 40-64 AÑOS												
NIVEL EDUCATIVO	SEXO	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
NIVEL 1: Pre-primaria, primaria e inferior de secundaria	TOTAL	16,1	15,3	14,2	12,5	11,9	8,8	9,5	9,9	9,4	8,6	8,4
	HOMBRES	14,0	13,0	11,0	9,5	9,2	6,6	6,9	7,0	6,8	6,3	6,2
	MUJERES	20,9	20,2	20,8	18,5	17,4	13,2	14,5	15,4	14,2	12,8	12,3
NIVEL 2: Secundaria pero no estudios superiores	TOTAL	11,4	11,8	10,2	9,8	8,6	6,9	8,0	7,3	7,5	7,5	5,9
	HOMBRES	7,5	7,9	7,3	6,7	5,5	3,9	5,2	3,9	4,5	4,8	3,9
	MUJERES	18,3	18,9	15,7	15,4	13,6	11,7	12,5	12,4	12,0	11,1	8,5
NIVEL 3: Estudios superiores	TOTAL	5,5	5,5	5,5	4,8	4,4	3,1	3,7	4,0	3,8	4,4	3,9
	HOMBRES	4,5	4,1	4,5	3,9	3,3	2,1	2,4	3,1	2,5	3,3	2,8
	MUJERES	7,4	8,3	7,3	6,7	6,4	4,8	5,7	5,4	5,8	6,0	5,4

FUENTE: EUROSTAT

3.2. Tasa de idoneidad

La tasa de idoneidad aporta información sobre el porcentaje de alumnos que están matriculados en el curso que por su edad les correspondería.

Tabla 7: Tasa de Idoneidad

TASA DE IDONEIDAD					
	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años
1990-91	91,1	88,7	77,1	66,5	58,8
1991-92	91,4	89,0	77,3	67,0	59,2
1992-93	91,5	89,0	77,8	67,5	58,9
1993-94	94,4	89,6	79,0	68,2	58,5
1994-95	95,5	89,8	79,7	68,7	58,0
1995-96	96,1	92,4	83,3	69,8	58,7
1996-97	96,5	93,5	85,5	70,6	60,1
1997-98	96,4	93,8	87,2	75,6	61,6
1998-99	96,1	93,7	88,4	77,6	64,7
1999-00	95,4	92,9	87,6	76,0	63,9
2000-01	95,3	92,4	87,2	75,2	63,2
2001-02	95,3	91,9	86,4	73,7	62,1
2002-03	94,8	91,2	85,3	71,6	60,3
2003-04	94,4	90,8	85,0	70,1	59,4
2004-05	93,9	90,1	84,3	68,8	58,4

FUENTE: MEC

La Tabla 7 permite observar que en todos los años contemplados a medida que aumenta el nivel educativo de los alumnos desciende la tasa de idoneidad. Este hecho se debe, entre otras razones, a que la tasa de idoneidad es acumulativa, es decir, el alumno que repite un año ya no irá ningún año más en el curso que le correspondería por edad.

Otro aspecto a destacar a partir de esta tabla es el hecho de que si comparamos las tasas de idoneidad del curso académico 1990/1991 y las del curso 2004/2005 para todas las edades, excepto para la edad de 15 años, la tasa de idoneidad ha aumentado en este último curso.

4.3. Tasas de graduación

Las tasas de graduación relacionan a la proporción de alumnos que finaliza los estudios con el número de personas que están matriculadas en esa titulación.

Tomando los resultados de la Tabla 8 observamos como la Tasa de Graduación para la titulación de Bachillerato o COU ha aumentado en más de un 10% desde el curso 1990/1991 al curso 2003/2004.

Este mismo aumento, aunque no tan evidente, lo apreciamos al considerar las Tasas de Graduación en la titulación de Técnico Especialista o Técnico Superior. En sentido contrario debemos señalar que las Tasas de Graduación en la titulación de Técnico Auxiliar han descendido a lo largo de toda la serie de años contemplada.

Tabla 8: Tasas de graduación totales

Tasas brutas totales de población que finaliza estudios por enseñanza / titulación			
CURSO ACADÉMICO	Título de Bachiller / C.O.U.	Técnico Auxiliar	Técnico Especialista / Técnico Superior
1990-91	33,2	18,0	11,9
1991-92	33,5	17,8	12,5
1992-93	35,4	18,3	13,9
1993-94	37,3	17,9	15,9
1994-95	38,8	17,2	16,0
1995-96	40,5	15,7	16,8
1996-97	41,6	15,1	17,9
1997-98	44,1	12,9	17,5
1998-99	45,6	14,1	18,0
1999-00	44,7	9,1	17,4
2000-01	46,1	10,7	15,6
2001-02	44,4	13,2	17,0
2002-03	45,3	15,2	15,2
2003-04	44,3	16,0	16,7

FUENTE: MEC

CONCLUSIONES

El análisis de la evolución de algunos de los principales indicadores de nuestro sistema educativo nos proporciona una información actualizada y permite llegar a conclusiones tales como el aumento de la proporción de alumnado extranjero sobre el total de alumnos, la disminución en los últimos años de la ratio profesor-alumnos, el aumento del gasto destinado a financiar la educación, el diferente número de alumnos por clase en función de la titularidad educativa de los centros o la disminución de la tasa de desempleo a medida que aumenta el nivel educativo alcanzado

BIBLIOGRAFÍA

EUROSTAT. Data of education and training. Consultado el día 28 de Septiembre de 2006 en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&EU_MASTER_education_training&depth=2

INCE (2005) Sistema estatal de indicadores de la educación 2004. Consultado el 12 de Septiembre en: <http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/index.html>

Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas de Enseñanza no Universitaria. Consultado el día 25 de Septiembre de 2006 en: <http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft13-%2Fp001%2F&O=inebase&N=&L=>

Ministerio de Educación y Cultura. Estadísticas educativas. Consultado el día 23 de Septiembre en: <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas>

COVCELL, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA NUEVA HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Gallardo, F.; Gamboa, E.
UPV-EHU

El proyecto COVCELL, Campus Virtual Interactivo para la Mejora del Aprendizaje de Idiomas (Cohort-Oriented Virtual Campus for Enhanced Language Learning), es un proyecto europeo (fondo Minerva) que forma parte del programa Sócrates de la Unión Europea. El objetivo principal de este proyecto de dos años de duración es el de mejorar las funcionalidades para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas disponibles en el sistema de gestión de contenidos educativos Moodle. Los promotores del proyecto son la Universidad de Islandia, la Universidad Humboldt de Berlín, la Universidad Ca' Foscari de Venecia y la Universidad del País Vasco. Además, participa como socio en el proyecto la compañía islandesa de Internet Open Development Group Ltd.

Actualmente se están desarrollando muchos proyectos interesantes en el campo del aprendizaje online y asistido por ordenador –y particularmente en el desarrollo de Moodle–, pero nos hemos propuesto a su vez que las necesidades específicas de los profesores y estudiantes de idiomas no sean olvidadas y se preste la debida atención. El presente trabajo se ocupa, en primer lugar, de una descripción de los nuevos módulos software especialmente pensados para el aprendizaje de lenguas y desarrollados para su implementación dentro de Moodle y, en segundo lugar, ofrece una breve presentación de una segunda aplicación, más práctica, en la que se pretende evaluar el resultado de estas nuevas herramientas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

1. EL PROYECTO COVCELL

Comenzaremos con una descripción general del proyecto COVCELL (basada en Ezeiza, Fernández & Pérez, 2006). Debido a la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, especialmente entre la población adulta, se están apoyando diversos proyectos en los que se incluyen el desarrollo de herramientas de TIC como elemento fundamental en la formación continua y como herramientas facilitadoras del aprendizaje de lenguas, ya que permiten llegar a prácticamente todas las zonas geográficas y adaptar el proceso de aprendizaje al aprendiz. Las ofertas “multimedia” basadas en la realización de múltiples ejercicios “multimedia” han encubierto

modelos de aprendizaje conductistas ya superados, que no logran que el aprendiz construya conocimiento y sea capaz de transferir al uso comunicativo de la lengua los contenidos trabajados en esos programas.

La rápida propagación de Moodle en todos los niveles educativos es muy comprensible teniendo en cuenta que ha logrado que se trabaje en equipos multidisciplinares y transnacionales de manera que se comparte y se genera conocimiento en una misma dirección. Tanto los tecnólogos como los educadores realizan contribuciones de cara al desarrollo de una misma plataforma basada en la interacción y la comunicación que permite aplicar principios didácticos constructivistas.

Moodle está funcionando muy bien en entornos muy diversos, como por ejemplo, en la implementación de asignaturas universitarias de todo tipo. Sin embargo, tiene unas carencias claras que se hacen más visibles en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Se podrían destacar las siguientes:

- Las herramientas de comunicación son todas por escrito.
- Los tutores no pueden interactuar fácilmente en los textos de los aprendientes. Los archivos que suben los estudiantes sólo pueden ser sobrescritos, guardados y reenviados utilizando otras vías fuera de la propia actividad
- Si bien el diario de clase puede implementarse como tarea online, el estudiante no puede añadir archivos a su diario y no lo puede compartir con otros estudiantes. No puede crear su portafolio y no puede ir creando su propio cuaderno de apuntes dentro de la plataforma.

Estas dificultades han llevado a los usuarios de Moodle para la enseñanza de lenguas a utilizar otras herramientas fuera de la plataforma, como el audio-chat o la pizarra electrónica; eso requiere un nivel de destreza en el manejo de diversos programas al mismo tiempo que muchos adultos no tienen adquirido aún y que puede llevar a la desmotivación y a la frustración de los aprendientes.

Una de las mayores ventajas de una plataforma como Moodle consiste precisamente en que todo el trabajo de aprendizaje se apoya en una misma base de datos, lo que facilita el seguimiento y la evaluación, así como la gestión de las actividades. Así, cuantas más actividades se realicen dentro de la plataforma, más sencilla será la gestión de la información del curso. Ese es precisamente el objetivo principal del proyecto europeo COVCELL.

El problema creado por la ausencia de interacción personal y soporte para grupos se ha experimentado por el participante líder (Universidad de Islandia) en los estadios iniciales del programa de enseñanza a distancia del Departamento de Inglés y fueron también un importante problema para la iniciativa de enseñanza de lenguas online, "Icelandic Online Project". La importancia del soporte para grupos y la interacción personal en la experiencia de enseñanza – también denominado "cohort learning" – que se referencia en la bibliografía teórica, estaría de acuerdo con estas experiencias. Esto se subraya en la solicitud original del proyecto Covcell (Sección 2.4.):

"La concepción global del proyecto se basa en la noción de 'cohort-learning' - de forma que la enseñanza es más efectiva y sostenida cuando hay una comunidad de estudiantes que interactúan, colaboran en proyectos y comparten la experiencia de aprendizaje. Este énfasis es el resultado de experiencia de enseñanza directa y está apoyado por estudios pedagógicos (Chapelle 2003). Este aspecto de colaboración activa no está presente de una forma pedagógicamente adecuada en los sistemas actuales. El objetivo final es un verdadero "campus virtual" y este proyecto se puede ver como el primer paso en el desarrollo de

dicho sistema, donde la prioridad está dada por los principales elementos sociales permitiendo la colaboración y la interacción online"

Este punto general retorna en la Sección 2.5:

"El objetivo principal de este proyecto es crear un campus virtual que permita a los estudiantes, on-site y online, interactuar y colaborar entre ellos y con los profesores. La aproximación constructivista de la enseñanza enfatiza la colaboración y el autoestudio en la construcción del conocimiento. En la enseñanza de lenguas, la interacción con otros es especialmente importante ya que facilita la gestión del significado, un componente esencial del desarrollo del lenguaje."

En esta misma línea, la solicitud hace hincapié en la importancia de la presencia personal y la ayuda a la enseñanza personal, es decir, la importancia de la forma en la que el estudiante y el profesor se representan de forma adecuada como personas individuales dentro del sistema y que el estudiante tenga suficientes recursos para que tenga una responsabilidad activa en el progreso de su aprendizaje. (Sección 2.5)

"Desde un punto de vista organizativo, la ayuda y ambiente del proceso de enseñanza en el aula se tiene que transferir online permitiendo el trabajo en grupo y la experiencia de la figura del profesor; el estudiante tiene que representar su propio progreso en el aprendizaje, a través de autoevaluaciones, evaluaciones generales, retroalimentaciones instantáneas y directrices para posteriores estudios. Esto se logrará por la adaptación de la actual funcionalidad (extendiendo y realzando la simple noción de "chat") e introduciendo nuevas funcionalidades allí donde sean necesarias."

El proyecto tiene dos componentes de base: el técnico de programación de los módulos para Moodle y el pedagógico, que consiste en la identificación de las necesidades y las pruebas piloto de las soluciones técnicas. Esto supone la puesta en práctica en situación de aprendizaje real de los elementos desarrollados técnicamente. Estas pruebas piloto también están estructuradas en tres fases:

Fase Pre-Test.

Entre todos los participantes del proyecto, se han diseñado cuestionarios Pre- y Post-Test, tanto para los profesores como para los estudiantes, bajo la coordinación de la Universidad Humboldt de Berlín, donde se han realizado las primeras pruebas del trabajo con la plataforma Moodle sin los módulos desarrollados en el proyecto COVCELL. Esta primera fase Pre-Test ha servido para captar las primeras opiniones de los usuarios de Moodle en relación al aprendizaje de lenguas y para valorar la utilidad de los cuestionarios y las "preguntas de la semana" que se han aplicado.

Se ha trabajado con 39 profesores y 465 estudiantes. Sin embargo, la participación de los estudiantes en las encuestas ha sido bastante baja (69/465 en la encuesta pre-test) y las "preguntas de la semana" han sido respondidas entre el 3,8 y el 7% de los estudiantes. Por tanto, se ha optado por simplificar las encuestas y reducirlas a las preguntas que resultaran realmente imprescindibles.

Por otra parte, se ha visto la necesidad de crear materiales de referencia pedagógica, “*materiales de buenas prácticas*”, que guíen a los profesores que se involucren en la experiencia, ya que el uso de la plataforma en sí no ha supuesto una mejora en el aprendizaje. En este sentido, se ha optado por afrontar las pruebas piloto de las nuevas funcionalidades con menos profesores pero más motivados y experimentados, técnica o pedagógicamente, así como explicar con claridad a los estudiantes la importancia del proyecto COVCELL y de las encuestas.

Pruebas Piloto del desarrollo de Fase I.

Las primeras pruebas piloto comenzaron a mediados o finales de septiembre de 2006, dependiendo de las fechas de inicio del cuatrimestre en cada universidad y finalizaron en febrero. En la reunión del proyecto que se celebró en diciembre en Berlín se recogió la información Pre-test y se dió cuenta de las diferentes experiencias que se estaban llevando a cabo, así como de las primeras dificultades o aciertos de las funcionalidades a prueba.

Las encuestas pre- y post-test se traducirán a todas las lenguas implicadas en el proyecto: *inglés, español, vasco, italiano, islandés y alemán*, de manera que se dará opción a los estudiantes de contestarlas en su lengua materna o en la que están aprendiendo.

Las pruebas se harán en grupos heterogéneos: habrá grupos dentro de la universidad y en centros privados de enseñanza de lenguas; algunos cursos serán puramente de enseñanza de segunda lengua, otros serán para mejorar las habilidades comunicativas orales o escritas, y otros serán de aprendizaje basado en contenidos (e.g: Historia). Esta heterogeneidad permitirá recoger datos en diferentes contextos de aprendizaje y así tener información rica acerca del uso de Moodle en la enseñanza de lenguas además de sobre los módulos desarrollados.

Pruebas Piloto del desarrollo de Fases II y III.

A partir de febrero se podrán poner a prueba las nuevas funcionalidades de la segunda fase y las de la tercera fase dependerán del desarrollo técnico aún por determinar. En cualquier caso, en principio se pretende continuar con la misma metodología de las primeras pruebas piloto.

El proyecto concluirá a finales de septiembre de 2007 con unas jornadas en Reykiavik y la publicación de un libro en el que se incluirán tanto las cuestiones técnicas como las aplicaciones pedagógicas y las conclusiones de la investigación.

2. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN

A continuación, pasamos a hacer una breve presentación de una segunda aplicación, más práctica, en la que se pretende evaluar el posible efecto que las nuevas herramientas descritas en el apartado anterior pueden producir en la adquisición de la segunda lengua. Comenzaremos con una introducción teórica para después pasar a formular las hipótesis de trabajo y por último, describir la metodología a emplear en dicha investigación.

2.1.Introducción

Como ya hemos mencionado, el proyecto COVCELL se basa en la idea del aprendizaje interactivo, esto es, en la asunción de que cualquier tipo de aprendizaje, incluido el de lenguas, es mucho más efectivo cuando existe una comunidad de aprendices que interactúan, colaboran en el desarrollo de una serie de tareas y comparten experiencias de aprendizaje. Esta filosofía encaja perfectamente con las propuestas de la teoría del aprendizaje del constructivismo, que en el caso del aprendizaje de lenguas enfatiza la idea de que la adquisición de un idioma se da de manera indirecta cuando el aprendiz construye prácticas sociales y culturales (Block, 2003; Donato & MacCormick, 1994; Hall & Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000; Wolffe & McMullen, 1996). Tal vez, el argumento más poderoso para esta propuesta de aprendizaje en el área de la enseñanza de segundas lenguas sea el paralelismo existente entre este enfoque y la adquisición de lenguas en contextos naturales. Si pensamos en la adquisición de la lengua nativa, ésta se desarrolla en un contexto en el que el niño tiene que interactuar y compartir a través del lenguaje una serie de tareas o experiencias de vida que le ayudaran en su comprensión del contexto inmediato y del mundo en general y, por ende, en la adquisición de la lengua nativa. De igual modo, la adquisición de segundas lenguas en contextos naturales o de inmersión sigue el mismo camino, ya que la necesidad de entendimiento y de participar en actividades vitales llenas de significado y contenido imprime tanto la motivación como el canal para el aprendizaje lingüístico de la segunda lengua (Met, 1991). Hipótesis como la del ‘input comprensible’ (Krashen, 1993) o conceptos como el de la ‘competencia comunicativa’ de Merrill Swain (Swain, 1985) encajan plenamente con este enfoque. Para Krashen (1993), la lengua se adquiere cuando el aprendiz pone su énfasis en la comprensión del mensaje, esto es, en lo que se dice y no tanto en cómo se dice. Swain (1985), además, señala que para que la competencia comunicativa pueda desarrollarse el aprendiz tiene que contar, además de con “input comprensible”, con oportunidades para que la segunda lengua se use de una manera productiva, entendiéndose por manera productiva aquella en la que el mensaje se produce con precisión, coherencia y propiedad para cada contexto en el que se da. En definitiva, la lengua debe enseñarse haciendo hincapié en la interacción y en el uso contextualizado de la misma (Wesche & Skehan, 2002). De esta manera, el aprendiz será consciente de las características a nivel discursivo y de los patrones de interacción social que son esenciales para el uso efectivo de la lengua (Brinton, Snow & Wesche, 1993).

Este énfasis en la interacción y en la colaboración activa está apoyado no sólo por una serie de recientes estudios pedagógicos (Chapelle, 2003) sino que se basa en distinciones teóricas de larga tradición como las propuestas entre competencia y actuación (Chomsky, 1965), competencia lingüística y competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia et al., 1995) y el componente CALP y el componente BICS (Cummins, 1993). La famosa distinción de Chomsky (1965) entre competencia (representación men-

tal de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática interna del hablante oyente y actuación (el uso de esa gramática en la comprensión y producción del lenguaje) puede tomarse como el punto de partida a partir del cual distintos autores (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia et al., 1995) han intentado posteriormente distinguir en el campo de la adquisición de segundas lenguas entre lo que se considera 'competencia lingüística' o 'competencia gramatical' y un concepto mucho más amplio, el de 'competencia comunicativa', el cual podríamos definir como 'el conocimiento que el hablante oyente tiene de lo que constituye un comportamiento lingüístico apropiado además de correcto y también de lo que constituye un comportamiento lingüístico efectivo en relación con los objetivos comunicativos concretos' (traducción, Ellis 1994, 13). Cummins (1993) distingue dentro de la competencia comunicativa dos componentes lingüísticos en función de la relación que guardan con el desarrollo cognitivo del aprendiz: el componente CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) y el componente BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*). El primero incluye aquellas áreas del lenguaje que parecen depender bastante de la madurez cognitiva, cómo son todos los aspectos relacionados con la alfabetización (lectura, escritura, léxico, gramática, morfología, etc.). El segundo se compone de aquellos aspectos lingüísticos que no dependen tanto del desarrollo cognitivo (comprensión auditiva, pronunciación, fluidez oral, etc.).

2.2. Hipótesis

Basándonos en la idea de que el aprendizaje activo y colaborativo es más efectivo, sugerimos que esto será especialmente cierto para los aspectos comunicativos de la lengua. Nuestra hipótesis de trabajo surge de la idea de que el aprendizaje basado en la colaboración y la participación activa puede tener efectos beneficiosos sobre la adquisición de un segundo idioma en general, y por tanto, también sobre lo que hemos definido como competencia lingüística, pero el aprendizaje interactivo, en el que se basa el desarrollo de las nuevas funcionalidades de MOODLE anteriormente descritas, va a incidir de manera especial sobre todo sobre el desarrollo de aquellas áreas que están intrínsecamente relacionadas con el acto de la comunicación en la segunda lengua.

2.3. Metodología

Para comprobar si nuestra hipótesis de trabajo es cierta, vamos a comparar a dos grupos de estudiantes: un grupo experimental, compuesto por alumnos de euskera dentro de un programa que hace uso de las nuevas funcionalidades de MOODLE desarrolladas en el proyecto COVCELL, y un grupo de control que no utiliza dichas funcionalidades.

Recogeremos muestras de lengua hablada y escrita por medio de dos instrumentos y en dos momentos distintos: un pre-test al inicio del curso académico y post-test al final. Los alumnos realizarán una prueba oral en la que tienen que contar una historia guiados por una serie

de viñetas sin palabras. Se trata de la famosa historia de la rana de Mercer Mayer (1969) (*Frog, where are you?*) en la que un niño pierde una rana y sale a buscarla al bosque hasta que finalmente la encuentra. Cada participante, de forma individual, contará esta historia al investigador. La prueba escrita consiste en un ejercicio en el que los participantes tendrán que escribir una carta dirigida a un amigo al que hace tiempo cinco años aproximadamente que no ven. Se eligió la forma epistolar ya que es un tipo de escrito que requiere la existencia de un oyente concreto, lo que dota a esta forma de escrito de un carácter más comunicativo.

Las pruebas serán valoradas siguiendo dos criterios distintos, donde combinaremos criterios objetivos y subjetivos. Por un lado, se realizará un examen de tipo cuantitativo y por otro, una serie de evaluaciones holísticas. Por lo que se refiere al análisis cuantitativo de las pruebas nos centraremos en la medición de una serie de variables relacionadas con la fluidez (número de palabras, número de palabras distintas, número de frases, número de palabras por frase), la exactitud (número de errores, número de frases sin error) y la complejidad del mensaje (número de frases subordinadas, número de tiempos verbales, etc.) (Lasagabaster & Doiz, 2003). Con respecto al análisis cualitativo, las pruebas escritas de nuestros sujetos serán evaluadas por jueces nativos en lengua vasca con respecto a una serie de escalas que miden el contenido, la organización, el vocabulario, el uso de lenguaje y la mecánica de la escritura (ver Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel & Hughey 1981). La prueba oral, por su parte contará con las escalas de contenido fluidez, pronunciación, vocabulario y uso del lenguaje (ver Cenoz, 2002).

Estas mediciones nos permitirán contar con una serie de datos comparativos tanto sobre la competencia lingüística como sobre la competencia comunicativa de nuestros participantes en lengua escrita y hablada, permitiéndonos valorar desde el punto de vista de la adquisición la implementación de las funcionalidades desarrolladas en el proyecto COVCELL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M. (1993) Content-based second language instruction. En J. W. Oller (ed.), *Methods that Work* (pp. 136-142). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards & R.W. Schmidt (eds), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurell, S. (1995) Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. (2002). Age of learning and oral production in the third language. *Interface, Journal of Applied Linguistics*, 16, 63-74
- Chapelle, C. A. (2003) *English Language Learning and Technology*. John Benjamins: Publishing Company.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cummins, J. (1993) Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. A. Richard-Amato & M. S. Snow, (eds.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers* (pp. 16-26). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Donato, R. & McCormick, D. (1994) A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, 78, 453-464.
- Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ezeiza Ramos, A., Fernández Marzo, F. & Pérez Manso, A. (2006, septiembre) *Moodle en la enseñanza de lenguas: el proyecto Covcell*. Ponencia presentada en Moodle Moot Spain '06., Tarragona, España.
- Hall, J.K. & Verplaetse, L. S. (eds.) (2000) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F. y Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL Composition*. Rowley: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1993) Sheltered subject-matter teaching. En J. W. Oller (ed.), *Methods that Work* (pp. 143-148). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lantolf, J. (ed.) (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2003). Maturational constraints on foreign language written production. En M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 136-160). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mayer, M. (1969) *Frog, Where Are You?*. New York: Dial Press.
- Met, M. (1991) Learning language through content: learning content through language. *Foreign Language Annals* 24/4, 281-295.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.
- Wesche, M. B. & Skehan, P. (2002) Communicative, task-based, and content-based language instruction. En R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Wolffe, R.J. & McMullen, P.W. (1996) The constructivist connection: Linking theory, best practice and technology. *Journal of Computing in Teacher Education*, 12/2, 25-28.

E-LEMA: USO DE SOFTWARE LIBRE PARA LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO ON-LINE

Arroyo, A.; Gabantxo, M.; Gamboa, E.; González, E.; Irigoras, A.; Larrañaga, I.; Usabiaga, M.; Zumaran, M.
Mondragon Unibertsitatea eta UPV-EHU

1. INTRODUCCIÓN: NAVEGAR CON OLAS Y NUEVOS MODOS DE ORGANIZACIÓN

Este proyecto lleva el nombre *e-LEMA* (e-Timón en euskara). En los barcos y en los aviones, el timón, dirigido a babor o a estribor, marca el rumbo que llevará la nave.

Imaginemos que nuestro Departamento, nuestra Facultad, nuestra Universidad, nuestra empresa, es una nave llena de conocimiento. Imaginemos que el barco tiene una tripulación compuesta de marineros jóvenes y no tan jóvenes y que una gran tempestad de olas se nos echa encima. Podemos dejar que quien lleva el timón decida cómo tomar las olas y por tanto decida qué rumbo tomar. Podemos también dejar que todo el conocimiento de quien se responsabilizó del timón ante aquella tempestad se pierda, quizás porque ese alguien se jubila. Y así sucede, por ejemplo, con el conocimiento basado en la experiencia de cientos de marinos vascos que hoy en día se retiran del trabajo profesional en la mar.

Bajo nuestro punto de vista, el éxito de una empresa o una universidad se basa más en la sabiduría que comparte el grupo que en la sabiduría del líder. Entendemos el grupo como una comunidad abierta que utiliza las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y que quiere compartir el conocimiento en red.

Si hay un sector especialmente intensivo en conocimiento, ése es el de la educación superior. La creación de conocimiento y su transmisión forman parte de la razón de ser de la universidad. El profesorado universitario ha sido, probablemente, el grupo de trabajadores del conocimiento reconocidos socialmente como tales. No parece descabellado, por lo tanto, reflexionar sobre cómo las ideas de la gestión del conocimiento pueden incorporarse a las instituciones universitarias. Además, en nuestra condición de

pertenecer al profesorado universitario esa reflexión se hace inevitable.

Las exigencias de la vida profesional hacen que ya no se contemple una formación universitaria inicial que sirva para toda la vida sino que cada vez más pensemos en el “lifelong learning”; es decir, en una formación a lo largo de toda la vida que nos permita actualizar periódicamente nuestros conocimientos. Las universidades deberán competir, pues, por atraer estudiantes con experiencia profesional y que saben mucho mejor lo que quieren.

Por otra parte, para poder acceder a las grandes líneas de financiación de la actividad investigadora, las universidades deben ser capaces de atraer a los mejores científicos y de concentrar su acción en potentes grupos de excelencia. Y todo ello sin descuidar la retroalimentación que la investigación debe aportar a través de su interrelación con la función docente, la transferencia de tecnología y la difusión de conocimiento a la sociedad.

Además, las posibilidades que nos brindan a todos niveles las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos permiten pensar en nuevas maneras de plantear la actividad universitaria basadas en la virtualidad y la interactividad.

Todo ello hace que tanto la docencia como la investigación, las dos funciones principales de la universidad, deban responder a nuevos retos. La Gestión del Conocimiento (GC) puede hacer aportaciones, -como en todo tipo de organización- a la gestión de las instituciones universitarias. Y esas aportaciones pueden ser especialmente interesantes cuando el grado de virtualidad y de estructura en red de la universidad aumentan. Sin embargo, la GC puede hacer también algunas aportaciones específicas a la universidad tanto en la vertiente de docencia como en la de investigación.

En la actividad docente, por ejemplo, la creación de grandes repositorios de “contenidos” (representaciones del conocimiento) en múltiples formatos y estructurados de tal manera que su recuperación y uso sea fácil a través de la red puede ser una herramienta potentísima que complementa tanto la docencia tradicional presencial como la virtual. De igual manera, el uso de espacios virtuales para la comunicación y el trabajo en grupo entre los estudiantes puede contribuir a la mejora del aprendizaje.

Por otro lado, la creación de bases de datos en las cuales encontrar información sobre estrategias docentes o ejemplos de buenas prácticas puede ser de gran ayuda para el profesorado para mejorar sus acciones desde un punto de vista pedagógico. O incluso se puede fomentar el aprovechamiento del conocimiento de las personas de la institución con la posibilidad de contactar y consultar expertos en campos diversos a través de aplicaciones tipo “páginas amarillas” o con el fomento de comunidades de práctica internas.

La aplicación de la GC debe encaminarse tanto en la reorganización interna de procesos, como en la mejora de la docencia y la investigación.

En el siglo XXI toda organización es consciente -para organizarse - de la importancia que tiene su *know how*. Nadie parece poner en duda esta idea, pero los problemas se producen a la hora de conceptualizar qué es “conocimiento”.

¿Cómo hacer para compartir el conocimiento, para aprehenderlo, para transmitirlo, para explotarlo en suma? ¿Cómo hacer para que en lugar de mantener escondido ese conocimiento se convierta en algo creativo que cambia minuto a minuto? ¿Y cómo hacer para que a través de ese conocimiento del grupo, nuestra Facultad, nuestra Universidad, nuestra empresa lleve un buen rumbo?

A través de *e-Lema*, se pretende, nosotros mismos, llevar el rumbo de una experimentación que pueda resultar útil para cualquier tipo de organización. El proceso que iniciado es básicamente el siguiente:

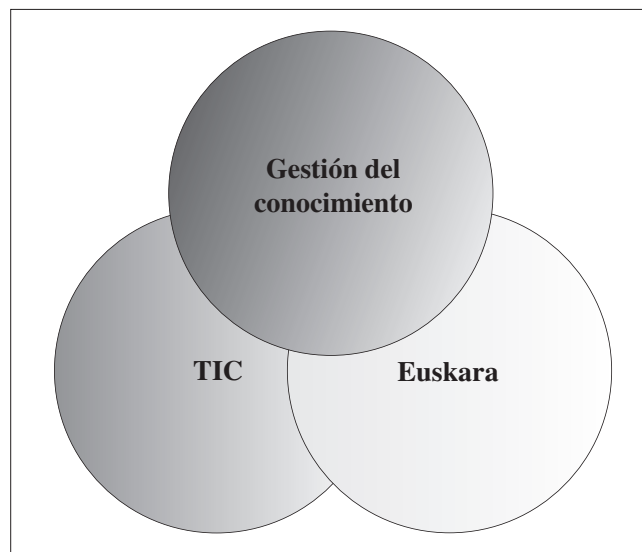
Hacer un diagnóstico de los flujos de información que se producen en la Facultad, poner en marcha un sistema de comunicación basado en software libre, dar formación a los participantes sobre esta nueva tecnología basada en la Información y la Comunicación, intercambiar el conocimiento y extender la red de comunicación.

2. LOS EJES DEL PROYECTO E-LEMA

El conocimiento, es el valor máspreciado de la economía de hoy en día y es imprescindible profundizar en su gestión para hacer frente a los retos que marca el mercado.

E-Lema es un proyecto interdepartamental de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que tiene su sede en la localidad gipuzkoana de Eskoriatza.

Estos son los principales ejes del proyecto e-lema:



La enseñanza vive un profundo cambio. Estamos evolucionando de una economía industrializada a una economía basada en el conocimiento y esto trae profundos cambios en la sociedad, y en consecuencia, también, en la enseñanza. Además, no hay que olvidar que la universidad ha sido hasta ahora repositorio del conocimiento y divulgadora de éste.

En el caso concreto de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea, desde hace seis años ofrece **educación online** y este tipo de formación ha tenido un gran incremento de alumnado con resultados óptimos. Este incremento de la modalidad de formación on line -frente a la educación presencial- ha provocado efectos en la estructura interna de trabajo de la facultad. Hoy en día se vive una revolución de los procesos internos de trabajo. Desde nuestro punto de vista es el momento de crear una nueva gestión del trabajo y en nuestro caso -como facultad universitaria que somos-, crear una nueva era en la gestión del conocimiento.

El software libre ofrece **la posibilidad de crear un nuevo escenario** para las empresas vascas, y adaptarlo a cualquier sistema. De este modo, los sistemas TIC cerrados al euskara por cuestiones ligadas a la rentabilidad de ratios de usuarios, pueden promover el euskara gracias al software libre.

2.1. Objetivos del Proyecto e-Lema:

- Mejorar la **gestión del conocimiento** en la facultad HUHEZI y en Mondragón Unibertsitatea.
- Hacer una profunda **reflexión acerca de la gestión del conocimiento**, y el valor estratégico que tiene este en las organizaciones educativas.

- Entrenarse en el uso de un nuevo sistema abierto, profundizando en las posibilidades que el **software libre** da a las organizaciones vascas.
- Crear una nueva empresa. “Gestión del conocimiento mediante el SW libre” que se situará en el entorno de Gipuzkoa
- Promover el Euskara.
 - Traducir al euskara el sistema y la experiencia.
 - Ofrecer a las empresas de Gipuzkoa un software en euskara.
- Hacer una importante aportación al software libre, a la empresa vasca y al mundo del euskara.

3. EVOLUCIÓN DEL PROYECTO

3.1. Detección De Necesidades

La investigación de *e-lemma* comenzó con la detección de necesidades de HUHEZI, la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea. Mediante las entrevistas se confirmaron algunos problemas en relación con las fuentes de información *off line* y *on line*. Los resultados recogidos de las entrevistas cualitativas, coincidieron con las detecciones previstas.

En la Facultad hay una máquina (servidor) para disponer de los datos (en la Facultad se conoce con el nombre de “*ganbara*” o *camarote en euskara*) donde cada persona tiene una carpeta privada para guardar la información. También hay carpetas comunes para proyectos y trabajos en equipo. Este servidor físico solo se puede consultar desde la facultad. El software **libre unido a e-lemma** que se plantea ahora, va más allá de las funciones que ofrece el servidor “*ganbara*”. Con el software vinculado a *e-lemma* se da un salto. Además de las utilidades que ofrece “*ganbara*”, se consigue un uso integrado: integrado con el correo, con el calendario, con el libro de direcciones, con el administrador de archivos, con el foro, con el wiki, con los URL, etc. Es decir, se trata de integrar todos los elementos que facilitan el intercambio de información para crear así gestión del conocimiento. Respecto a la mencionada estructura departamental, se puede decir que sitúa el conocimiento en el profesorado, porque profesores y profesoras son quienes elaboran las asignaturas y marcan las líneas de estudio. El profesorado trabaja de manera individual en los temas de su área de conocimiento. Por el currículum de los cursos de grado y postgrado, los miembros del profesorado comparten entre sí una parte de su área de conocimiento. Este proceso se ve más claro en los estudios de Magisterio donde se aplica la política del modelo Mendeberry, donde la idea principal es que haya trueque entre disciplinas.

En la detección, la información estructurada sólo ha aparecido en los procesos generales (por ejemplo en la matriculación y las notas). Se ha previsto que la información estructurada está relacionada con la burocracia (información *on line*) y la información no estructurada está relacionada a los proyectos, donde los flujos de crea-

tividad se desarrollan más fácil (aquí también hay información *on line* en documentos elaborados para mostrar resultados, pero se pierde mucha información *off line*). Las conversaciones telefónicas y las relaciones cara a cara se sitúan en la categoría de *off line*. El software vinculado a *e-lemma* y a la organización pretende reunir de un modo integrado la información estructurada y la no-estructurada (la que hemos denominado *on line* y *off line*).

3.2. Funcionamiento De Las Bases Del Conocimiento

Si dirigimos nuestra mirada al apartado metodológico y práctico, hay que subrayar que los primeros pasos para investigar en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se dieron mediante entrevistas cualitativas. Éstas se limitaron a una hora de duración y ligadas a un cuestionario cerrado. Las reuniones mantenidas con los representantes de los cuatro departamentos académicos, los dos institutos y el proyecto del nuevo modelo educativo *Mendeberry* se recogieron en acta y se guardaron en grabación digital.

3.3. La Definición De La Base De Gestión Del Conocimiento

Pensar sobre gestión del conocimiento y *de cómo crear, cómo guardar, cómo clasificar, cómo buscar y cómo utilizar el conocimiento*, son ideas que tenemos en mente. ¿Pero qué es el conocimiento?

Carrión Maroto (2007), de la Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, (ESIC), las define así *datos, información y conocimiento*: los datos están en el mundo y el conocimiento en las personas y en las organizaciones. La información sería algo intermedio entre los dos conceptos.

Otros autores, como Grant (1996) señalan que conocimiento es “lo que se sabe”. Pero aceptemos que conocimiento e información no son la misma cosa. La información es inerte y sin embargo, el conocimiento al estar ligado al individuo, tiene elementos subjetivos. En este sentido, Nonaka y Takeuchi (1995) consideran la información como un flujo de mensajes. Para ellos, el conocimiento es un flujo de información.

Entre los agentes que comparten la misma información se habla de un acercamiento al conocimiento. Los agentes, tendrán diferentes maneras para procesar experiencias anteriores y datos (modelos mentales, modelos organizativos). No empujarán igual a las acciones y no tendrán el mismo nivel de conocimiento. Siempre habrá acercamientos entre agentes, porque el contexto de dentro y de fuera de los agentes es diferente. El conocimiento, siempre, es la información que se sitúa dentro de un contexto (experiencia).

Al hilo de Carrión Maroto (2007), cuando los datos están organizados y relacionados con un objeto, tenemos información. Si esta información va unida a una determinada experiencia o contexto, estaremos hablando de conocimiento. Cuando una persona tiene conocimiento y domina unas habilidades, tiene sabiduría. Cuando el conocimiento está unido a una entidad y en esta entidad hay habilidades

organizativas, lo que ahí tenemos se convierte en Capital Intelectual.

4. CREACIÓN DEL SISTEMA E-LEMA

4.1. Definición Del Sistema

- Una vez que los flujos de información estuvieron claros, se identificaron las funcionalidades mínimas que necesita el sistema:
- Tiene que ser un sistema vía Internet (basado en tecnologías Web), hoy en día, es el webmail el sistema más utilizado en la facultad HUHEZI.
- **Correo electrónico integrado**, puesto que es la herramienta informática más utilizada por el personal de HUHEZI. Debe ser el eje del sistema. Tiene que ofrecer la posibilidad de utilizar una cuenta de correo electrónico ya creada o la posibilidad de crear una nueva (para participantes externos).
- **Funcionalidad de agenda o calendario**: en solitario y compartido. Para gestionar el trabajo individual y para trabajos en grupo. Especialmente interesante para hacer frente a los problemas que suponen las reuniones.
- **Una funcionalidad para gestionar los proyectos**: después de definir las tareas y elegir responsabilidades, enviar avisos.
- **Libreta de direcciones**: para recoger la información de participantes, clientes, proveedores y cualquiera que esté en relación con el proyecto.
- Que tenga una funcionalidad que da la oportunidad de **mapear los procesos** (conocidos como *work-flow*).
- Funcionalidades para compartir información de la era de Internet, necesarios para fortalecer la comunicación que desaparece en su forma física: foros, blogs, sistemas de chat, wikis, etc.
- **Una funcionalidad fácil y fuerte para gestionar grupos**, para que no haya problemas para difundir el sistema.

4.2. Elección Del Sistema

Las aplicaciones que se conocen con el nombre **Groupware**¹ dentro de las aplicaciones de las empresas de software libre-, se adaptan bien a las necesidades de las empresas de nuestro entorno en lo que a la gestión del conocimiento se refiere. Sobre todo se han estudiado los situados en el entorno **LAMP**² y en el entorno **ZOPE**³, estos son los que mejor responden a la problemática de las

empresas vascas con las características que ofrecen. Entre los factores que se han tenido en cuenta al hacer la elección del sistema han sido los siguientes: las funcionalidades de la aplicación y la calidad de esta, la facilidad de manejo y la situación del equipo que esta trabajando detrás del sistema.

Para implementar el proyecto e-lemma el sistema de software libre que se ha utilizado ha sido **eGroupware**. Este sistema tiene más de siete años de vida y tiene un grupo activo de más de sesenta personas trabajando detrás. El proyecto nació en Alemania pero ahora esta extendido por Europa y Norte América. El sistema está traducido a más de veinte idiomas.

Éstas son algunas de las funcionalidades:

- Una aplicación para gestionar proyectos.
- Una aplicación para gestionar el correo.
- Agenda personal y de grupo para organizar las tareas.
- Oportunidad de gestionar recursos de todo tipo.
- Foros, wikis y tecnologías relacionadas con Internet para facilitar las corrientes de información.
- Una libreta de direcciones para tener a mano las direcciones de nuestros proveedores y clientes.
- Otras aplicaciones, pero, todas dirigidas a responder a las necesidades que surgen de la gestión de la información.
- Todas las aplicaciones componen una sola aplicación, todas están integradas y los datos se pasan de uno a otro. Se da la oportunidad de recibir avisos en el correo personal, pueden ser, avisos relacionados con los proyectos o relacionados con el foro o con cualquier otra aplicación.
- Adaptación del sistema a las necesidades definidas

Una vez elegido el sistema, el próximo paso es estudiar todas las funcionalidades y utilidades que ofrece. El sistema Egroupware es totalmente parametrizable, es decir, se pueden definir cientos de maneras posibles de actuar de una funcionalidad.

5. PASOS QUE QUEDAN PARA FINALIZAR EL PROYECTO

Cuando la prueba piloto esté a punto de terminarse se creará el entorno de producción. Esto dependerá de la carga apreciada en el proyecto y de las necesidades del HW del sistema. De la misma manera, el sistema se abrirá a

¹ **Groupware**: son softwares dirigidos a facilitar la gestión de grupos de trabajo. En estas aplicaciones las funcionalidades típicas son las siguientes: agendas compartidas, posibilidad de compartir documentos y foros.(<http://www.egroupware.com>; <http://mgw.k-fish.de>; <http://www.tutos.org/homepage/> ; <http://drupal.org/> <http://www.dotproject.net/>).

² **LAMP**: Es un término que unifica el sistema operativo Linux, servidor Web Apache, base de datos MYSQL y lenguaje de programación PHP. Utilizando esta tecnología, las aplicaciones que se crean serán de tipo **LAMP**.(<http://www.phpprojekt.com/>)

³ **ZOPE**: Es un servidor de aplicación basado en el lenguaje Python . El objetivo es facilitar la creación de Web estandarizadas. Con ZOPE es muy fácil crear **CMSs** (sobre todo es utilizado por los usuarios de Web Log pero mirando al futuro puede abrir nuevas posibilidades).

Internet, poniéndolo en un ISP (proveedor de servicios de Internet) y asumiendo todos los costes y el HW que trae. Después de elegir el HW y el ISP se instalará el sistema y se configurará según las necesidades de producción (seguridad de calidad, firewall, backup...). Con el sistema de producción en funcionamiento, el uso del sistema se extenderá a toda la Facultad. Se ofrecerá formación a todas las personas de la Facultad y todo el conocimiento que se detecte se integrará en el **proyecto e-lemma**. Durante medio año el sistema ofrecerá su servicio en la facultad. Mientras tanto, se hará un seguimiento al sistema y se le aplicarán mejoras, con el objetivo de mantener el software libre siempre actualizado.

Cuando la experiencia se de a conocer en Mondragón Unibertsitatea el siguiente paso será darlo a conocer fuera del entorno de la universidad. En esta fase se integra en el proyecto la experiencia del desarrollo de **e-lemma**. Para entonces el sistema estará ya traducido al euskara. El objetivo será que el sistema esté disponible para las empresas

de Gipuzkoa. Se propondrá una interesante oferta que recogerá estos tres elementos: Internet, TIC y euskara. Estará disponible para empresas, administración pública y para cualquier otra organización. La adaptación y el mantenimiento del sistema quedaría en manos de cada empresa y cada cual podría adaptar el sistema a sus necesidades.

6. BIBLIOGRAFIA

Carrión Maroto, J.J (2007). La red y la gestión del conocimiento. <http://www.gestiondelconocimiento.com/ficha.php?colaborador=jcarr> Obtenido el 10/ 02/2007 en <http://www.gestiondelconocimiento.com/ficha.php?colaborador=jcarrion>

Grant, R.M (1996): *Toward a Knowledge-based Theory of the Firm, Strategic Management*

Journal, Vol 17, Special Issue, pp. 109-122.

Nonaka, I y Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating company*. The Oxford University Press, New York.

ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y PROFESIONAL DE LA MUJER EN LAS RAMAS INDUSTRIALES DE GALICIA

Raquel Mariño Fernández
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La Formación para el trabajo se dirige, fundamentalmente, a aquellos individuos que desean acceder a un puesto de trabajo, facilitándoles la adquisición de cualificaciones y competencias directamente vinculadas a las ocupaciones concretas que se demandan desde el mercado laboral actual. Su finalidad será pues, proporcionar una formación adecuada y de calidad que facilite su futura inserción laboral sin discriminación de género, a través de nuevas prácticas de aula, redefinición de los perfiles y competencias y cambios actitudinales y de gestión empresarial. Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas del desarrollo de las organizaciones y de sus finalidades de formación, podemos decir que el interés formativo de esta investigación gira en torno a la elección de las ramas industriales por parte de las mujeres, los procesos y teorías referidas a la situación laboral del colectivo femenino, así como la evaluación de la formación en el sector industrial y las desigualdades de género ligadas a la oferta formativa. Se incorpora la perspectiva de género en el análisis de los entornos laborales, porque será de gran utilidad para conocer tanto los factores que promueven la no inserción de la mujer en estos escenarios, como para proponer estrategias de cambio e intervención en los planos formativos, que vayan más allá de la mera eliminación de barreras.

2. ESTUDIO

El objetivo de este ensayo es avanzar, en primer lugar, en el conocimiento de los niveles de cualificación que alcanza la mujer en la Formación Profesional, así como los intereses personales, académicos y laborales que influyen

en su decisión por realizar una trayectoria formativa-profesional en este ámbito. Para ello se hace necesario analizar y valorar los cambios y avances que se han producido a nivel sociocultural, económico, tecnológico y laboral en las últimas décadas y desde una perspectiva de género. En segundo lugar, nos interesa valorar su impacto en los actuales mercados, las demandas socio-laborales y las desigualdades de género relativas a la cultura organizativa y laboral. Para ello se pretende conocer a que puestos de trabajo acceden con su nivel de cualificación, en concreto las que se forman en ciclos pertenecientes a la rama industrial, y como los estereotipos sociolaborales condicionan o dificultan sus trayectorias profesionales. La muestra global la conforma la población femenina matriculada en las ramas industriales en las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma Gallega.

Se apuesta por una metodología basada en la triangulación de datos para recoger información referente a las alumnas, a las profesionales mujeres ya insertadas con esta formación y de los propios formadores y tutores de prácticas. Para ello se ha diseñado un cuestionario para evaluar los motivos de su elección académica, su situación formativa y sus perspectivas profesionales de las alumnas en formación en las ramas industriales. Para completar dicha investigación se llevarán a cabo entrevistas en profundidad, tanto a profesionales como a formadores, para conocer sus opiniones e impresiones sobre la situación de la mujer en estos sectores profesionales. Y, por último, se realizará un estudio de casos de aquellas alumnas que ya se hayan insertado, para conocer sus trayectorias profesionales y el nivel de cualificación alcanzado en su formación profesional.

Cuestionario: alumnas en formación	- Datos sobre el entorno socio-familiar
<i>Ítems referidos a:</i>	- Intereses formativos y profesionales - Formación académica y profesional
Entrevista en profundidad: profesionales y formadores	- Perfil biográfico. - Perfil formativo y ocupacional. - Elaboración de su trayectoria profesional. - Proceso de inserción socio-laboral

3. RESULTADOS

Se realiza un primer ensayo en un IES de la comarca del Salnés, concretamente en el IES BOUZA BREY, ubicado en la zona de Fontecarmoa, de Vilagarcía de Arousa, Pontevedra. Dicho centro cuenta con primer y segundo ciclo de la ESO, con cuatro modalidades de Bachiller y con varios ciclos de grado medio y superior (nivel 2 y 3 de cualificación respectivamente) pertenecientes a la rama industrial. Estos ciclos cuentan con un profesorado mayoritariamente masculino (24 profesores frente a 2 profesoras), y se llevan impartiendo desde el año 1998 con una demanda de alumnado de los mismos cuya media oscila entre los 20 y 30 alumnos por curso. De la totalidad del alumnado de las diferentes promociones, tan solo se registraron tres alumnas matriculadas en los mismos, una se dio de baja al inicio del curso, otra pertenece a la primera promoción (año 1998) y la otra forma parte de la última promoción (año 2005). Ambas alumnas se matricularon en el ciclo superior de "Mantenimiento de Equipo Industrial"; la primera ya está trabajando y tuvo una trayectoria profesional satisfactoria y, la segunda, sigue cursando el ciclo con muy buenas expectativas, tanto académicas como personales. A modo de resumen se recogió la siguiente información:

- Contaron con el apoyo familiar y de sus amigos, aunque no todos entendieron su elección.
- Sus compañeros de curso y de prácticas las aceptaron con cierta desconfianza al principio.
- Mantuvieron una buena relación con sus profesores, tutores y compañeros.
- Siempre tuvieron que demostrar más sus compañeros que podían ser unas buenas profesionales.
- Los empresarios afirman que trabajan más y mejor que algunos de sus operarios varones.
- Consideran que queda mucho por cambiar en la mentalidad social y empresarial.
- Se sienten competentes y orgullosas de haberse formado en estos sectores profesionales.

- Les gustaría poder encontrarse con más mujeres en estos entornos laborales.
- Afirman que todavía siguen persistiendo los prejuicios de género en el sector industrial.
- Esperan que sus experiencias sirvan para motivar y animar a otras mujeres a formarse en estas familias profesionales.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación persigue indagar sobre los intereses formativos del colectivo femenino y su posterior inserción laboral en un sector masculinizado. Nos encontramos ante una realidad plagada de desigualdades y nuevos desafíos profesionales, donde la *Formación* debe jugar un papel determinante en ese desarrollo y promoción de oportunidades laborales en igualdad de condiciones. Una formación que apuesta por el desarrollo integral y diversificado de los individuos, promoviendo culturas colaborativas, de igualdad y de formación a lo largo de la vida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, A. (2000). *"La riqueza de las familias, Mujer y mercado de trabajo en la España democrática"*. Barcelona: Ariel.
- Capel Martínez, R.Mª(1986). *"El Trabajo y la Educación de la Mujer en España (1900-1930)"*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Elejabeitía, C. Y López, M.(2003). *"Trayectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos"*.Madrid: Instituto de la Mujer.
- Lázaro, L.M. Y Martínez, M.J. (1999). *"Educación, Empleo y F.P. en la U.E."*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Mariño Fernández, R. (2004). *"Evaluación de Acciones Formativas de F.P."*(Trabajo de Investigación Tutelado inédito). Santiago de Compostela.
- Maruani, M. (2002). *"Trabajo, un pantano de desigualdades estancadas"*, en MARUANI, M.,*" Trabajo y el Empleo de las Mujeres"*. Madrid: Fundamentos, 48-75.
- Narotzki, S. (1995):*" Mujer, mujeres y género"*. Madrid: CSIC.
- Peinado López, A. (1988). *"La Discriminación de la mujer en el mercado de trabajo Español"*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Rial Sánchez, A.(1997). *"La Formación Profesional, Introducción Histórica: Diseño de Curriculum y Evaluación"*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Santos,,A. Y Póveda, Mª (2002). *"Trabajo, Empleo y cambio Social"*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

CUERPO, SALUD Y ENFERMEDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ESO

M^a Cruz Sánchez Gómez, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Joaquín García Carrasco
Dpto. Didáctica, Organización y M.I.D.E
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Los temas transversales en la Educación Secundaria Obligatoria condensan el contenido que da sentido a toda la formación inicial de los ciudadanos y afrontan los problemas que ha de resolver una Sociedad moderna sostenible. Hoy, el concepto de sostenibilidad ya no hace hacer referencia únicamente a la sostenibilidad de la biosfera, sino también a la insostenibilidad de una cultura que no tome en consideración la cohesión social, el entendimiento intercultural, la calidad de vida, la interdependencia mundial, la convivencia pacífica o la comunicación no distorsionada.

Entre esos temas transversales se encuentra la cultura corporal, la comprensión madura de lo que representa el cuerpo, la salud y la enfermedad.

El primer paso para proponer los contenidos transversales en ese campo, es el de analizar la manera en la que tales contenidos se encuentran representados en los libros de texto de la ESO.

Para ello contamos con un Banco de Datos del Instituto de Estudios de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Salamanca, en los que se encuentran digitalizados 41 libros de texto de todas las materias de la ESO, procedentes de las editoriales nacionales de mayor tirada. El análisis de los mismos implica estudio de los textos, análisis de las imágenes, estructura de las unidades didácticas y perspectivas desde las que son presentados los contenidos.

Una primera aproximación al análisis puede consistir en el estudio por palabras de todo ese material (la palabra como unidad de análisis) y el análisis de determinados términos especialmente significativos dentro de su contexto

literal inmediato (unidad de análisis la línea) o en su contexto semántico (unidad de análisis el párrafo)

Nuestra comunicación da cuenta de un estudio en el que estamos empeñados, empleando NUDIST y TextSTAT, y tomando como referencia de perspectiva la que proponen las investigaciones clínicas y el enfoque asistencial de la Medicina Interna; porque la Medicina Interna plantea un enfoque global del cuerpo humano, una atención sanitaria personalizada y sistémica del hombre enfermo; porque desde ella se definen los criterios desde los que comprender el sentido de los Servicios Sanitarios extrahospitalarios e intrahospitalarios; porque, en definitiva, creemos que es un enfoque válido desde el que considerar la propuesta cultural acerca del cuerpo, la salud y la enfermedad, y desde la que planificar la formación de una ciudadanía madura, desde la perspectiva transversal de la cultura sanitaria. En este momento, para este trabajo, señalamos la perspectiva general en la que andamos enmarcando nuestro estudio.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS CONVERSACIONES

No conviene menospreciar el sentido coloquial de un término como *educación física* porque, como decía Ortega y Gasset, las palabras son cuencos y nichos donde anidan las ideas. Y, cuando intercambiamos palabras estamos intercambiando sentidos y sentimientos acerca del valor antropológico de los diferentes componentes del mundo real, el espacio de nuestra experiencia, el *tema* y el *diferencial emocional* asociado al tema. Con el juego del lenguaje montamos la parte fundamental de la relación social; a través de él, mostramos, recalamos, enseñamos... (“actos de habla”), construimos el intercambio social mediante el cual elabora-

mos-reelaboramos nuestro comportamiento. Este intercambio social constituye el referente primario de la cultura. De ahí que no sea exagerado afirmar que las culturas son sistemas clausurados de conversaciones. De ahí que uno de los objetivos-resultados de la formación, no siempre explicitados, consiste precisamente en los cambios de tema en las conversaciones y los cambios en el diferencial emocional que asociamos a los mismos.

Pues bien, el sentido del término “educación física” se intercambia en la calle y se intercambiaba en la escuela de mi infancia como clase de gimnasia. La educación física en el currículo se reservaba a una especie de higiene muscular, de programa de ejercicios para cubrir el mayor espectro de grados de libertad en la motilidad básica humana. Diría que la programación parece tener, para muchos, como directo destinatario el músculo y la articulación. El prototipo de profesor de gimnasia, era imaginado por parte de los alumnos como morfológicamente atlético, muy bien musculado. Los episodios deportivos a los que privilegia el concepto “deportes” se incorporan a la experiencia de grandes masas de actoresespectadores amalgamando, como muestra la conversación, teoría y espectáculo¹. Desde el punto de vista del cuerpo, la gimnasia, el ejercicio físico o el espectáculo deportivo constituyen ámbitos parciales de experiencia corporal.

CULTURA CORPORAL SOSTENIBLE

Hoy, los humanos afrontamos problemas radicales, conocemos suficientemente el mundo y a nosotros mismos, como para advertir que es pertinente que nos preocupemos por la sostenibilidad del devenir humano en la Tierra. No podemos garantizar que nuestro proceso civilizatorio pueda sostenerse sin deteriorar irreversiblemente la biosfera. Estamos preocupados, pues, por la sostenibilidad del desarrollo, que no es en el fondo otra cosa que andar dudando sobre la sostenibilidad de las direcciones dominantes de la cultura. Mejorar la relación experiencial global entre el hombre y el mundo de la vida es el objetivo de la *educación ambiental*.

Con la misma radicalidad nos planteamos otros aspectos culturales de sostenibilidad social, al tiempo que hablan de deficiencias formativas, demostraciones de mala educación: el racismo y la xenofobia, los fundamentalismos, las drogodependencias, la violencia relacional (malos tratos, acosos sexuales y morales, violencia escolar...), la insolidaridad, la irresponsabilidad,...y todas las formas de desconsideración con el propio cuerpo (autoestima desestructurada, malos hábitos sanitarios, formas deficientes de consumo y de ocio), la hipertensión ocupacional y el aumento del estrés, la distorsión de las tramas emocionales y el padecimiento afectivo...Por aquí también se habla ya de situaciones de riesgo, respecto a lo que bien podríamos calificar de *cultura corporal sostenible*.

El carácter problemático de estas situaciones es valorado como fracaso educativo, como infortunios educacionales de nuestra Sociedad. Es obvio que no se trata de un fracaso escolar, sino de un fracaso cultural; no se trata de un fracaso de enseñanza, sino de un fracaso de comprensión y de acción de las prácticas necesarias para la sostenibilidad de lo humano, de una propensión a procurar vivencias en el límite de la navaja, creando patrones de conducta y comunidades humanas de riesgo.

En muchos de los problemas aludidos está en juego lo que habríamos de denominar *cultura corporal*, cultura del cuerpo. En ocasiones, hemos planteado nuestro léxico educativo, tal vez, demasiado sesgado hacia confines de cultura del espíritu. Aquellos problemas son culturalmente radicales aunque su geografía léxica sea muy imperfecta. No parece que se encuentre bien estructurado el espacio de la experiencia corporal –de la que la educación física y el deporte constituyen sólo dos especies dentro del género- dentro del mapa de la cultura. No se puede construir una antropología de la actividad deportiva y la educación física, si no es dentro del marco más amplio de la experiencia corporal en su integridad. Si esto se acepta, curiosamente se construyen puentes y relaciones interdisciplinarias entre los conceptos fundamentales de la Teoría de la Educación y los conceptos fundamentales de la Educación Física y el Deporte. No se puede hacer lo uno sin referencia a lo otro.

PERSPECTIVA DE LA CULTURA CORPORAL SOSTENIBLE

Maltratamos el cuerpo, en todos los sentidos, como si fuera nuestra cosa, como si hubiera un yo diferente a él, dentro de él, del que es propiedad y a cuyo albedrío queda sometido. El hecho de que los humanos seamos seres vivos, animales genuinos, se muestra de manera indefectible en que la relación primordial con nuestro entorno es trato sobrevivencial. En los primeros pasos de la hominización se encuentran innovaciones en los patrones alimentarios² (carne y frutos), asociados a actividad mental de indagación, apreciación de los ritmos biológicos de la vida en el ecosistema y cadencia de aprovechamiento del territorio de ocupación. La humanización estuvo asociada, al principio, a innovaciones en los procedimientos de consecución de alimentos, a procesos de elaboración y conservación de los mismos, a relaciones sociales vinculadas con su distribución...Nuestra evolución mental procedió en coderiva con prácticas corporales y sociales de consumo de alimentos y de avance cultural en los cuidados y en la comprensión del cuerpo. Hoy el consumo se nos ha ido de las manos. La Sociedad de la Información se caracteriza en el plano comunicacional por el Ordenador Personal, en el económico por el Centro Comercial³ y la Corporación económica⁴, en el del consumo (alimentación) se

¹ EISENBERG, CH. (2002) *El deportista*. En FREVERT, U-otros, *El hombre del siglo XX*. Alianza, Madrid.

² ARSUAGA, J. L. (2003) *Los aborígenes. La alimentación en la evolución humana*. RBA, Barcelona, pp.80 y ss.

³ SARAMAGO, J.(2000) *La caverna*. Alfaguara, Madrid.

⁴ VENANZI, A. de (2002) *Globalización y corporación. El orden social en el siglo XX*. Anthropos, Barcelona.

da un vicio sustentado por la filosofía del “probarloconsumirlo todo”. Esta mentalidad según manifiestan muchos drogodependientes, estuvo en el origen de su adicción; primó el valor de la prueba, como signo de enclaje grupal, sobre la evaluación de las consecuencias. Algunos, junto a los ciberespacios y mundos virtuales colocan el “McMundo” en tanto que tecnología y filosofía de la producción de comidas rápidas. Más de 28.000 de estos centros hay en el mundo, unos 15.000 McDonald’s. Ray Kroc, fundador de esta última corporación, lo decía claramente “La corporación no puede confiar en el individuo, el individuo es el que debe confiar en la corporación”. Nadie, sino la marca, es responsable del *Big Mac* y de su sabor. En ese mundo, se ha fundado una entidad “universitaria” que proporciona diplomatura en “hamburguesología”. Está situada cerca de la sede central Oak Brook (Illinois), y se obtiene en dos semanas⁵. El cuerpo no sólo es horno de pasiones o incentivo para frivolidades, también es fuente de razones⁶.

Si la cultura humana la entendemos, casi con exclusividad, como cultura del espíritu, cuando el espíritu, la “*res cogitans*”, el entendimiento humano, toma el cuerpo como objeto de consideración puede ver sólo una máquina, “*res extensa*” la entendía Descartes, un mecanismo de precisión⁷. En los siglos XVI y XVII el mundo astronómico y físico (Copérnico), pero también el mundo de la vida (Galileo), fueron concebidos como un magnífico e inmenso sistema mecánico; el lenguaje en el que estaba escrito era el de las matemáticas. Los dos sistemas de acción humana que mejor reflejaban la estructura del mundo de la vida eran la construcción de modelos matemáticos y los proyectos de ingeniería. El mundo de la vida fue mostrando su entraña al mismo ritmo que progresaba el conocimiento del mundo físico newtoniano. Todo el espectro lingüístico de la mecánica se convirtió en fuente de recursos metafóricos para alimentar la concepción del mundo vivo: el universo y los organismos se vislumbran como un gigantesco reloj, capaz de marcar infinidad de diferentes ritmos. “El cuerpo no es más que un reloj” anunciaba Julien Offray de La Mettrie, convirtiendo este enunciado en lema para una cosmovisión.

El cuerpo se entiende dentro del reino de la causalidad lineal, “esto por esto”, el de los efectos proporcionales a la causa, el reino de las máquinas reguladas en función del comportamiento esperado, como la exactitud del reloj. La cultura, pues, es el espacio donde opera el espíritu y el cuerpo el sistema mecánico donde el espíritu se aposenta. Una máquina poco fiable respecto a la información que proporciona a través de los sentidos y una fuente de pasiones que, como en el caso de la energía mecánica, el objetivo es su control. La racionalidad no se presenta como una categoría del cuerpo sino como una categoría del espíritu.

El espíritu mira hacia el cuerpo como si fuera “mi otro YO”, mi cosa y mi propiedad primera.

De hecho, en la tradición occidental, que se emparenta con Descartes, se privilegia la “escena” en la que el *sujeto observa su conciencia*; este es “ojo” del sujeto que mira a los “objetos” y entre todos los objetos hay uno especial que es el propio cuerpo. El cuerpo aparece como descendido y sobrepuesto al propio sujeto⁸. Esta manera de considerar la subjetividad como un polo (el sujeto) que mira hacia dentro (la conciencia) y mira hacia fuera de ella (el cuerpo) es característica del ámbito occidental y justifica perfectamente el papel de la *introspección* como método de análisis de la subjetividad y de construcción de la representación del *sujeto*. Miramos el cuerpo como si *fuera otra cosa que Yo* y así es como se presenta en los libros de texto. Miramos otros cuerpos para identificar e individualar a “quienes los llevan puestos”, como si los cuerpos estuvieran envolviendo al verdadero individuo.

La consecuencia de esta objetivación del cuerpo es un estudio biológico del mismo (medicina) en el que el centro de atención es la enfermedad y no el sujeto enfermo. Desde la “Fábrica” de Vesalio el modelo corporal que proporciona la medicina es la un “fantasma” (la persona) que sobresale en un archipiélago de órganos, aislados metodológicamente unos de otros, los cuales alimentan lógicas hiperespecializadas acerca de ciertas funciones, de ciertos órganos, que se analizan con tecnologías complejas de diagnóstico. Este modelo se traslada a los libros de texto como ejemplo, como lección, como modelo de cómo puede ser estudiado con rigor el cuerpo. Una lección toma la musculatura como ejemplo de la “palanca”, en otras se estudian los elementos esenciales del aparato digestivo, del sistema sanguíneo, del sistema urinario o del sistema reproductor. Aparece la curación como una “reparación” en una máquina biológica alterada.

El balance general de esta perspectiva que se transfiere a los libros de texto la resume así P. Laín Entralgo: “el cuerpo humano que describen es por lo general, además de cadavérico –...-, asexuado, anaetáneo o carente de edad, leucocéntrico, sólo referido al cuerpo de raza blanca, y normométrico, de talla y peso que se consideran normales”⁹.

DESARROLLO SOSTENIBLE DE LA CULTURA CORPORAL

A pesar de todo ello, en la cultura popular es el cuerpo la principal referencia para la identificación del otro¹⁰, porque la individuación se encuentra fuertemente sensorializada; la experiencia de la corporalidad proporciona el elemento primordial y público de intercambios sociales, a través del cuerpo se hace pública la primera experiencia social.

⁵ PEREZ JIMÉNEZ, J. K. (2002) *Síndromes modernos. Tendencias de la Sociedad Actual*. Espasa, Madrid.

⁶ BERTHERAT, TH.- BERSTEIN, C. (1989 v.o.1976) *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Círculo de lectores, Barcelona.

⁷ KOYRE, A. (1973) *Du monde clos à l'univers infini*. Gallimard, París.

⁸ BRETON, D. (1990) *Anthropologie du corps et modernité*. P.U.F, París. Cap.3.

⁹ LAÍN ENTRALGO, P. (1996) *Idea del hombre*. Círculo de Lectores, Barcelona. P.17.

¹⁰ DURKHEIM, E. (1968). *Formes élementaires de la vie religieuse*. Ed. P.U.F. Paris. pp. 386 ss.

El cuerpo en la vida cotidiana nos pone en juego interactivo con todos y con todo lo demás, a partir de la sensibilidad. Sensibilidad que en la vida moderna parece que se organiza en torno a tres fuentes de interés por la corporeidad: el *bien-estar* (el “qué bien estás”) y la preocupación por el estado de forma, al que se asocian pasiones por el esfuerzo o los esfuerzos de riesgo (maratón, surfing...escaladas y aventura) y el *bien-aparecer* (el “qué bien te veo”) mediante el cultivo de diferentes formas de apariencia (“body-building”, indumentaria, cosmética, dietética...). El riesgo de nuevo es perder el sentido de la corporeidad, esta vez dentro de un contexto de apología superficial del cuerpo.

La vida en la corporeidad se nos impone a primera vista, y a partir de ella se nos da la oportunidad y la opción de practicar cualquiera otra manera de abstracción y de encuentro con el significado. La vida de cada uno de nosotros, la de cada uno de todos, depende del modo y manera en que asumimos la corporeidad, respondemos, nos rebelamos contra ella, destruimos o promocionamos la condición corporal, mediante la cual tenemos acceso al mundo y el mundo accede a nosotros. Vivir bien o vivir mejor, para las culturas y para los individuos, está asociado, en buena medida, a la calidad y a la intensidad de la forma en la que se representan sus condiciones de corporeidad, la manera en que se consiguen satisfacer en el mundo y con los demás. En la experiencia vital, la experiencia de sentirse vivo, todo queda incluido en el enunciado “la existencia del hombre es corporal”.

Cada cultura desarrolla, como componente fundamental de su cosmovisión, un conocimiento particular sobre el cuerpo, no sólo sobre sus componentes y funciones, sino también sobre su valor y su sentido; la concepción del mundo no empieza en el mundo sino en la *experiencia corporal*, de ahí la posibilidad de “tradiciones culturales” diferentes¹¹. El cuerpo funciona como *estructura para la experiencia* y como *contexto de conocimiento*. Afirmar, como podría decir un biólogo contemporáneo que es un *objeto de conocimiento* es implicarse en una tradición cultural particular que necesita de algunos correctivos.

“El cuerpo no es, pues, un objeto. Por la misma razón, la conciencia que del mismo tengo no es un pensamiento,..., no puedo descomponerlo y recomponerlo para formarme al respecto una idea clara. Su unidad es siempre implícita y confusa...enraizado en la naturaleza en el mismo instante en que se transforma por la cultura...Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo...recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa... , soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un

capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total...¹².

El cuerpo aparece, entonces, como el órgano de nuestras posibilidades. Basten, aquí y ahora, dos referencias: la necesidad de apego corporal y de contacto, como sistema comunicacional en el niño, en función del cual se inicia el proceso constituyente de la vida y la personalidad, y la agresión al cuerpo que supone la drogadicción, la cual, al tiempo que acaba con el buen funcionamiento del organismo desmorona la personalidad. Podríamos continuar los ejemplos.

“En nuestras sociedades occidentales, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción y al mismo tiempo, paradójicamente, se encuentra con frecuencia disociado de él como consecuencia de la herencia dualista que pesa siempre sobre su caracterización occidental.”¹³

En los ecosistemas, los seres vivos se relacionan cuerpo a cuerpo, presencia a presencia¹⁴. Ello fundamentalmente se logra por la actividad de aprehensión sentiente de la realidad (decimos sentiente y no sensitiva para dejar constancia de la culminación cognitiva de los actos sensoriales). Zubiri cataloga la actividad sentiente del hombre en 11 categorías fenomenológicas: visual, auditiva, olfativa, gustativa, táctil, kinestésica(sensaciones musculares, tendinosas y articulares), calórica, frío, afectante (dolor-placer), laberínticovestibular, cenestésica o de sensibilidad visceral¹⁵. En cada una de estas vías sensoriales el campo de exploración es muy variado: diferenciación y discriminación de las sensaciones, valoración cultural, elementos comunicacionales, cobertura cultural de las mismas y diferenciación cultural, consecuencias interactivas y sociales de las deficiencias sensoriales y con los discapacitados...etc.

“En nuestra carne y en nuestros huesos se aprecian las huellas de la dinámica de los distintos estadios, y *el cuerpo humano es el libro en el que se lee el orden de la naturaleza*. Seguimos siendo (a nuestra manera) cazadores, agricultores, artesanos, ingenieros mecánicos: son las huellas *institucionales* de nuestra propia historia natural”¹⁶.

REGIONES DEL CONTENIDO DE LA CULTURA CORPORAL

Podríamos decir que el año 1992 fue bibliográficamente un año de “redescubrimiento” del cuerpo. Hemos seleccionado los tres testimonios de publicaciones en esas fechas.

J.J. Barreau y J.J. Morne¹⁷, en su “Epistemología y Antropología del Deporte” de 1991, propone al final de la

¹¹ VARELA, Francisco J- THOMPSON, EVAN- ROSCH, Eleanor (1992).- *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona. Gedisa.

¹² MERLEAU-PONTY (1975.-) *Fenomenología de la percepción* . Barcelona. Península. p.215

¹³ BRETON, David Le (1990).- *Anthropologie du corps et modernité*. Paris. PUF, p.9

¹⁴ RIBA, Carles(1990).-*La comunicación animal* .Barcelona. Anthropos.

¹⁵ ZUBIRI, X.(1984).- *Inteligencia y realidad*. Madrid. Tauturs.

¹⁶ DUQUE, Félix (1986).- *Filosofía de la técnica de la naturaleza* .Madrid. Tecnos,p.41.

¹⁷ BARREAU, J.J.- MORNE, J.J. (1991),O.c.

obra como marco de referencia para encontrar sentido a la práctica del deporte, un estudio global de la experiencia corporal, dentro de la cual las prácticas de ejercicio físico y de deporte constituyen una experiencia sectorial-parcial. Ese marco se elabora con temas como: experiencia sensorial, el cuerpo subjetivo o cuerpo vivido, función postural en la experiencia del cuerpo y en la comunicación, psicocinética y psicomotricidad, esquema corporal e imagen del cuerpo, la actividad lúdica...

Por las mismas fechas, 1992, D. Leveton escribe "Antropología del cuerpo y modernidad"¹⁸. En ella estudia la "representación moderna del cuerpo", el "hombre anatomizado y medicalizado", rituales de ocultamiento del cuerpo, envejecimiento, el cuerpo como alter ego, cuerpo sexuado...tratando de recorrer caras diferentes de la existencia corporal humana.

Dos profesores de enseñanza media franceses, B. Huisman y F. Ribes, hicieron un admirable recorrido de lecturas a través de la historia de la filosofía para componer una antología de textos organizados dentro de lo que ellos creen que ha sido el mapa reflexivo sobre el cuerpo en el campo filosófico¹⁹: Experiencias del cuerpo, el cuerpo físico, el cuerpo biológico, el cuerpo antropológico, los problemas del cuerpo y la mente (la unión, el alma encarnada, el cuerpo animado...), la belleza y el amor, la salud y la sabiduría, el cuerpo fantasmal, el cuerpo metafórico.

Si analizamos la parte problemática en el interior de las aulas advertiremos que los problemas están formulados en términos de actitudes corporales, movimientos y actitudes posturales, antes de entrar a ser problemas planteados en términos de enfrentamientos verbales. Existe un planteamiento a través del diálogo tónico, un diálogo de tensiones corporales que se muestran en signos y movimientos corporales²⁰.

Muchos autores indican que plantear un patrón de comportamiento corporal con significado emocional (p.e. reír, llorar, acariciar...) arrastra con el gesto también la actitud y el estado emocional correspondiente. Esto significa que tenemos en el cuerpo un instrumento muy eficaz para la organización actitudinal y emocional de nuestra personalidad: si tomamos "composturas" pacíficas, relacionamente positivas...creamos contextos eficaces para la actitudes correspondientes. Encontramos agresividad en la calle por la facilidad con la que alguna gente dispone motricidad de orientación agresiva en sus conductas y alardes. Todo cuanto venimos diciendo se resume en que "somos corporales".

La cultura corporal nos propone compaginar el *afán* por la marca y la satisfacción de competir por ella, el *sacrificio* que exige, con valores de estabilidad personal, salud... y

otros valores estéticos y culturales que supongan un compromiso integral con lo que la condición humana representa. Si hay alguien que debe comprometerse con ahondar en esa "condición humana" son aquellos en los que la atención y la reflexión se concentran en prácticas corporales. Pareciera que, quien tiene como objetivo de su práctica las prácticas corporales, no tiene ni motivo ni razón para la práctica y el compromiso con los ejes más profundos de la cultura. El cuerpo tiene trazas para recorrer los temas más radicales de la condición humana, al nivel capaz de satisfacer las más exigentes de las curiosidades intelectuales. Desde los problemas de la relación mente cuerpo, la relación lenguaje y corporeidad, la relación entre afectividad, estados de ánimo, pensamiento y ejercicio de la razón, la identidad polimorfa de la corporalidad y los roles sexuales, roles de vida y roles del teatro, *homo sapiens* y *homo demens*, cuerpos e identidades sociales...El cuerpo es un mapa a través del cual podemos recorrer toda la cultura, hasta sus más excelsas expresiones estéticas.²¹.

Nuestros órganos sensoriales decimos que tienen la función de auxiliarnos en la identificación del entorno, no siempre subrayamos que ante todo son los grandes auxiliares para la interpretación del *sentido del movimiento* o *kinestesia*²². Aunque pensamos que la actividad de más calidad que realiza nuestro cerebro sea la correspondiente a la resolución de problemas, problemas de todos los campos de conocimientos, problemas matemáticos y problemas de coherencia en la argumentación, sin embargo, la categoría de actividad primaria a la que el cerebro fundamentalmente se dedica es la producción de patrones de movimiento coherente: adivinar, reproducir, anticipar, simular... el movimiento. Los grados de libertad que permiten nuestros miembros son muy amplios, el cerebro y la cultura proporcionan estrategias de reducción y simplificación de los mismos en la acción real comunicativa para que se sumen a la construcción de paquetes de significación y de sentido.

En el mes de mayo del 2002 se representó en Bruselas un espectáculo en el que confluían la música de Steve Reich y su orquesta de 18 músicos de percusión y un piano, insorpotable durante hora y media, si no fuera porque servía de fondo sonoro al espectáculo de armonía de movimiento de Anne Teresa De Keersmaeker y su compañía de danza. Una marea de movimientos humanos, fuera de todo patrón habitual reconocible, iban tejiendo figuras gestuales y variaciones de tensión locomotriz, de manera que el espectador no recibe la impresión de narración alguna, de motivo alguno, de drama alguno, un puro surgir y desaparecer de movimientos. Aunque, como en todo espectáculo, se trataba de una composición armoniosa de música, danza, espacio modulado, luz e indumentaria, la construcción estética que va invadiendo al espectador y que comenta lue-

¹⁸ BRETON, D. Le (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. PUF.Paris.

¹⁹ HUISMAN, B.-RIBES, F. (1992)*Les Philosophes et le corps*. Dunod, París

²⁰ THOMAS, A.-AJURIAGUERRA, J. (1949). *Etude sémiologique du tonus musculaire*. Flammarion, Paris.

²¹ Para información inicial acerca de los aspectos neurológicos de la motricidad recomendamos la obra de BOULCH, J. Le (1992 v.o 1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicocinética*. Paidós. Barcelona.

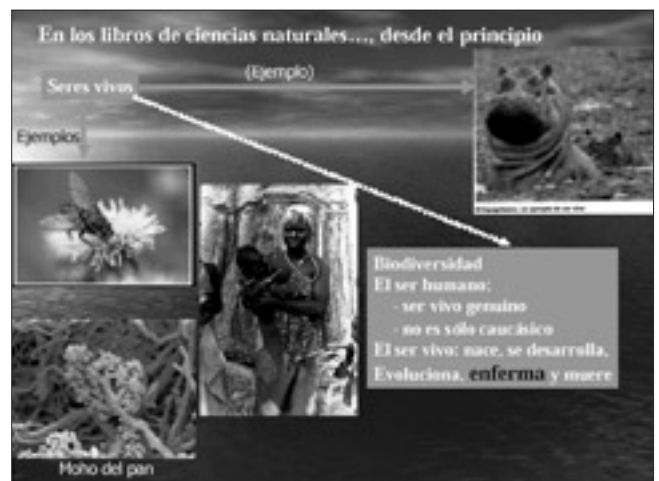
²² BERTHOZ, A. (1997) *O.c.*

go en la calle, es la de hora y media de pura estética del movimiento corporal: postura, carrera y salto, contorsión, polifonía de posiciones y movimientos. El espectáculo se denomina “Rein”, una lluvia de movimiento, una epopeya narrada únicamente sobre el movimiento y con el único lenguaje del movimiento corporal. El resto parecía pura decoración.

Admiramos la plasticidad de la escultura, cuesta más comprender la plasticidad de la pintura, es sorprendente que nos cueste aún más comprender la plasticidad corporal, cuando se sale de patrones de movimiento a los que estamos acostumbrados. Aunque la Biblia dice que el mundo lo hizo Dios con la palabra, Miguel Angel en la Capilla Sixtina parece opinar que la creación fue fruto de un gesto. En el principio fue el gesto, una indicación. Algo que tanto Piaget como Vigostki también afirmaban: el ser humano es humano, porque es capaz de transformar el movimiento de la mano para aprehender en gesto de la misma mano para señalar y pedir.

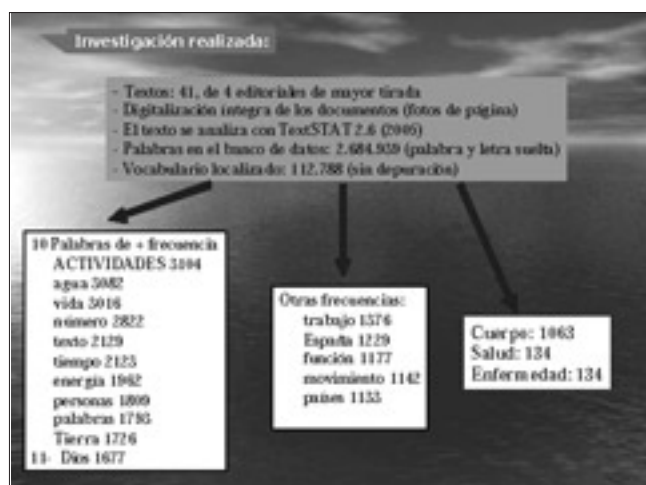
INDICIOS PARA DELIBERAR LA CULTURA CORPORAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ESO

Una buena perspectiva para deliberar la cultura corporal en los libros de la ESO puede consistir en tomar la orientación de la Medicina Interna y su enfoque respecto al organismo como un todo, a la consideración global del hombre o la mujer enfermos y a la consideración sistémica de la práctica médica. De ello depende, transversalmente, la contribución del texto a la formación de la ciudadanía madura, el empleo sostenible del sistema sanitario y la cultura desde la que comprender la calidad de vida, el sentido de la salud, el significado de la enfermedad y, en general, el desarrollo de la cultura corporal.

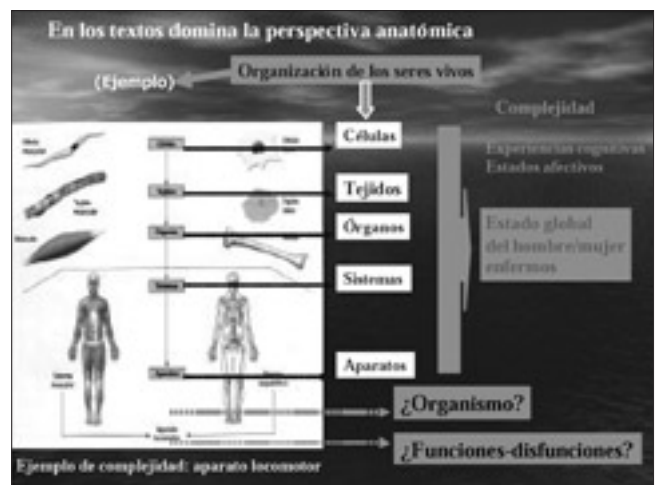


Otro campo interesante es el estudio de los ejemplos e ilustraciones. En la figura anterior se indica cómo en el tema de los seres vivos, el ejemplo es el hipopotamo. Se pierde con ello la oportunidad de tomar el propio ser humano, de otra raza, en contexto de género no caucásico, como ejemplo de ser vivo genuino, o presentar diversos órdenes de formas de vida; con referencia expresa, desde el principio al desarrollo, a la salud y a la enfermedad, incluso a la muerte, como temas de consideración.

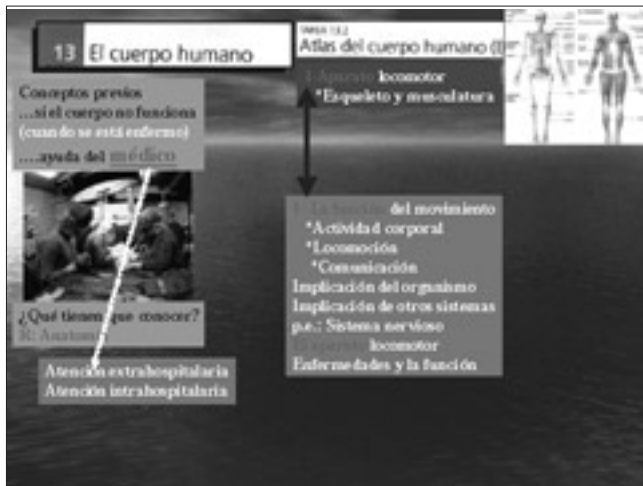
Al estudiar las funciones vitales se resaltan en todos los textos las de nutrición, reproducción y relación. Al describir esta última se indica la relación perceptiva, se olvida la relación emotiva, aunque esta resalta en toda la comunicación, al menos en el mundo de los mamíferos y de las aves. No se suele hacer referencia a los “estados globales”: bienestar, malestar, salud, enfermedad, muerte.



Un primer análisis de los libros tendrá que ver con el análisis de los términos, las frecuencias de palabras. A partir del significado de la palabra en el contexto, se puede determinar la prevalencia de los significados.



Al analizar el cuerpo humano, predomina la perspectiva anatómica. En la imagen se copia un esquema que presenta la organización sistémica del cuerpo humano desde la célula al aparato, sin resaltar el organismo como un todo organizado, ni referencia a las funciones globales.



Al analizar desde la perspectiva que venimos insinuando el “atlas” del cuerpo, se resalta el aparato músculo esquelético, y la función del movimiento, sin tomar en consideración: la función comunicativa del movimiento, la implicación del organismo como un todo, la implicación de otros sistemas (sistema nervioso) y sin referencias a enfermedades relevantes ni a discapacidades.

Al analizar los aparatos en particular, por ejemplo el aparato respiratorio y el digestivo no se presenta el esquema: descripción de los órganos implicados, enfermedades relevantes, rasgos de la cultura correspondiente.

Al plantear los temas de responsabilidad sobre el cuerpo se hace referencia al médico.

Como indica la figura extraída de un texto, se plantea un test de responsabilidad (foto), pero no se completa con la perspectiva del comportamiento extrahospitalario (valoración de la medicina general, del médico de familia, del Centro de Atención primaria), elemento éste donde se concreta el nivel cultural básico para el uso responsable del Sistema Sanitario. A veces, se entiende como objetivo “llegar al especialista cuanto antes”.

CONCLUSIÓN

Entendemos que la estructura de un libro de la ESO debe ser abierta y reconstruible. La transversalidad de la cultura sanitaria y de la cultura corporal obliga a la “reconstrucción” posterior de los documentos analizándolos desde las perspectivas que impone la transversalidad. Esta afecta a todas las materias, incluida la literatura, la lengua, la religión. Este análisis de la transversalidad es hoy factible mediante el recurso de las software específico para el análisis de documentos.

CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO HACIA LA DIVERSIDAD (CACPD)

David Pérez Jorge, Ana Delia Correa Piñero y Olga María Alegre de la Rosa
Universidad de la Laguna

INTRODUCCIÓN

La integración de un alumno con nee en un aula ordinaria ha supuesto un reto de toda la sociedad educativa y en especial para el profesorado. La actitud del profesor hacia la integración es un elemento clave en esta cuestión. La literatura pone en evidencia un vuelco importante hacia la integración en las décadas de los 70 y 80, fomentada por los nuevos enunciados legislativos y la curiosidad de muchos investigadores con respecto a la educación y al rol del profesor en materia de integración escolar y educación especial. Durante este periodo, se realizan numerosas investigaciones que indagan sobre cuál debe ser el papel del profesor con un alumno con nee en el aula ordinaria; destacamos las más relevantes y directamente relacionadas con el objeto de nuestra investigación.

Redden y Blackhurts (1978) analizaron las estrategias que utilizan los profesores con alumnos integrados en aulas ordinarias. Detectaron seis áreas de trabajo de los profesores, que hacen referencia a sus funciones: estrategias para facilitar el inicio de la integración, evaluación de necesidades y objetivos contextuales, estrategias de planificación, implementación de estrategias de enseñanza y utilización de recursos, facilitación de aprendizaje y evaluación de aprendizaje.

Por su parte, Reynolds, Wang y Walberg (1987) investigaron las competencias que debe tener un profesor para trabajar en integración. Plantearon diez competencias que deben ser adquiridas por el profesorado para alcanzar la integración del alumno con nee: Diseño, desarrollo y adaptación del currículo, la enseñanza de destrezas básicas, la organización y gestión de clase, la comunicación y consulta profesional, las relaciones profesores-padres, las

relaciones entre alumnos, las condiciones excepcionales, el diagnóstico, la enseñanza individualizada y los valores profesionales.

Otras investigaciones se centraban en analizar el impacto de las políticas integradoras en los programas de formación del profesorado (Byford, 1979). Los resultados de este estudio demostraron que el fomento de la integración incrementó considerablemente las destrezas diagnóstico-terapéuticas (enseñanza individualizada, selección de materiales, uso de servicios de apoyo, etc.) y de modificación de conducta.

En 1978, el informe Warnock propone una serie de contenidos de educación especial en los programas de formación inicial del profesorado. Plantea la introducción de los siguientes contenidos de educación especial en los programas de formación de cualquier profesor: Conocimiento de las diferentes formas de provisión de servicios relacionados con la educación especial, conocimientos y destrezas relacionadas con la observación del aprendizaje y comportamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, factores que influyen en el desarrollo y progreso educativo, identificación de necesidades educativas especiales, organización de las aulas y la escuela y organización del currículo.

Con todo ello, podemos decir que este *periodo de integración escolar* es un periodo de innovación y transformación que rompe con los convencionalismos impuestos en relación a la atención educativa de alumnos con nee. Con respecto a la formación del profesorado, supuso según Parrilla Latas (1997) la incorporación de contenidos de educación especial al programa habitual de formación del profesorado de educación general; la preocupación

progresiva por la formación permanente del profesorado en ejercicio, para que se pueda integrar en el aula ordinaria a los alumnos con necesidades educativas especiales; y una nueva concepción del profesor de educación especial, un profesor no categórico responsabilizado del entrenamiento del profesor de educación general en habilidades, destrezas y competencias específicas e indispensables para la consecución de programas de integración escolar.

El *periodo de integración escolar* no es sino el antecedente del *periodo de las escuelas inclusivas*. Éstas representan una indudable transformación en los sistemas tradicionales de formación del profesorado de educación general y especial. La estipulación de un sistema único de enseñanza precisa abandonar la conocida división entre la formación del profesor general y la formación del profesor especial, a favor de una unificación de los conocimientos procedentes de ambos sistemas. Esto indica que la formación del profesor de educación general tiene que ser más especializada para poder atender a la diversidad del alumnado, a la vez que la formación del profesor de educación especial tiene que ser más general, para que puedan trabajar en aulas ordinarias con el conjunto de los alumnos (Zimong y Baker, 1995).

Según Simpson, Whelan y Zabel (1993), una enseñanza efectiva debe de unir las estrategias instruccionales de la educación general con la especial y aplicar estrategias que vayan más allá de los límites de la deficiencia, como el análisis conductual, la tutoría por los compañeros y el aprendizaje cooperativo. Todos estos aspectos deben ser incluidos en los programas de formación a nivel teórico y práctico, tanto del profesor como del alumno.

Alegre (2005) considera que el profesor es responsable de la educación de todos los alumnos, por tanto ha de adquirir también la capacidad de atender a la diversidad. Para ello debe poseer un conjunto de competencias y conocimientos específicos de la discapacidad

En resumen, la atención a la diversidad en el *periodo de las escuelas inclusivas*, se ha centrado en la mejora de las competencias profesionales para dar una respuesta adecuada al alumno con nee en el aula. Este planteamiento define un perfil profesional que responde a las necesidades del alumno con nee, pero no plantea la formación para dar respuesta *al grupo* que convive con ese alumno, de forma que se responda a sus necesidades formativas y se asuma, como un proceso intrínseco a la interacción, la respuesta socioadaptativa del grupo.

Asimismo, la actitud más o menos favorable de un profesor depende de la formación que haya recibido en materia de integración educativa. Encontramos varias investigaciones que analizan éstas y otras variables relacionadas con la actitud del profesorado hacia la diversidad del alumnado, de entre las que destacamos Feliciano (1990), Porras Vallejo (1996), Fernández Enguita (1998) y Doménech, Esbrí, González y Miret (2003).

Del trabajo de Feliciano (1990) se pueden deducir las siguientes cuestiones de interés: (a) la actitud del profesor depende de las influencias de las políticas educativas que

se lleven a cabo desde las administraciones en un determinado momento, (b) la *actitud* favorable de un profesor hacia la integración de un alumno con dificultad está relacionada con la *disposición* que muestra el profesor ante dicha integración (c), la actitud positiva del profesor ante la integración está relacionada con experiencias integradoras vividas exitosamente, (d) la actitud del profesor más o menos optimista ante la integración del alumno con dificultades está directamente relacionada con el tipo de discapacidad y (e) el profesor muestra preocupación por los problemas organizativos que puede presentar un alumno con nee en un aula ordinaria.

Porras Vallejo (1996) realizó un estudio empírico cuyo objetivo era analizar las necesidades de formación para la integración expresadas por el profesorado en relación con otras variables como perspectiva profesional y actitud hacia la integración. Los resultados mostraron que los profesores demandan más contenidos acerca de las necesidades de formación para la integración educativa y mayor variabilidad de los mismos. También observaron que su actitud hacia la integración es más favorable si su perspectiva profesional está más cerca de la interpretativa y más lejos de la tradicional. Por otra parte, los profesores con una actitud menos favorable no expresan ningún tipo de preferencia respecto a su modalidad de formación, mientras que el resto tiene cierta tendencia a preferir una formación experiencial en los propios centros donde tiene lugar la integración.

En su estudio, Fernández Enguita (1998) elaboró dos instrumentos para el análisis de las actitudes: un cuestionario y una escala de actitudes tipo Likert que aplicó a una muestra de 410 profesores de centros ordinarios, con y sin alumnos con nee integrados. Según los resultados, el 57,8 % de los profesores no tiene una actitud claramente definida hacia la integración y el 32 % refiere actitudes negativas. Este autor concluye que existe una actitud ambivalente hacia la integración: una actitud positiva hacia la integración desde el punto de vista teórico y conceptual y una actitud negativa relacionada con la praxis educativa.

De este estudio podemos deducir que existe una inseguridad profesional generalizada del profesorado ante la integración. Esto es fruto de una idealización de la teoría de la integración que difícilmente se lleva a la práctica, porque el profesorado no se encuentra específicamente formado para atender estas nuevas exigencias educativas. Asimismo, se detectó un sentimiento de abandono e inquietud ante una política educativa impuesta que no crea los apoyos necesarios para su puesta en práctica.

Doménech, Esbrí, González y Miret (2003) realizaron un estudio descriptivo-comparativo sobre las actitudes del profesorado hacia los alumnos con nee. Los resultados que se obtienen en esta investigación responden a diferencias entre las variables independientes utilizadas. Atendiendo al *tipo de centro* (público/privado) los resultados son en general bastante parecidos. Atendiendo al *grado de contacto* (tiene contacto con alumnos con nee/ no lo tiene), se puede concluir que las actitudes son bastantes positivas en ambos grupos en casi todos los ítems recogidos en el cues-

tionario; existe un amplio consenso en que la interacción favorece la comprensión y la aceptación de la diferencia; también se tiene una visión más positiva del alumno integrado al considerar que no tiene consecuencias negativas con respecto al resto de alumnado. Atendiendo al *nivel educativo* se encontraron actitudes negativas del profesorado de secundaria, que pueden derivarse del temor a enfrentarse a situaciones de aula en la que se encuentran implicados alumnos con discapacidad debido a una falta de capacitación pedagógica en su formación inicial. Concluye este estudio con la necesidad de implantar un programa de cambio y de mejora para solventar algunas de las actitudes poco favorables que aún persisten.

En resumen, el sentimiento de abandono e inseguridad profesional consecuencia de una formación imprecisa en esta materia, así como la falta de experiencia en integración escolar y la incongruencia de las actitudes del profesorado entre la teoría de integrar y la práctica educativa, definen una realidad educativa poco comprometida con el principio de integración escolar de todos los alumnos.

El objetivo de este estudio es diseñar y someter a comprobación un instrumento completo capaz de indagar en el conjunto de dimensiones de la actitud del profesorado, que en investigaciones anteriores han sido tratadas de forma aislada, ya que consideramos que no existe un único factor explicativo de un concepto tan complejo como la actitud del profesorado. Nuestro estudio se inició con una fase de investigación exploratoria, de carácter cualitativo, en donde se entrevistaron 20 profesores sobre una serie de categorías temáticas: percepción y actitud del profesorado hacia el alumno con discapacidad, la disponibilidad del profesorado a introducir contenidos transversales en el currículo del alumno y la percepción del profesor sobre el enfoque curricular de la sensibilización hacia la diversidad. Las respuestas obtenidas sirvieron de base para el contenido de los ítems del cuestionario. La tarea de los sujetos consistía en valorar cada ítem según una escala de acuerdo tipo Likert que iba de 1 a 5. La aplicación del mismo a una muestra de profesores se hizo en una siguiente fase, de carácter cuantitativo, que pasamos a describir.

MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

La muestra procede de 10 centros públicos y 10 privado-concertados, que fueron seleccionados aleatoriamente entre la totalidad de centros de primaria y secundaria de la isla de Tenerife. En una carta enviada a estos centros, se invitó a los profesores a participar en el estudio, al tiempo que se adjuntaban copias suficientes del cuestionario y las instrucciones oportunas para que fuese cumplimentado por los interesados. Con posterioridad, el equipo investigador se desplazó a los centros para recoger los cuestionarios ya cumplimentados.

La muestra, finalmente, quedó formada por 77 docentes (44,3% hombres y 55,7% mujeres) de diferentes centros de primaria (58,6%) y de secundaria (41,4%), tanto públicos (52,7%) como privado-concertados (47,3%). La Tabla 1 muestra la distribución de la edad:

Edad	Porcentaje
Menores de 30	12,5 %
31-40 años	41,7 %
41-50 años	34,7 %
Más de 50	11,1 %

Observamos en la Tabla 2 que la mayoría de estos docentes tienen una formación de Maestros, aunque también hay bastantes licenciados.

Formación	Porcentaje
Licenciados	39,7 %
Maestros	57,4 %
Logopeda	2,9 %

Más de la mitad de los sujetos tienen una considerable experiencia docente. La Tabla 3 muestra esta característica en la docencia general. Por otra parte, 25 de los docentes han tenido experiencia con alumnos con NEE, con 7 años de media (DT= 7,34).

Años de experiencia	Porcentaje
Menos de 10	39,2 %
De 11 a 20 años	40,5 %
De 21 a 30 años	20,3 %

Los profesores de la muestra, finalmente, se distribuyeron entre los diferentes niveles como se muestra en la Tabla 4:

Nivel	Porcentaje
Infantil	22,0 %
Primaria	50 %
Secundaria	28 %

ANÁLISIS DE DATOS

Fiabilidad

En primer lugar, se procedió a un estudio de la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach, que obtuvo un valor de 0,925. Los ítems 4, 6, 17, 20 y 39 muestran una relación negativa con el total de la prueba, pero su eliminación sólo supondría una ligera mejoría de la fiabilidad total. Una primera consecuencia de estos resultados es la necesidad de proceder a una modificación de la redacción de estos 5 ítems, ya que su formulación actual tiene una orientación inversa a la del resto, lo que explica sus correlaciones negativas con el total de la prueba. Es decir, plantean ide-

as cuya alta puntuación supone una actitud no favorable a la integración, cuando en los demás ítems una alta puntuación indica actitud favorable a la integración. Por tanto, en futuras ediciones de la prueba, se hará una nueva redacción de los ítems citados, aunque manteniendo su contenido.

Por otra parte, los ítems 28 y 40 muestran una baja correlación con el total de la prueba (0,004 y 0,092, respectivamente), aunque tampoco su eliminación modificaría sustancialmente la fiabilidad global.

Factorial

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 0,619. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 2728,6$, 1326 gl, $P = 0,000$), con lo cual podemos proceder a la factorización de la matriz de correlaciones. Tras sucesivos ensayos donde se probaron soluciones con diverso número de componentes y la eliminación de ítems con valores extremos de asimetría (Ítem 1) o con correlaciones negativas (Ítems 4, 6, 17, 20, 28 y 39), optamos por una solución de 6 componentes que explicaban un 57,8 % de la varianza. La matriz rotada de esta solución, con los pesos (coeficientes de estructura) de cada ítem se ofrece en la Tabla 5:

Tabla 5: Coeficientes de estructura de los ítems asignados a cada Componente

	I	II	III	IV	V	VI
I 15	,845	I 44 ,832	I 13 ,714	I 51 ,816	I 33 ,791	I 5 ,682
I 16	,804	I 37 ,791	I 10 ,703	I 58 ,700	I 36 ,704	I 55 ,648
I 29	,795	I 38 ,758	I 11 ,676	I 50 ,599	I 2 ,606	I 9 ,646
I 14	,767	I 35 ,707	I 48 ,622	I 52 ,589	I 41 ,567	I 47 ,619
I 24	,746	I 46 ,700	I 43 ,611	I 54 ,583	I 31 ,489	I 59 ,492
I 22	,633	I 42 ,698	I 49 ,524	I 57 ,523	I 40 ,427	I 3 ,479
I 18	,562	I 45 ,688	I 23 ,502	I 8 ,425	I 32 ,422	
I 19	,527	I 12 ,586	I 53 ,492	I 34 ,405	I 7 ,415	
I 25	,466	I 21 ,511	I 56 ,402			
I 27	,393	I 30 ,489	I 26 ,361			

El contenido de los ítems de cada componente nos ha llevado a la siguiente descripción de la solución factorial. Componente I: integra ítems sobre conocimiento, comprensión, aceptación y disponibilidad de interacción con alumnos nee; Componente II: el contenido de sus ítems versa sobre la inclusión de la nee en el currículo (concepto y estrategias didácticas); Componente III: incluye ítems que se refieren a la disponibilidad del centro, del profesorado y organización del currículo real para sensibilizar hacia la diversidad; Componente IV: este factor aglutina ítems sobre la actitud general hacia la forma de trabajar la sensibilización; Componente V: versa sobre las competencias generales para tratar con alumnos nee; Componente VI: competencias específicas del profesorado para tratar con alumnos nee.

Las 6 dimensiones obtenidas en el cuestionario pueden etiquetarse de la forma siguiente:

I) Conocimiento y actitud general hacia las nee. II) Inclusión curricular de las nee. III) Organización del centro para atender las nee. IV) Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las nee. V) Competencias generales necesarias en las nee. VI) Competencias específicas necesarias en las nee.

Análisis de preguntas abiertas

El cuestionario finalizaba con dos ítems de carácter abierto. En uno, los encuestados debían especificar sus técnicas para trabajar las nee a través de ejes transversales. En otro, se indagaba acerca de los aspectos fomentados por la línea pedagógica del centro.

Fueron pocas las personas encuestadas que cubrieron estas dos preguntas. Las respuestas recogidas ponen en evidencia ciertas contradicciones. Por un lado, el 64,5% afirma trabajar la sensibilización hacia la diversidad a través de los ejes transversales frente al 11,8% que dice que no lo hace. Muchos de los que responden que sí, no concretan la forma, mientras que el resto lo hace a través de actividades diarias (21,9%) o a través del currículo (13,7%).

CONCLUSIONES

Aunque el cuestionario propuesto tiene un alto índice de fiabilidad, por una parte, y, por otra, las dimensiones subyacentes obtenidas recogen todos los aspectos relevantes tratados en las investigaciones sobre el tema, lo que le otorga validez de contenido, queremos sugerir modificaciones para la mejora del instrumento en futuras aplicaciones.

- Como ya indicábamos más atrás, algunos ítems deben reformular su redacción para que sea homogénea con el resto de ítems, cambiando la orientación “negativa” por una “positiva”, de manera que iguales puntuaciones indiquen la misma tendencia hacia la integración.
- En esta primera versión no se incluyeron ítems de control, lo que se sugiere hacer para una futura edición de la prueba.
- Unificar la formulación de los ítems, de manera que todos estén redactados como afirmaciones, no como interrogaciones.
- Ampliar un punto la escala de valoración de forma que no exista un valor central.
- Dada la baja tasa de respuesta de las preguntas abiertas se sugiere incluir ítems adicionales de respuesta cerrada que recojan los contenidos correspondientes redactados en base a las respuestas obtenidas en esta aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

Alegre de la Rosa, O. (2002). *Educación en la diversidad: bases conceptuales*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

- Alegre de la Rosa, O. (2005). *Conocimiento, capacidades y destrezas estudiantiles*. Psicología Pirámide. Madrid.
- Byford, E. M. (1979). *Mainstreaming: the effect of regular teacher training programmes*. Journal of Teacher Education
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H. A y Miret, L. (2003). *Las actitudes del profesorado hacia el alumno con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad*. Jornadas de Fomento de la Investigación. Universidad de Jaume.
- Feliciano García, L. (1990). *Actitudes del profesorado hacia la integración escolar: una aproximación metodológica*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Parrilla Latas, A(1997). *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*. Universidad de Sevilla.
- Porras Vallejo, R (1996) Estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Sevilla.
- Reynolds, M.; Wang, M.C y Walberg, H.J (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular education. *Exceptional children*, 53 (5), 391-398.
- Redden, M. R. y Blackhurst, A. E. (1978). Mainstreaming competency specifications for elementary teachers. *Exceptional Children*, 44, 615-617.
- Simpson, R.L., Whelan, R.J. & Zabel, R. H. (1993). *Special education personal preparation in the 21st century: Issues and strategies*. Remedial and Special Education, 14, 7-22.
- Warnock, M.(1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Traducido al español en la revista Siglo Cero, 130, 12-24: Informe sobre necesidades educativas especiales.

ANEXO: ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

1. Me preocupo porque los niños con dificultades sean aceptados por sus compañeros
2. Intento acercarme a ellos porque sé que la discapacidad les limita
3. Sé cómo actuar en todo momento ante cualquier discapacidad
4. Son niños que deberían asistir a centros específicos
5. Cuento con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumno con discapacidad y dar una respuesta educativa adecuada
6. La recepción de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula le crea inseguridad e incertidumbre
7. Su actitud favorece la integración del alumno con nee en el aula
8. Se considera formado para sensibilizar al alumnado en una actitud positiva ante la discapacidad.
9. Considera que está capacitado para abordar la discapacidad del alumno en el aula.
10. Considera que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno
11. ¿Consideras que los centros educativos están especialmente sensibilizado hacia la discapacidad?
12. ¿Considera que desde las diferentes áreas se podrán enseñar patrones de interacción con los alumnos discapacitados?
13. ¿Crees que el currículo aborda desde sus contenidos la información y sensibilización hacia la discapacidad?
14. Su experiencia le dice que los alumnos desarrollan patrones correctos de interacción con el alumno con discapacidad
15. Los compañeros se relacionan y tratan con naturalidad al alumno con discapacidad
16. Los compañeros realizan actividades comunes, juegos compartidos y proyectos conjuntos con el alumno con necesidades educativas especiales
17. Los demás alumnos lo relegan a un segundo plano
18. Se le da al alumno con discapacidad la oportunidad de participar en las tareas académicas
19. Los compañeros del alumno con nee elogian continuamente su comportamiento en el aula
20. Los compañeros de clase tienden a discriminar al alumno con discapacidad
21. ¿Cree que sensibilizar a todos los alumnos sería beneficioso para la integración del alumno discapacitado?
22. El alumno con discapacidad se siente integrado en el resto de actividades escolares (excursiones, festivales,...)
23. Fuera del aula ordinaria el alumno con discapacidad es considerado como uno más del centro por alumnos de diferente nivel académico
24. Los compañeros del alumno con discapacidad lo ayudan cuando éste lo necesita
25. Los compañeros del alumno con discapacidad comprenden que estos tienen necesidades educativas especiales
26. El alumno con discapacidad accede a las actividades extraescolares ofertadas por el centro
27. Los compañeros conocen el tipo de discapacidad del alumno con nee y sus dificultades y potencialidades

28. Solo se puede crear una actitud positiva y de aceptación cuando los alumnos están en contacto con alumnos discapacitados
29. ¿Cree que en su clase sus alumnos son sensibles y aceptan la diferencia?
30. ¿Cree que se debe sensibilizar para que todos los alumnos acepten la discapacidad?
31. Facilita al alumno con discapacidad un material adecuado a sus necesidades educativas especiales.
32. Establece un clima social y cooperativo en su clase
33. Considera que utiliza el material suficiente para desarrollar de forma óptima las actividades diarias del aula
34. ¿Trabaja y aborda desde los ejes transversales la sensibilización hacia la diversidad?
35. Cree necesario la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros hacia este niño
36. Tiene suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumnos.
37. La introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales favorecería un cambio de actitud del alumnado.
38. El hacerlo enriquecería mi experiencia docente
39. Le supondría un trabajo extra buscar material adecuado para trabajar los contenidos del currículo, adaptado al alumno con nee
40. ¿Cree usted necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales de un alumno con discapacidad?
41. ¿En qué medida estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de sus conocimientos acerca de la discapacidad?
42. ¿Sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con discapacidad?
43. El contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la discapacidad
44. ¿Cree que se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular?
45. ¿Cree que trabajar las actitudes positivas a través del contenido curricular sería mejor que tratándola de forma puntual en los ejes transversales?
46. Si le ofrecieran un programa que trabajara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo ¿estaría dispuesto a aplicarlo?
47. ¿Enseña a sus alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos discapacitados?
48. El resto de profesores de su centro conocen las características del alumno con discapacidad que hay en el mismo
49. La actitud del resto de profesores ante estos niños es positiva
50. El resto de profesores aceptan a un alumno con discapacidad dentro y fuera del aula
51. Los profesores trabajan y abordan los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad
52. Los contenidos planteados en las adaptaciones curriculares se desarrollan de forma óptima en aula ordinaria por el profesor de dicha aula.
53. Cree que el profesorado de su centro está preparado para abordar las nee de un alumno con discapacidad
54. ¿Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesores que educan a los alumnos con discapacidad?
55. Sus compañeros apoyan y ayudan en la elaboración de material y búsqueda de información al profesorado que tiene en el aula un alumno con discapacidad
56. La Dirección del Centro fomenta acciones encaminadas a eliminar las barreras y facilitar la vida escolar en el alumno con discapacidad
57. Los profesores con alumnos con nee aceptan las orientaciones que se les ofrecen otros profesionales del Centro
58. Considera que el resto del profesorado fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula
59. Sus compañeros de trabajo comprenden las nee que puede tener un alumno con discapacidad.
60. Trabaja los ejes transversales ¿cómo?
61. La línea pedagógica del centro fomenta...

DISCRIMINACIÓN POR RAZÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL PERCIBIDA POR LAS FAMILIAS

Marcos Gómez Puerta
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La discriminación consiste en un trato de inferioridad basado en una característica propia o asociada al sujeto. Durante siglos las personas con discapacidad intelectual (PCDI) se han enfrentado a la marginación por parte de la sociedad, que ha generado actitudes desde el rechazo y temor hasta la misericordia y la beneficencia (Muntaner Guasp, 1995). Esto comienza a cambiar a partir del *principio de normalización*, desarrollado por N. E. Bank-Mikkelsen (1975), que hace explícita la idea de que las PCDI deben llevar una existencia tan próxima a lo normal como sea posible. Un estudio realizado en España auspiciado por el IMSERSO (Jiménez Lara y Huete García, 2002) refleja que buena parte de la discriminación percibida tiene más que ver con fronteras psicológicas que con barreras físicas o legales. El presente estudio surge de una doble intención: analizar la discriminación en personas con discapacidad intelectual y hacerlo desde la perspectiva de la percepción de sus familiares (principalmente padre y madre). De cara al diseño de intervenciones específicas, resulta clave identificar las áreas percibidas con mayor tasa de discriminación.

Las cuestiones de investigación que nos planteamos en este estudio son: ¿En qué contextos y con qué frecuencia se produce la discriminación, y cómo se ve afectado por el género? ¿Ejerce influencia sobre la discriminación el género, el nivel de retraso mental y la presencia de pluri-discapacidades? ¿Cuáles son las causas de esta discriminación? ¿Qué actitud muestra la familia hacia la discriminación de su hijo/a?

MÉTODO

Para el desarrollo de este estudio se eligió un enfoque cuantitativo, no experimental descriptivo mediante cues-

tionario autoadministrado según muestreo no aleatorio (Cardona Moltó, 2002). La muestra consistió en 48 familias (edad entre 24 y 69 años, media de 48, $DT=7.60$), cuyos hijos/as acuden al área de formación e iniciación profesional de una asociación pro-personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Valenciana (España). El 70% de las PCDI sobre quienes respondieron los participantes eran varones y el 30% mujeres (edad entre los 16 y los 26 años, media 20 años, $DT= 2.82$). Sus niveles intelectuales oscilaron entre severo (5%), moderado (25%), ligero (23%) y límite (45%). Un 2% no respondió a esta cuestión. Asimismo, 12 personas (25% del total) indicaron que sus hijos presentan otra discapacidad además de la intelectual. De ellos, el 37% es física, el 27% visual, el 18% auditiva y el 18% presenta enfermedad mental.

Las variables analizadas fueron edad del hijo/a, sexo del hijo/a, nivel de retraso mental del hijo/a, otras discapacidades presentes en el hijo/a, edad de la persona que responde el cuestionario, frecuencia y contextos de la discriminación, causas de la discriminación, actitud de la familia hacia la discriminación.

El instrumento de recogida de datos empleado fue el *Cuestionario de evaluación de la discriminación percibida por razón de discapacidad intelectual* (Gómez Puerta, 2006). Este cuestionario de 16 ítems fue elaborado por el autor tomando elementos (que incluye o adapta) de Jiménez Lara y Huete García (2002) y se realizó siguiendo las recomendaciones de Landete Ruiz y Martínez Mayoral (2001). Está estructurado en siete dimensiones que abarcan varios ítems.

Se calculó la fiabilidad del instrumento como consistencia interna obteniéndose un *coeficiente alpha de Cronbach* de .881, lo cual evidencia la idoneidad del ins-

trumento en este aspecto. Se analizó la validez de constructo y de contenido, partiendo de la labor realizada por Jiménez Lara y Huete García (2002). Explícitamente la discriminación como constructo quedó definida como *dar trato de inferioridad a una persona*. Esta definición apareció como encabezamiento del cuestionario, con el fin de asegurarnos de que los participantes entendieran lo mismo. La evidencia sobre la validez de contenido se obtuvo mediante el juicio de expertos (un experto universitario, un experto en discapacidad intelectual), quienes lo valoraron positivamente tras tres revisiones sucesivas. En estas revisiones se realizaron diversas modificaciones, en especial: eliminación, redefinición y re-ordenación de ítems así como de ámbitos discriminatorios, re-redacción de enunciados e inclusión de preguntas abiertas. La *validez de criterio* no fue abordada puesto que no deseamos analizar la capacidad predictiva del instrumento. Por último, la *validez concurrente* se verificó comparando los resultados de esta investigación con los de otras similares (Jiménez Lara y Huete García, 2002), fijándonos especialmente en aquellos ítems que recogen medidas similares.

Se solicitó a las familias del área de formación e iniciación profesional de una asociación pro-personas con discapacidad intelectual su participación voluntaria y anónima mediante una carta en la que se explicaban las razones y contenido del cuestionario. Dicho cuestionario se entregó en mano a través de su hijo/a con discapacidad. Éste se devolvió en mano, de igual manera, a través del alumnado del área.

Las variables cuantificables fueron categorizadas como nominales, de escala u ordinales y se asignaron valores codificables. El análisis de datos que se realizó utilizando el programa SPSS 12.0 (Sánchez Carrión, 1988) y consistió en un análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos. El análisis de las preguntas abiertas fue de tipo cualitativo, recogiendo el conjunto de las aportaciones realizadas y categorizándolas inductivamente.

RESULTADOS

1. La tasa de mayor discriminación aparece en la educación secundaria obligatoria (2.53), seguida por la educación primaria (2.24) y por el acceso al primer empleo (2.17), todas ellas en valores discriminatorios relativos a "algunas veces". Los contextos en los que menos se discrimina son la contratación de seguros (1.04), las asociaciones específicas (1.05) y la sanidad pública (1.10), todas ellas en márgenes cercanos a "nunca".
2. La cuestión sobre si el género ejerce influencia en la situación discriminatoria es rechazada (73.3%) por las familias. La relación entre nivel de retraso mental y tasa de discriminación general no es significativa (X^2 de Pearson = 6.288, $gl= 8$, $p= .615$). Por otra parte, la relación entre las variables *presencia de otras discapacidades además de la intelectual* y *tasa de discriminación general* no es significativa (X^2 de Pearson = .273, $gl= 2$, $p= .873$).

3. En la *escuela* la principal causa es la segregación social, seguida de la atención educativa inadecuada. También se indicaron el abuso verbal (insultos), el maltrato físico, actitud pasiva del profesorado y la sobreprotección.
4. En el *ámbito laboral* se considera que la causa primera es la falta de comprensión de las limitaciones y potencialidades de la persona con discapacidad intelectual. Asimismo, se les segrega a la hora de optar a trabajos con alto reconocimiento, no se valoran sus esfuerzos y se limita su promoción interna.
5. El 77% de las familias indicaron que nunca han emprendido una acción legal o paralegal en contra de una acción discriminatoria, lo cual parece reflejar una actitud pasiva. Asimismo, el 60% considera que no existen a su disposición mecanismos suficientes para la lucha contra la discriminación.
6. Las dos formas de discriminación que se erradicarían con urgencia son la social (*indiferencia, insultos, abusos, humillaciones*) y la laboral (*no se genera suficiente empleo*).

CONCLUSIONES

1. El hecho discriminatorio sigue presente en la vida de las personas con discapacidad intelectual (PCDI) en todos los ámbitos: familiar, escolar, laboral y social. Los resultados parecen indicar que la discriminación es menor en los primeros años de vida pero aumenta progresivamente a medida que se avanza hacia la etapa adulta.
2. Las PCDI encuentran en ocasiones dificultades para participar de todos los entornos a los que acceden. Sin embargo, la discriminación es bastante baja en los entornos de transporte público, seguros, asociaciones específicas y sanidad pública.
3. La discriminación se materializa en abusos verbales y físicos, sobreprotección, infantilización, falta de apoyo personal e institucional, ignorancia, indiferencia, rechazo, no apoyar su socialización, falta de comprensión de sus potencialidades y limitaciones. En general, queda implícito en todas las causas posibles la falta de aceptación de la diferencia.
4. Las familias muestran en general una actitud pasiva hacia la discriminación de sus hijos. Asimismo, perciben que no existen mecanismos legales adecuados para la lucha antidiscriminatoria.
5. Se perciben como prioritarias las acciones en los entornos social y laboral.

REFERENCIAS

- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

- Gómez Puerta, M. (2006). *Cuestionario de evaluación de la discriminación percibida por razón de discapacidad intelectual*. No publicado.
- Jiménez Lara, A. y Huete García, A. (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad*. Madrid: IMSERSO.
- Landete Ruiz, M. y Martínez Mayoral, M^a. A. (2001). *Técnicas de investigación social*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Muntaner Guasp, J. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Carrión, J. J. (1988). *Análisis de datos con SPSS / PC+*. Madrid: Alianza.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO: EL CASO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

Olga María Alegre de la Rosa, Ana Delia Correa Piñero y David Pérez Jorge
Universidad de La Laguna

INTRODUCCIÓN

Las Universidades en el uso de su autonomía (Art. 28.3 LRU), imparten estudios conducentes a Titulaciones Propias como son los estudios de Pregrado y los estudios de Postgrado y Especialización entre los que destacan los *Máster* o Magíster Universitario y el *Experto* Universitario. La posibilidad de impartir enseñanzas de Título Propio de Postgrado cubre una importante laguna en la oferta universitaria y permite a la Universidad responder al reto de la creciente competitividad del mercado laboral, que exige una mayor cualificación de todos los trabajadores. La repercusión social de estas enseñanzas ha sido puesta de manifiesto claramente por el espectacular crecimiento de estos estudios en todas las universidades, tanto en oferta como en demanda.

Es común observar que el currículum de la mayoría de las titulaciones universitarias han contemplado la modalidad *prácticas*, como un complemento a la formación teórica recibida. Algunas carreras han considerado las prácticas como mera aplicación experimental en los propios centros formativos, mientras que otras, de carácter más social, han aproximado al alumnado a la realidad laboral; valgan como ejemplos los Prácticums de Maestro Especialista o de Pedagogía.

Poco a poco se ha ido extendiendo la preocupación por establecer relaciones entre la educación universitaria y el mundo del trabajo, con el propósito de facilitar al alumnado un conocimiento experiencial del trabajo real que posibilite su posterior inserción laboral, quizá como fruto de la eterna crítica a la institución universitaria por su falta de acercamiento a los contextos reales y por la excesiva for-

mación teórica alejada de la necesidad de favorecer la innovación, cambio social y desarrollo que el mundo productivo del mercado laboral viene imponiendo. Se aprecia así la lejanía entre la institución universitaria y la realidad social y económica (Lobato, 1996). Desde este planteamiento, la institución universitaria debe dar una mejor formación práctica, o al menos más capacitadora para la inserción de los alumnos en el mundo laboral.

La Universidad, por tanto, precisa establecer procesos de relación entre teoría y práctica, y de este modo promover el desarrollo profesional del alumnado a lo largo de su permanencia en la institución universitaria y de su transición a la vida laboral (Rodríguez Moreno 1986, 1988, 1995).

El *Máster/Experto Universitario Educar en la Diversidad*, que se vienen impartiendo como títulos propios en la Universidad de La Laguna desde 1994, han incluido en su programa formativo la elaboración y posterior implementación de un plan de estudios complementario a la formación académica de diferentes titulaciones del ámbito social, con la intención de superar las críticas a las que nos referíamos con anterioridad. En dicho plan se establece un Prácticum como materia obligatoria para las titulaciones tanto de Experto como de Máster.

El Prácticum se ha considerado como conjunto integrado de prácticas a realizar en Centros Colaboradores que tienen convenios con el *Máster/Experto*. Su intención es la de ampliar el periodo práctico, a nuestro juicio escaso, respecto a los ofrecidos por las carreras afines al área social. Se considera, por lo tanto, “*como un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a*

través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional” (Lobato, 1996: 11).

La inclusión del Prácticum en la titulación que analizamos en este trabajo supone reconocer que la formación básica universitaria debe incluir una aproximación a la realidad profesional, sin descuidar el principio educativo de *aprender haciendo* (*learning by doing*), bajo la tutorización de un profesional experimentado.

El objetivo genérico, como cualquier Prácticum, es el de acercar a los alumnos a los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional, a fin de completar la formación recibida y poder orientarla con mayor garantía hacia el futuro profesional. Algo común a la gran variedad de Prácticums de las distintas titulaciones es que *“se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, observen, compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales”* (Marcelo, 1996: 15).

Coincidimos con Marcelo (1996) al considerar el mercado laboral en general, y el trabajo profesional en particular, sujetos a permanentes cambios que demandan un tipo de formación que facilite más la capacidad para aprender de forma autónoma o compartida que la capacidad de acumular información. De la misma manera, es necesario que la distancia entre la formación académica y el mundo laboral se reduzca si queremos que los futuros profesionales encuentren facilidades para desenvolverse adecuadamente en este último. Esto nos hace insistir en que la formación práctica no debe redundar en la formación teórica recibida, sino debe suponer una herramienta para el desarrollo de competencias que no se desarrollan desde el conocimiento teórico.

Las prácticas profesionales universitarias entendidas como un *“periodo de tiempo más o menos amplio, continuo o discontinuo, dentro del plan de estudios oficial, en el que los futuros profesionales realizan tareas profesionales en contextos profesionales, bajo la supervisión de profesionales, que contribuyen a su formación”* (Marcelo, 1996: 20), plantean diversas lecturas. Por una parte, están aquellos que destacan la importancia de las prácticas como una ocasión para aplicar conocimientos y habilidades adquiridas en la institución universitaria, y, por otra, aquellos que entienden que las prácticas son una oportunidad no tanto para aplicar, sino para aprender nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer, de comportarse, de enfrentarse a los problemas, de centrarse en la práctica (Schön, 1992). En este sentido, el Prácticum del *Máster/Experto Universitario Educar en la Diversidad* se entiende como una oportunidad para aprender, estrechamente unida a la implicación personal y a la experiencia (Meyers y Jones, 1993).

En definitiva consideramos que el Prácticum constituye una buena oportunidad para el aprendizaje profesional.

Además, se hace necesario optimizar la estructura del currículum desde una perspectiva profesional. En este sentido resultan muy clarificadoras las propuestas de los ya mencionados Schön y Marcelo:

“Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad” (Schön, 1992: 45-46).

Desde nuestra perspectiva, el Prácticum del *Máster/Experto Universitario Educar en la Diversidad* constituye no una mera simulación, sino un verdadero ejercicio profesional, potenciador del aprendizaje de competencias fundamentales para la futura práctica profesional. Los estudiantes entran en contacto con empresas e instituciones que tienen sus propios sistemas y mecanismos de funcionamiento. El encuentro supone, con frecuencia, una adaptación por ambas partes, que obliga a un replanteamiento del quehacer diario y a un acoplamiento mutuo, desde la interacción y colaboración, siendo necesaria la apertura y la cooperación de todas las partes para la consecución de los objetivos que desde el mismo se pretenden conseguir (Hernández Arístu, 1996).

La Universidad de La Laguna ha venido realizando, desde la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria, una oferta creciente de estos estudios, a la vez que ha ido adquiriendo experiencia en la organización y desarrollo de este tipo de enseñanzas. El *Máster y Experto Universitario Educar en la Diversidad*, implantado en esta Universidad desde el año 1994, ha venido capacitando profesionales para el ámbito de la educación en la diversidad y ha facilitado el acceso al mundo laboral a gran parte de los alumnos que lo han cursado. La estructura organizativa del mismo ha puesto al alumnado en contacto con gran variedad de instituciones a las que han asistido para formarse en la práctica y donde han encontrado su primera oportunidad profesional. Este Máster ha insertado laboralmente a un total de 111 alumnos en los mismos centros a los que han asistido en periodo de prácticas. Esto supone un 53,8% de los que han realizado el Prácticum en sucesivas ediciones.

Este *Máster* acredita una formación de Postgrado con alto nivel y duración temporal y supone la obtención de la formación universitaria acorde con la demanda social actual, que no está atendida en toda su amplitud por los estudios universitarios de primero, segundo o tercer ciclo. Además, supone completar la formación académica de los

titulados universitarios y de otros profesionales, ofreciéndoles la posibilidad de perfeccionar su desarrollo profesional. A lo largo de sus cinco promociones, ha pretendido formar a aquellos profesionales que la sociedad demanda: profesionales con alta capacitación para llevar a cabo tareas relacionadas con el cambio de actitudes sociales, con la elaboración y aplicación de programas educativos y sociales en los ámbitos de las discapacidades y de las altas capacidades, así como en la diversidad que surge por diferencias culturales, lingüísticas, religiosas y de marginación o exclusión social. De ahí su importante carácter interdisciplinar, donde se dan cita disciplinas jurídicas, médicas, sociales, educativas, psicológicas, económicas, de las lenguas y las religiones y donde participan más de setenta instituciones y asociaciones, así como la voz de los propios afectados, padres, y profesionales.

No pretendemos describir todos y cada uno de los objetivos que el Máster pretende cubrir. Las referencias que presentamos son relativas al Prácticum, objeto de análisis de este estudio. Así podemos concretarlos en:

1. Conocer de manera directa y en profundidad la realidad educativa relacionada con la diversidad.
2. Poner en práctica estrategias para la atención a la diversidad de manera individual y grupal.
3. Participar activamente de la dinámica cotidiana de los centros e instituciones, de modo que se adquiera un aprendizaje lo más directamente relacionado con la realidad.
4. Analizar críticamente las posibilidades del contexto educativo, sanitario y socio-cultural para atender adecuadamente a la diversidad.
5. Elaborar un informe y realizar la presentación del mismo, de manera que la experiencia y la reflexión crítica queden plasmados y expresados adecuadamente.
7. Favorecer el trabajo en grupo y la colaboración con los profesionales de los diferentes centros de prácticas.
9. Exponer y defender adecuadamente el ámbito práctico realizado.

El desarrollo de estos objetivos se ha concretado en el fomento de las siguientes capacidades y competencias prácticas (véase Tabla 1)

Tabla 1. Capacidades y Competencias prácticas del Máster

Capacidades	Competencias Prácticas
<i>ANALIZAR</i> : La realidad experimentada <i>IMPLICACIÓN</i> : En la dinámica de los Centros y trabajar colaborativamente en los mismos con interés y motivación.	<i>Interés y motivación</i>
<i>CONOCER</i> : La realidad educativa de los distintos contextos relacionados con la diversidad. <i>REFLEXIONAR</i> : Analizar críticamente las posibilidades del contexto educativo, sanitario y socio-cultural para atender adecuadamente a la diversidad en sus múltiples ámbitos	<i>Ampliación de conocimientos</i>
<i>DESCUBRIR</i> : Las necesidades del Centro de prácticas. <i>PARTICIPAR</i> : De las reuniones del Centro.	<i>Iniciativa</i>
<i>EXPERIMENTAR</i> : La realidad concreta y práctica <i>APLICAR</i> : Desarrollar estrategias para la atención en la diversidad de manera individual y grupal <i>APORTAR</i> : Estrategias y habilidades de asesoramiento	<i>Puesta en práctica de conocimientos</i> <i>Técnicas y recursos</i>
<i>INTERVENIR</i> : En la planificación, programación y la aplicación práctica de los centros <i>COLABORAR</i> : Participar activamente en la dinámica de los centros e instituciones, de modo que se adquiera un aprendizaje lo más directamente relacionado con la realidad actual posible.	<i>Colaboración y constancia</i>
<i>DISCIPLINA</i> : asistencia, puntualidad, constancia, responsabilidad. <i>DISCIPLINA</i> : En el cumplimiento de los compromisos.	<i>Puntualidad, constancia y responsabilidad</i>
<i>CREAR-CONSTRUIR</i> : Ofrecer a los centros aportaciones de la formación recibida.	<i>Creatividad</i>

La organización del *Máster/Experto* respecto al Prácticum se estructura en torno a un coordinador de prácticas, unos tutores de prácticas en los centros y los propios centros donde éstas se realizan. La dinámica seguida en la asignación del alumnado a los centros se realiza en función del ámbito de preferencia manifestada por los mismos.

Durante el 2º cuatrimestre del primer año del *Máster/Experto* el alumno realiza un mínimo de 300 horas prácticas, con el seguimiento y coordinación del tutor del centro y del coordinador académico. Los centros colaboradores cubren todos los ámbitos de la diversidad contemplados en el plan formativo del mismo (véase Tabla 2).

Tabla 2: Centros colaboradores para la realización del Prácticum

Acafán. Ademi. Deporte Adaptado. Aldeas Infantiles. Asociación de minusválidos de Tenerife. Asociación Familiar pro-minusválidos psíquicos de Tenerife. Aspronte. Asociación Orobal. Asociación San Juan. Terapia curativa y pedagogía social Asociación San Lázaro. Asociación Española de niños superdotados y con talento. Asociación española contra el Cáncer AECC.	Asociación canaria contra la fibrosis quística. Asociación espina bífida. Asociación asmáticos. Asociación Erte de enfermos de riñón. Asociación de diabéticos. Asociación familiares y enfermos psíquicos. Afes. Asociación El Drago. Asociación Síndrome de Down. Asociación Trisómicos-21. Asociación provincial de diabéticos de Tenerife.
---	---

<p>Asociación de lucha contra las enfermedades del riñón. Alcer. Asociación padres de niños oncológicos. APANOCA. Asociación de padres de ayuda a niños sobredotados (ASPANS). Asociación ERTE-FUNCAT Enfermos renales de Tenerife y Fundación Canaria de Transplantes. Asociación de familiares de enfermos de Alzheimer de Tenerife. Aula de educación hospitalaria, Hospital La Candelaria. Aula de educación hospitalaria, Hospital Universitario de Canarias. Ayuntamientos de la Provincia de Santa Cruz de Tenerife Ayuntamientos de la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria Cabildo Insular de Tenerife. Cáritas Diocesana de Tenerife. Centro Cruz Blanca. Centro Marta y María. Centro Probosco. Centro Especial de Icod. Centro Público La Luz. Colegio Público de Ofra San Pío. Colegio Hermano Pedro. Colegio Los Salesianos. Santa Cruz de Tenerife. Centro de Atención Temprana de Icod. Centro de Documentación y Estudios, SIIS, San Sebastián. Centro Superior de Ciencias Agrarias de la Universidad de La Laguna. C.I.A.P. Tegueste. Colegio Nuestra Señora del Carmen. Aspronte.</p>	<p>Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias. Consejería de Empleo y Servicios Sociales del Gobierno Autónomo de Canarias. Delegación Canaria de la ONCE. Delfinario Octopus. Dirección General de Protección al Mejor y la Familia del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Atención a las Drogodependencias del Gobierno Autónomo de Canarias. Fundación ONCE. Fundación Canaria de Sordos. Hospital Universitario de Canarias. Hospital Nuestra Señora de La Candelaria. Institución penitenciaria Tenerife II. Proyectos: La Casita, Atacaite, Añaza, Hombre, Taco, La Verdellada y La Cuesta. Ataretacos, Infancia de Cáritas, Tamarco, Anchieta. Universidad de La Laguna. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. CEE. San Juan De Dios. Las Palmas de Gran Canaria. Centro de Educación Especial Acamán. Centros especiales de empleo. Camps de la provincia de Santa Cruz de Tenerife.</p>
---	--

EVALUACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Muestra y Procedimiento

El total de alumnos que han cursado el Máster a lo largo de las 5 ediciones del mismo es de 208. De ellos, para este estudio se han seleccionado 148, que son los que han realizado sus prácticas en los centros colaboradores del Máster y, por tanto, han sido valorados por los tutores de los centros de prácticas en las diversas competencias indicadas en el apartado anterior. La distribución de los alumnos seleccionados se refleja en la Tabla 3.

Edición	Porcentaje
Máster 1 (1994-96)	21,6%
Máster 2 (1997-99)	14,1%
Máster 3 (1999-01)	31,1%
Máster 4 (2001-03)	21,6%
Máster 5 (2003-05)	11,4%

La mayoría son mujeres (91,2% frente a 8,8% hombres); en cuanto a su formación previa, el 23% iniciaron el Máster siendo estudiantes de 2º ciclo, el 11,5% eran diplomados y el 65,6% licenciados. Todos estos alumnos fueron evaluados por los tutores del Prácticum, en colaboración con el coordinador general del Máster, mediante una escala de valoración ordinal (nunca, a veces, siempre) que indicaba el grado de adquisición de once competencias prácticas de interés: Puntualidad, Constancia, Responsabilidad, Iniciativa, Interés y motivación,

Creatividad, Ampliación de conocimientos, Uso de técnicas y recursos, Puesta en práctica del conocimiento adquirido, Colaboración y trabajo en equipo y finalmente Implicación y cercanía.

Análisis de datos y resultados

Los análisis realizados sobre los datos obtenidos con esta escala, pretenden valorar los siguientes elementos:

1. ¿Cuál ha sido el nivel de adquisición de competencias prácticas?
2. ¿Hay diferencias en dicha adquisición en función de variables contextuales (p.e: tipo de centro), personales (p.e: formación previa) y temporales (p.e.: nº de promoción)?
3. ¿Cuál es el peso de la adquisición de competencias prácticas en la calificación final que los alumnos reciben en el Máster?

Adquisición general de competencias prácticas

En general, la adquisición de competencias, como se refleja en la Tabla 4, ha sido valorada de forma altamente satisfactoria por los tutores. No obstante, cabe indicar que la *Iniciativa*, seguida de la *Creatividad* y del *Interés* y *Motivación* son las competencias que obtienen una menor valoración y la *Constancia*, la *Colaboración*, e *Implicación* y *Cercanía* las más valoradas.

Variaciones entre grupos

Se procedió a un análisis comparativo de la adquisición de competencias a lo largo de las diversas ediciones, mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Se

obtuvieron diferencias significativas sólo en tres de las competencias: Iniciativa, Interés y Motivación y Creatividad (ver Tabla 5).

Tabla 5. Diferencias según ediciones del Máster (1)

	Iniciativa	Interés y motivación	Creatividad
Chi-cuadrado	14,298	29,890	19,341
gl	4	4	4
Significación	0,006	0,000	0,001

Respecto a la *Iniciativa* y la *Creatividad*, se observa, como se muestra en los rangos promedios de la Tabla 6, un descenso en la valoración a lo largo del tiempo. El *Interés y motivación* experimentó un brusco descenso en la última promoción.

Tabla 6. Diferencias según ediciones del Máster (2)

Competencia	Promoción	Rango promedio
Iniciativa	Máster 1 (1994-96)	84,00
	Máster 2 (1997-99)	84,00
	Máster 3 (1999-01)	72,61
	Máster 4 (2001-03)	67,92
	Máster 5 (2003-05)	62,38
Interés y motivación	Máster 1 (1994-96)	79,00
	Máster 2 (1997-99)	79,00
	Máster 3 (1999-01)	74,04
	Máster 4 (2001-03)	79,00
	Máster 5 (2003-05)	53,24
Creatividad	Máster 1 (1994-96)	81,00
	Máster 2 (1997-99)	81,00
	Máster 3 (1999-01)	74,37
	Máster 4 (2001-03)	74,16
	Máster 5 (2003-05)	55,24

En cuanto a la existencia de diferencias en función de la formación previa de los estudiantes, sólo fueron significativas en el caso del *Uso de Técnicas y Recursos* (Tabla 7) que, como se observa en la Tabla 8, es una competencia menos valorada en el caso de los que no disponían aún de una titulación en el momento en que iniciaron sus prácticas.

Tabla 7. Diferencias según formación previa (1)

	Técnicas y recursos
Chi-cuadrado	6,304
gl	2
Significación	0,043

Tabla 8. Diferencias según formación previa (2)

Competencia	Titulación al inicio	Rango promedio
Técnicas y recursos	Diplomados	76,50
	Licenciados	75,74
	Estudiantes	69,97

Ninguna de las competencias muestra un nivel de adquisición significativamente diferente en función del género de los alumnos, según mostró la prueba de dos grupos U de Mann-Whitney. En cuanto al tipo de centro en que se realizaron las prácticas, hay una valoración significativamente diferente del Interés y la Motivación (Tabla 9). Los alumnos que hicieron sus prácticas en centros específicos fueron los que adquirieron esta competencia en un menor grado (Tabla 10) desde el punto de vista de sus tutores.

Tabla 9. Diferencias según el tipo de centros (1)

	Interés y motivación
Chi-cuadrado	9,538
gl	4
Significación	0,049

Tabla 10. Diferencias según el tipo de centros (2)

Competencia	Titulación al inicio	Rango promedio
Interés y motivación	Centros educativos ordinarios	67,57
	Centros específicos	60,78
	ONG, Asociaciones	70,50
	Cabildos, Ayuntamientos, Gobierno de Canarias	70,50
	Aulas hospitalarias	70,50

La adquisición de competencias prácticas en la calificación final

Finalmente, nos interesaba determinar cuáles de las competencias valoradas resultaban ser predictores significativos de la calificación final que los alumnos obtenían en el Máster. Con carácter exploratorio, dado el nivel de medida de las variables, se efectuó un análisis de regresión múltiple, donde las variables predictoras eran el nivel de adquisición de las 11 competencias y la variable criterio la calificación final. Como se muestra en las Tablas 11 a 13, sólo el *Uso de Técnicas y Recursos* resulta ser un predictor significativo.

Tabla 11. Las competencias prácticas en la nota global (1)

Modelo	R	R cuadrado corregida	Error típico estimación
1	0.246	0.050	0.70458

Tabla 12. Las competencias prácticas en la nota global (2)

Modelo	Suma de cuadrados	gl	F	Sig
1 Regresión	2,788	1	5,615	0,020

Tabla 13. Las competencias prácticas en la nota global (3)

Modelo	B	Beta	t	Sig
1 (Constante) Técnicas y recursos	0,981	0,246	2,370	0,020

CONCLUSIONES

Debemos tener en cuenta que en el momento en que se inicia el Prácticum, el alumnado ha tratado temas generales de Diversidad sin que aún se haya profundizado en las discapacidades específicas, lo que nos hace suponer que se enfrentan en sus inicios a una realidad con falta de recursos que puede afectar a su interés y motivación.

Se observa un descenso de la iniciativa, interés y motivación y de la creatividad en el Máster 5. Este hecho puede deberse a que, además de lo anteriormente comentado, un importante grupo de alumnos realizaron su Prácticum en instituciones públicas (Ayuntamientos) y Proyectos (de Instituciones Privadas) que no cumplieron los compromisos firmados en ambos convenios.

Resulta relevante comprobar cómo la experiencia profesional de alumnos que cuando cursaron el *Máster/Experto* habían tenido contacto con la realidad educativa (Licenciados y Diplomados) marca diferencias en el *Uso de Técnicas y Recursos*, respecto a aquellos alumnos que al iniciar los estudios de Máster/ Experto eran estudiante de segundo ciclo.

Por otra parte, sólo el *Uso de Técnicas y Recursos* ha resultado ser un predictor significativo de la calificación final. Esto apunta una necesidad de mayor coordinación entre los distintos agentes evaluadores, de manera que haya un mayor equilibrio en la ponderación concedida a los distintos instrumentos de evaluación. Por otra parte, se ha hecho evidente la necesidad de que los tutores de los centros de prácticas, que son los que evalúan las competencias a través de los Informes de Prácticas, reciban una formación específica en el ámbito de la evaluación de competencias prácticas.

Finalmente, detectamos la necesidad de mejorar el instrumento de valoración de los tutores, en el sentido de ampliar la escala de medida, de forma que permita la aplicación de otros procedimientos de análisis estadístico.

BIBLIOGRAFÍA

- Hernández Aristu, J. (1996). La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio. En C. Lobato (Ed.) (1996).
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la universidad. En C. Lobato (Ed.). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.15-27). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Meyers, CH. y Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1988). La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas de la UNESCO*, 18, 4, 535-543.
- Rodríguez Moreno, M. L. (Coord.) (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.

LAS NECESIDADES ESPECIALES EN LA UNIVERSIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DIFERENCIA

Laura Ceretta Moreira
Universidad Federal del Paraná – Brasil

1. CONSIDERACIONES INICIALES

Particularmente en el Brasil, aún son escasos los estudios acerca de la inclusión del alumno con necesidades educacionales especiales (NEE) en la enseñanza superior. Siendo así, se buscó por medio de esta investigación conocer las representaciones sociales de los alumnos ciegos, sordos con complicaciones motoras acompañados de lesiones cerebrales o malas formaciones congénitas y de sus profesores, en tres cursos de formación de profesores de la Universidad Federal del Paraná, que está situada al sur del Brasil.

La selección en investigar y acompañar cursos de formación de profesores se debe, en especial, por su responsabilidad en la formación de profesionales de la educación, que, muy probablemente, recibirán estudiantes con NEE en sus salas de clase. Es necesario no perder de vista que, uno de los desafíos de esos cursos es preparar profesionales de la educación para concebir, ejecutar y evaluar el proceso del trabajo pedagógico en la escuela con todos los alumnos.

Con relación al aporte metodológico se recurre a los presupuestos de la investigación cualitativa. La entrevista, la semi-estructurada fue la técnica utilizada para conocer las representaciones de las deficiencias de los nueve alumnos con NEE que frecuentan a los tres cursos de licenciatura y de 22 profesores que ejercen la docencia con esos alumnos. En líneas generales se consideró los siguientes pasos a seguir:

- a) Organización del derrotero de la entrevista por medio de bloques de preguntas: datos generales de los entrevistados; Situaciones de enseñanza - aprendizaje y las NEE; relaciones interpersonales y sus

representaciones; universidad y representación de la deficiencia; informaciones adicionales;

- b) Las entrevistas con el consentimiento previo de los entrevistados, fueron todas gravadas y la ordenación de sus datos se dio para su transcripción total;
- c) Después de la transcripción de las entrevistas se realizó la lectura detallada de los relatos de los entrevistados, lo que facilitó la aprehensión de las ideas centrales que se dieran por reordenación y categorización que apuntaran, no sólo descaracterizar esos relatos sino preservar los mensajes y mantener presente los aspectos anunciados por los mismos. Se buscó elementos o aspectos con características comunes o que se relacionaran entre sí que fueron examinados e interpretados. Para ello, se tomó como base las recomendaciones de André y Ludke (1986), Bardin (1979), Minayo (1992) y Bodgan y Biklen (1997).
- d) El análisis y la interpretación, propiamente dichas, fueron consideradas como un modo de lectura que reconstruyese los procesos y las relaciones que constituirían los múltiples significados de las conversaciones de los entrevistados.

2. LA DEFICIENCIA ENTRE CONCEPTOS Y CLASIFICACIONES

Al revisar la historia de las personas con NEE, se percibe que la dificultad en luchar con todo lo que no corresponde a la “matriz de normalidad” sobrepasa la trayectoria de las civilizaciones y recibe la influencia directa del estado de pensamiento, valores y desarrollo de cada época. En la sociedad espartana, por ejemplo, el cuerpo per-

fecto, la belleza y la fuerza eran los aspectos más idealizados. Todos los niños mal formados o deficientes pasaban por la “selección biológica”, o sea, eran eliminados. En el periodo teológico, fuertemente influenciado por la iglesia de la Edad Media la deficiencia fue muy ignorada, pues era entendida como manifestación de pecado. La asistencia institucionalizada a la persona deficiente en la Edad Moderna representó nueva forma de luchar con el problema de la diferencia, sin embargo no significó que los rótulos “incapaz” e “indeseable” fuesen superados. Lo que ocurrió en aquella época fue que muchos deficientes tuvieron que dejar sus calles y fueron retirados de la convivencia de la sociedad.

Por el camino de la segregación, la tendencia que controlaba a los indeseables (anormales, locos, idiotas, “duros de cabeza” e imbéciles) llega a su auge entre el final del siglo XIX y el comienzo del siglo XX. Esa tendencia se apoyaba tanto en el movimiento de la eugenia, como en la creencia de que las personas con deficiencia presentaban predisposición genética para la criminalidad y, por tanto, representaban un peligro para la sociedad. Sin embargo a mediados de la década del 1950, con el movimiento de integración, se inicia la revisión gradual de teorías y conceptos, bien como la realización de una serie de decisiones legales para la integración social y educacional de las personas con deficiencia. Con esa revisión, se crean categorías y nomenclaturas para especificar los diferentes tipos de deficiencia. Con todo, eso no significó desarraigamiento de concepciones que creían ser la deficiencia una condición propia e individual y, que, la persona es quien necesitaría normalizarse, para situarse en los espacios sociales y educacionales más integrativos.

Finalmente el concepto de necesidades educacionales pasó a ser más perfeccionado después de la publicación del informe *Warnock Report en 1978*, que realizó un estudio detallado sobre las necesidades de los alumnos, su proceso de desarrollo y aprendizaje y la importancia de su interacción con el medio. A partir de entonces innumerables declaraciones y documentos oriundos de conferencias mundiales reforzaron el uso de esa nomenclatura. En el Brasil, el Ministerio de Educación en sus documentos oficiales, dejó de utilizar la nomenclatura “alumnos excepcionales”, y pasó a usar “educando con necesidades educacionales especiales y/o alumnos con deficiencia” a partir de 1986.

Obviamente, no se parte del principio de que la terminología necesidades educacionales especiales, signifique el fin de representaciones despreciativas y estigmatizantes unidas a deficiencia. Sin embargo, la sucesión de términos y conceptos contruidos a lo largo de la historia demostró las innumerables fases de las representaciones sociales de la deficiencia y sus consecuencias. En este sentido Omote (2001) advierte que el cambio de la conceptualización requiere revisión crítica y cuidadosa y, sobre todo, autocrítica de cada uno de nosotros, en busca de prácticas rigurosamente orientadas por los nuevos criterios. No es tarea simple; cada uno necesita revisar hábitos arraigados y creencias cristalizadas, y abandonar viejas y consolidadas concep-

tuaciones que hacen ver lo deficiente como si en él estuviese el origen de todas las dificultades. Nuevos valores necesitan ser contruidos y asumidos, y, especialmente, resultar un nuevo orden de relaciones con la diferencia .

3. REPRESENTACIONES Y SIGNIFICACIONES DE LA DEFICIENCIA EN LA PERSPECTIVA DE LOS INTERLOCUTORES DE LA INVESTIGACIÓN.

La noción de representación social utilizada aquí parte de las consideraciones utilizadas en los estudios de Moscovici (1978) y Jodelet (2001) ambos se refieren a las representaciones como una modalidad particular de conocimiento, el saber de sentido común, constituido por informaciones, creencias, opiniones y actitudes compartidas por un grupo respecto de un hecho objeto social. Como define Jodelet (2001, pp.22) la representación social:

(...) es una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, con un objeto práctico, y que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Igualmente designado como saber de sentido común y aún saber ingenuo, natural, esa forma de conocimiento está diferenciada entre otras del conocimiento científico. Mientras tanto, es tenida como un objeto de estudio tan legítimo en cuanto esté relacionado por su importancia a la vida social y a la aclaración posibilitadora de los procesos cognoscitivos y de las interacciones sociales.

Es importante añadir que autores como Amaral (2001), Marques (2001) y Glat (1998) del área de las necesidades educacionales especiales son importantes referencias, también, utilizados en esta investigación para comprender las representaciones y significados contruidos con relación a la deficiencia.

Los relatos de todos los entrevistados en esta investigación son muy esclarecedores para comprender cómo los significados y las representaciones de la deficiencia son vivenciados e interpretados. Entre tanto, para respetar la delimitación necesaria a una comunicación científica se eligió solamente algunos relatos. Siendo así, siguen los relatos de tres alumnos entrevistados: “*Yo tuve que buscar y luchar mucho por mi espacio. Yo tuve que probar realmente, tanto para mis profesores, como para mis colegas, que yo tengo capacidad.*” (Alumna 1 entrevistada). “*Yo sentí mucho el prejuicio y la discriminación aquí dentro de la universidad. Sé que para todo el mundo es una lucha hacer un curso en una universidad pública; pienso que para mí es una lucha y media*”. (alumna 3 entrevistada). “*Ser deficiente en la universidad es ser visto como alguien que está fuera de los patrones dos veces. Primero, porque es deficiente; segundo, porque conseguí llegar a la universidad pública.*” (alumno 4 entrevistado).

Según Amaral (2001) la deficiencia es una condición global distribuida en dos condiciones: deficiencia primaria (deficiencia e incapacidad) y deficiencia secundaria (desventaja) . La primera está remitida a los aspectos descriptivos e intrínsecos; la segunda, a los aspectos relativos, valorativos y extrínsecos. La deficiencia secundaria está unida al concepto de desventaja, que sólo es posible en un esquema comparativo entre lo deficiente y lo “no defi-

ciente". Esta visión incide sobre los factores extrínsecos, como es el caso de la deficiencia primaria, que está unida a la lectura social, a lo que es instituido y dado como "normal". Así las llamadas "deficiencias secundarias", o sea, aquellas creadas socialmente, terminan por estigmatizar y hasta imponer la superación de los límites propios de la deficiencia y de los que le son impuestos por la propia representación de "ser deficiente".

Los relatos de los estudiantes demuestran lo que incide en cuanto a su condición en una lucha diaria en "probar" las capacidades que les son propias. A pesar de perversa, esta situación revela que los mismos no se dejan enredar por el auto-reconocimiento del sentimiento de inferioridad y dependencia con relación a los otros. Muchas son las constataciones que pueden ser tomadas de los relatos, dentro de los cuales la frecuencia de la histórica segregación de los alumnos con NEE. El desconocimiento generado por la exclusión se evidencia en la reacción de distanciamiento y prejuicio que aparece en las relaciones entre estudiantes "deficientes" y "no deficientes", asimismo que estos estén frecuentando, en la universidad, un curso de formación de profesores. Los tres relatos siguientes confirman esta situación: "*Siento que mis colegas no están acostumbrados con una persona ciega, probablemente no convivieron antes (con alguien en esa situación). Esto hace con que la reacción mas manifestada por ellos sea el distanciamiento.*" (alumno 6 entrevistado). "*Tener una deficiencia en la universidad, en la calle, en la sociedad en general, en la familia, es siempre una lucha constante. Muchas veces, se parte del principio de que la gente no puede, no tiene competencia, no va a conseguir. Otras veces, la gente percibe que las personas ayudan por compasión, te ven como alguien inferior, menor.*" (alumno 7 entrevistado). "*La persona con deficiencia sufre prejuicio desde la infancia. Después de adulto, la gente queda más resistente. En la universidad, la gente enfrenta los mismos problemas, nada es diferente, (la universidad) es un reflejo de lo que sucede en la sociedad en general.*" (alumno 9 entrevistado).

Las situaciones descritas anteriormente revelan que el desconocimiento provoca la perpetuación de actitudes prejuiciosas y conceptos estereotipados con relación a esos alumnos. El desconocimiento y la falta de entrenamiento en luchar con NEE también hace surgir, tanto en profesores, como en otras personas que conviven con esos alumnos en la universidad, varios sentimientos que van desde la culpabilidad, la compasión, y la indignación hasta la rechazo. Varias son las expresiones encontradas, por ejemplo, en las conversaciones de los profesores al que atañe las relaciones pedagógicas e interpersonales establecidas con los alumnos entrevistados. De entre ellos es posible destacar: "*fue un poco asustador*", "*me sentía mal en ver aquellos ojos*", "*de inicio yo me sentí muy mal*" y "*fue una conmoción*". A continuación son claros algunos relatos de los profesores durante las entrevistas: "*Sentí un impacto muy grande. En el primer momento, quedé un poco desequilibrada, no sabía como dirigirme a ella. Normalmente, tengo mucha interacción con mis alumnos, pero, delante de esa situación, quedé sin saber qué hacer.*"

No sabía lo que podía exigir de ella como alumna." (profesora 4 entrevistada). "*Inicialmente, no sabía cómo actuar y acabé dando mucha atención. Actué con superprotección. Entretanto, me di cuenta que ese no era el camino correcto. Temí que la alumna se sintiese mal, porque mi actitud estaba acentuando la deficiencia y, por tanto, la diferencia. Fue entonces que comencé a actuar de forma más espontánea y menos prejuiciosa.*" (profesora 6 entrevistada). "*En los primeros días de clase quedé asustada, después percibí que de un lado estaba con miedo de lo desconocido, y de otro, revelando un prejuicio latente. Esto me hizo volver a ver posiciones, conceptos. Yo crecí con esa experiencia.*" (profesora 15 entrevistada).

Según los profesores, al enfrentarse en la sala de clase con un alumno que escapa a los "patrones de la normalidad", no se sienten preparados delante de lo desconocido. Para Glat (1998), los "normales", en general, experimentan sentimientos de ambivalencia delante de las personas deficientes: aversión, pena, rabia y culpa parecen confundirse. La autora destaca que, en la investigación realizada, constató que los profesionales que atienden alumnos con necesidades educacionales especiales, a pesar, del deseo genuino de ayudarlos, sufren de las mismas representaciones estereotipadas que la mayoría de las personas.

Marques (2001) admite que la dualidad de papeles ejercida en la relación del "yo" con el "otro" puede transmitir, al mismo tiempo, seguridad e inseguridad. Cuando la semejanza es muy grande, al punto de oscurecer total o parcialmente el auto-reconocimiento, la presencia del otro se vuelve un factor de inseguridad, una vez que pasa a ser interpretada como una amenaza a la identidad de la persona. Con relación a la diferencia, se da el mismo proceso, o sea, la persona reconoce al otro porque éste es diferente. Sin embargo, si la diferencia llega a oscurecer el sentimiento de pertenecer a la misma colectividad, se transforma también en factor de inseguridad, pasa a ser sentida como una amenaza a la integridad y a desencadenar sentimientos y actitudes de rechazo y de alejamiento mutuo.

La universidad, como cualquier institución de enseñanza, enfrenta dificultades para luchar con estudiantes que requieren ayudas específicas para aprender o avanzar en su aprendizaje. Del mismo modo, la falta de preparación, el desconocimiento y las representaciones construidas alrededor de las deficiencias, de las necesidades educacionales más específicas, como desvío e incapacidad aún están presentes. Hay que considerar que las representaciones y significaciones evidenciadas en este estudio articulan aspectos subjetivos y condiciones objetivas en que tales representaciones y significaciones fueron y son creadas y recreadas socialmente. No se puede pensar en representaciones y significaciones de la deficiencia sin vincularlas a lo socialmente estructuradas, a los conceptos y visión del mundo que orientaron las construcciones históricas y que contribuyeron para profundizar la diferencia y la desigualdad. Ante el modelo de sociedad en que nos encontramos, las desigualdades históricamente construi-

das entre las personas son puestas como naturales. La deficiencia es concebida por no eficiencia, por la incompetencia. Con eso, se vinculan nuevamente las representaciones de deficiencias al desvío, a las características estigmatizantes y depreciativas.

Una de las consideraciones a que se puede llegar es que los significados atribuidos a la deficiencia por los profesores están, en buena parte, entrelazados a conceptos y concepciones, creencias y supersticiones que se anclan en conocimientos y sentimientos. Para Jodelet (1989) esos conocimientos son generados colectivamente porque, en buena hora el sujeto desempeñe un papel activo en su construcción, él toma por base modelos de pensamientos y elementos descriptivos, simbólicos y normativos que circulan en su campo social. En este contexto, esos elementos se organizan como una especie de saber que puede orientar inclusive la práctica pedagógica y las relaciones profesor- alumno. He aquí algunos relatos que demuestran esa situación: “*Quedé muy sorprendida con el desempeño de mi alumna con deficiencia visual. Ella es extraordinaria. En el comienzo tengo conciencia de que la estigmaticé por la limitación visual. Hoy pienso diferente acerca de las personas con deficiencia.*” (profesora 10 entrevistada). “*En mis primeras experiencias en la Universidad fui maternalista con los alumnos con NEE. Es como si yo tentase compensarlos. En verdad, yo no sabía dónde colocarme como docente. Después fui comprendiendo que ellos poseían la misma capacidad intelectual de los demás alumnos.*” (profesora 12 entrevistada). “*Yo tenía una visión totalmente segregadora de esas personas. Yo viví en un medio social que no me enseñó a convivir con esas personas. Por tanto, crecí con prejuicio y eso se mostró en la sala de clase.*” (profesora 19 entrevistada).

A pesar de constatar que tradicionalmente las sociedades idealizan patrones y modelos y que todo aquello que escapa a lo instituido tiene gran posibilidad de ser cargado de estigmas y desvíos, no se puede naturalizar este tipo de actitud como fruto de la producción “normal de la anormalidad” y creer en la inmutabilidad de lo que está puesto. Los relatos siguientes de los profesores revelan que hay posibilidades de cambiar lo establecido: “*Yo no esperaba mucho de ellos al comienzo, después percibí que estaba contaminada por el prejuicio histórico de incapacidad que ronda a la sociedad. Entonces revisé mis posiciones. Tuve una bella experiencia académica y personal con esos alumnos.*” (profesora 5 entrevistada). “*Yo recibí con naturalidad el tener en la sala de clase alumno con necesidad especial. Fue un gran aprendizaje para mí, cuando percibí las potencialidades de una persona ciega. Yo aprendí bastante con esa experiencia. Hoy definiendo la idea de que la inclusión es necesaria y posible.*” (profesora 7 entrevistada).

Es necesario tener en mente que la universidad no es solamente el espacio físico, una institución burocratizada, donde se enseña y se produce conocimiento. Ella crea y reproduce de varios modos las relaciones entre los alumnos, sus concepciones y representaciones. Por eso, debe

ser encarada como espacio para nuevas posibilidades, nuevos puntos de vista y nuevas prácticas, que no aquellos asentados por la desigualdad y la exclusión social, educativa y económica.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio demostró que no es tarea simple, sin embargo posible, que profesores y alumnos caminen hacia una educación realmente inclusiva en la universidad. De igual modo, este estudio señaló que la inclusión va más allá de asegurar las condiciones estructurales y didáctico pedagógicas de acceso y permanencia, pues las barreras actitudinales son un componente importante que debe vencerse en la universidad.

Fue posible constatar en cuanto a las representaciones y los significados de las deficiencias, que necesitan ser puestos a tono, pues se observa que la estigmatización y el prejuicio aún están presentes en las relaciones interpersonales construidas en el salón de clase, entre estudiantes con NEE, sus compañeros y sus profesores. Con todo hay que evidenciar que el conocimiento sobre deficiencias, las vivencias y convivencias con esos alumnos, también están gradualmente incorporados en la construcción de nuevos significados con relación a las necesidades educacionales especiales, lo que es indispensable para una práctica educacional inclusiva.

No obstante las dificultades de algunos profesores en reconocer que son influenciados por prejuicios, mitos y estigmas con relación a la deficiencia, los docentes entrevistados no se muestran ajenos a la situación de los alumnos con NEE en la universidad. Todavía, existe la queja general de los alumnos de que algunos profesores aún dudan en aproximarse y, según aquellos, la falta de conocimientos acerca de deficiencias por parte de los profesores contribuye para que representaciones estigmatizantes sean reforzadas.

En fin, una universidad inclusiva se desarrolla a lo largo de un proceso de cambio que va eliminando barreras de todo orden, destruyendo conceptos, prejuicios y concepciones segregadoras y excluyentes, que, muchas veces camufladas por el silencio, parecen no existir. Es un proceso que nunca está acabado, pero que, colectivamente, puede ser enfrentado. Una universidad con actitud inclusiva es un gran desafío: sugiere la desestabilización de lo instituido y el reconocimiento de que nuestra sociedad está matizada por la diversidad, por la diferencia, que el ser humano es pluralidad y no uniformidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Amaral, L. A. (2001). *Formação profissional e concepção de diferença: onde o ponto de encontro?* Ponencia presentada en el II Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, Brasil.
- André, M. D. A. & Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Bardin, L.(1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1997). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Glat, R. (1998). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. En: Jodelet, D. (Ed.), *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: UERJ.
- Minayo, M. C. de S. (1992). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marques C. A (2001). *A construção do anormal: uma estratégia de poder*. Ponencia presentada en la 24ª Reunión da ANPED, Caxambu, Brasil.
- Omote, S. A (2001). *Concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial*. Ponencia presentada en el II Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, Brasil.

PROPUESTA DE CREACIÓN DE SERVICIOS DE APOYO Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL ON-LINE, PARA LAS UNIVERSITARIAS DE TITULACIONES CON MAYOR PRESENCIA DE ALUMNADO MASCULINO

Ceinos Sanz, M^a Cristina y Mariño Fernández, Raquel

Dpto Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 50, lo que ha facilitado el acceso de la mujer al mundo laboral, ha sido la posibilidad de acceder a niveles de formación superiores a los básicos. El incremento de la formación permitió, pues, a las mujeres, mejorar sus posibilidades y condiciones de participación en el mercado de trabajo, así como una independencia económica y profesional necesaria para su desarrollo personal, social y productivo. La llegada de la Ley de Educación de 1910, facilitó el acceso de la mujer a todas las facultades en las que tenía vetada su matrícula (Jato, E. 2005). Así, la escolarización femenina supuso en sí un triunfo para la mujer en el reconocimiento de su derecho a la formación. Sin embargo la segregación ocupacional, es un factor que sigue estando muy presente sobre todo en la elección de las trayectorias formativas y profesionales de las mujeres. Autoras como Baudelot y Establet (1992), ponen de manifiesto que la elección femenina no es tanto una cuestión de ausencia de competencias técnicas, como la anticipación que éstas tienen a un futuro profesional incierto en esos sectores. También que la entrada en determinadas carreras técnicas supone para la mujer entrar, en ocasiones, en una competición académica que no les resulta atrayente de por sí, como tampoco la construcción social de determinados estereotipos masculinos y femeninos que se construyen socialmente entorno a las mismas. A su vez, el desarrollo de las TIC ha dado lugar, en el ámbito laboral, a la aparición de nuevas profesiones, a cambios en los perfiles profesionales y en los requisitos y exigencias demandadas a los profesionales.

APORTACIONES DE LAS TIC EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL

- Fuente de información: Internet: páginas web, listas de distribución,...
- Canal de comunicación interpersonal, para el trabajo colaborativo y para el intercambio de informaciones e ideas: e-mail, chat, foros telemáticos,...
- Recursos interactivos para la realización de procesos de orientación a distancia: chat, correo electrónico, videoconferencia,...
- Medios de expresión y de creación de materiales: procesadores de texto, editores de páginas web,...
- Instrumentos para el procesamiento de la información y para la gestión y administración del Servicio de Orientación: procesadores de texto, hoja de cálculo,...

La Orientación debe contar con nuevos recursos, de forma que las TIC se conviertan en un soporte de ayuda o apoyo en algunos momentos del proceso orientador. Ya no podemos pensar en una concepción de la Orientación centrada, únicamente, en la transición del mundo escolar al mundo laboral, sino que es necesario un proceso de orientación permanente; es decir, con acciones continuas de orientación. La nueva forma de llevar a cabo las acciones orientadoras, se apoya en el concepto de flexibilidad, entendiendo, así, que, en el proceso orientador, pueden combinarse las posibilidades sincrónicas y asincrónicas que ofertan estas tecnologías, ofreciendo respuestas diferenciadas en función de las características y demandas de los usuarios.

2. ESTUDIO

Con esta propuesta se pretende poner fin a la situación de no igualdad que existe en algunas titulaciones universitarias, en donde siguen registrándose un mayor número de alumnado masculino frente al femenino. Estos servicios pretenden ofrecer información y herramientas que favorezcan la inserción de la mujer en igualdad de condiciones y oportunidades, así como recursos para llevar a cabo el diseño de sus itinerarios formativos y trayectorias profesionales. También se pretende crear soportes de orientación y asesoramiento, que permitan incrementar la presencia de la mujer en estas titulaciones y en el mundo laboral.

3. RESULTADOS

El resultado de esta propuesta será la creación de un servicio que permita generar espacios de consulta y de elaboración de itinerarios formativos y profesionales para las mujeres, a la vez que una herramienta de trabajo y participación para todas aquellas entidades involucradas en las políticas, acciones y proyectos de género. En definitiva, crear un servicio de orientación a través de una página Web, que abarque los siguientes espacios:

- **Espacio para la búsqueda y almacenamiento de la información en Red:** Se seleccionarán y organizarán por temas las páginas, sitios y/o espacios de interés a nivel laboral, formativo, jurídico, familiar o social.
- **Espacio que facilite e incremente la comunicación e interacción entre las usuarias:** Diversas herramientas (Chat, correo electrónico, foros,...) favorecerán la colaboración, el intercambio de información y la resolución de problemas o dudas.
- **Espacio con blogs donde se recogerán experiencias, vivencias e historias de vida de mujeres** que, a través del uso de las TIC, han mejorado sus proyectos personales y profesionales.
- **Tutorías:** Se ofrecerá asesoramiento y orientación personalizada, de forma que las usuarias podrán plantear consultas más íntimas o situaciones problemáticas difíciles de abordar en un Chat o foro.
- **Espacio para la elaboración de itinerarios formativos y profesionales:** A través de la elaboración de portafolios, agendas, diarios on-line., etc, podrán conocer sus intereses personales y metas para adecuar sus perfiles a las ofertas y demandas del actual mercado laboral.

- **Espacio dedicado a la preparación de entrevistas:** Información, asesoramiento y ejercicios prácticos sobre las diferentes modalidades de entrevistas.
- **Espacio para la elaboración de currículums:** Información y plantillas sobre los diferentes tipos de currículums y cartas de presentación, así como recomendaciones a seguir en cada caso.
- **Espacio dedicado a noticias de interés (news):** Ofertas de empleo, congresos, cursos formativos, conferencias, novedades sobre problemáticas de género, cambios en las normativas laborales,...

4. CONCLUSIONES

En definitiva se pretende aportar una mayor información a la mujer, tanto al inicio de sus trayectorias formativas, es decir, cuando aun son potenciales estudiantes, como durante sus trayectorias profesionales. El manejo y acceso a la información facilita e incrementa la capacidad de toma de decisiones, con relación a la diversidad de ocupaciones en las que puede formarse e insertarse la mujer.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot C. Y Establet R. (1992). *Allez les filles!*. París: Senil
- Cabero, J. (Ed.) (2000a). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*". Vol. II: La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián, M. y Ríos, J.M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'École des filles*. París: L'Harmattan
- Elejabeitia, C. y López, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jato, E. e Iglesias, L. (2003). *"Xénero e Educación Social"*. Santiago de Compostela: Laiovento- Ensaio
- Marquès Graells, P. (2000). *La revolución educativa en la era Internet*. Bilbao: Praxis.
- Maruani, M. (2002). *"Trabajo, un pantano de desigualdades estancadas"*, en Maruani, M., "Trabajo y el Empleo de las Mujeres". Madrid: Fundamentos, 48-75.
- Naroztski, S. (1995). *"Mujer, mujeres y género"*. Madrid: CSIC.

CRÉDITOS ECTS PARA UNA EVALUACIÓN CONTINUADA EN APRENDIZAJE POR PROYECTO

Javier García Martín, Jorge Enrique Pérez Martínez, Isabel Muñoz Fernández
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Sistemas de Tiempo Real (STR) es una asignatura optativa de 4 ECTS, impartida en el segundo curso de las titulaciones de Ingeniero Técnico en Informática (Sistemas y Gestión) de la Universidad Politécnica de Madrid. Desde hace 6 años se está llevando a cabo un proceso de evaluación continua, donde las prácticas tienen mayor peso en la nota final que la teoría. En este sistema hemos detectado algunas deficiencias. Entre ellas cabe citar que los alumnos abordan el desarrollo de cada una de las prácticas estudiando la teoría que creen imprescindible. Esto desemboca en un estudio incompleto y en algunos casos desordenado de la materia. El desarrollo de prácticas independientes provoca que los estudiantes no relacionen adecuadamente los contenidos teóricos. En el presente curso pretendemos corregir estos defectos mediante la aplicación de metodologías docentes y un proceso de evaluación apropiados.

Los objetivos disciplinares de la asignatura van dirigidos a estudiar las teorías, técnicas y herramientas necesarias para la construcción de un STR. Esto nos lleva a plantear una metodología de Aprendizaje por Proyecto (Carballo, 2006; Kraft, 2005; Railsback, 2002). Además de los objetivos disciplinares, se han establecido unos objetivos sobre competencias transversales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad de organización y planificación, capacidad de gestión de la información, capacidad de expresión oral y escrita y motivación por la calidad y la mejora continua.

En el curso académico 2006/2007 se está desarrollando un proyecto de innovación educativa con los siguientes objetivos generales:

- Aplicar en la asignatura la metodología de “Aprendizaje por Proyecto”.

- Realizar la evaluación como una medición continua de los progresos teóricos y prácticos experimentados por el alumno durante la implementación del proyecto.
- Completar el proceso de aprendizaje mediante actividades apropiadas en cada momento, como exposiciones orales, aprendizaje cooperativo, portafolios y tutorías ECTS.
- Organizar el conjunto de actividades mediante créditos ECTS.

Las mejoras que se pretende conseguir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes son: 1) hacer que el alumno no piense en aprender para aprobar sino aprender para construir; 2) aumentar la motivación del alumno por el estudio de la asignatura; 3) mejorar la asimilación de los conceptos; 4) mejorar la comprensión de la asignatura. La aplicación de metodologías docentes apropiadas a cada fase del proyecto facilitará su construcción, mejorará el proceso de aprendizaje del estudiante y favorecerá el desarrollo de capacidades transversales.

En la sección 2 describimos la organización del proceso de aprendizaje que hemos realizado y las metodologías docentes empleadas. En la sección 3 se describirá la planificación temporal y la contabilización de horas de trabajo del estudiante.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPUESTO

El desarrollo del proyecto se ha dividido en ocho prácticas que servirán como puntos de control y evaluación continua del trabajo de los estudiantes. A lo largo del cuatrimestre se programarán diversas actividades encaminadas a facilitar el desarrollo de cada una de las prácticas (Figura 1). T1 a T7 son las actividades utilizadas para

impartir los temas teóricos. P1 a P8 se corresponden al desarrollo de las prácticas. E1 a E4 son pruebas de evaluación escritas, ubicadas en aquellos puntos de proyecto que exijan una mayor base teórica.

Para cada actividad elegimos la metodología docente que va a favorecer más su desarrollo. Las metodologías docentes que se tiene previsto emplear son: clases magistrales participativas (Cl), exposiciones orales por parte del alumno (Or), sesiones de laboratorio (La), tutorías ECTS con el profesor (Tu) y sesiones de aprendizaje cooperativo (Co) (Bará, 2006; Felder, 2001). Además se consideran las horas de estudio personal del alumno para la materia teórica (Es) y el trabajo personal del alumno para el desarrollo de prácticas (Pe). Para la recopilación de resultados y reflexiones del estudiante sobre su proceso de aprendizaje se emplea la técnica del portafolio (Bermejo, 2006).

3. PLANIFICACIÓN

En la Figura 1 se muestra la distribución de horas y la planificación temporal de cada una de las actividades descritas en el apartado anterior. En el margen izquierdo se muestra el número de semana lectiva y las fechas correspondientes. Las actividades están organizadas en dos columnas. Las **Actividades en Aula** se llevarán a cabo en el horario establecido para los grupos de teoría. Las **Actividades en Laboratorio** se realizarán fuera de los horarios de clase. En las casillas asociadas a cada actividad se indica la metodología docente que se empleará y la estimación de horas de trabajo del alumno. En la Tabla 1 se indican las horas totales dedicadas a cada metodología docente y el número total de horas de trabajo para el alumno a lo largo del curso. Las horas de estudio (Es) se han calculado con un factor de 2 sobre las horas de clase magistral (Cl).

Figura 1. Planificación de actividades y metodologías

Semana	Fecha	Actividades en aula					Actividades en Laboratorio										
		Cl	Ev				La	Pe	Tu	Co	Ev						
1ª	14/2	Presentación asignatura T1.1.- Introducción	Cl	Ev								P1.- Propuesta de ejemplo de STR	La	Pe	Tu	Co	Ev
			2											4			
2ª	21/2	O1.- Exposición de P1 T1.2.- Introd. a Ada95	Cl	Ev													
			1	1													
3ª	28/2	T2.- Programación concurrente en Ada95.	Cl	Ev													
			2														
4ª	7/3	T3.- Programación de aspectos de tiempo	Cl	Ev													
			2														
5ª	14/3	T4.- Diseño de STR. HRT-HODD	Cl	Ev								P2.- Programa Multitarea Ada95	La	Pe	Tu	Co	Ev
			2									2	4				
6ª	21/3	E1.- Eval. 1 de Teoría	Cl	Ev													
				0,3													
		P3.- Diseño del Caso Práctico	La	Pe	Tu	Co	Ev										
				4	1	1,7											
7ª	28/3	T5.- Planificación de STR.	Cl	Ev								P4.- Implementación del Caso	La	Pe	Tu	Co	Ev
			2	0								2	6	0,5			
8ª	11/4		Cl	Ev													
			2	0													
9ª	18/4	T6.- Modelización STR.	Cl	Ev													
			2	0													
10ª	25/4	E2.- Eval. 1 Prácticas P6.- Presentación iRat	Cl	Ev								P5.- Análisis de planificabilidad	La	Pe	Tu	Co	Ev
			1,7	0,3								2	2	0,5			
11ª	9/5	E3.- Eval. 2 de Teoría (Hora colchón)	Cl	Ev								P7.- Escribir Documentación	La	Pe	Tu	Co	Ev
				1									4	0,5			
12ª	16/5	T7.- Tolerancia a fallos - Sist. Alta Integridad	Pe	Co								P8.- Preparación de presentación	La	Pe	Tu	Co	Ev
			2	2									4	0,5			
13ª	23/5	E4.- Eval. 2 Prácticas O2.- Exposición oral de Casos Prácticos	Ev	Or													
			0,3	1,7													
14ª	30/5	O2.- Exposición oral de Casos Prácticos	Cl	Or													
				2													

Presenciales						No presenciales	TOTAL	
Cl	La	Tu	Co	Or	Ev	Es	Pe	
16,7	6	3	3,7	4,7	1,9	33,4	30	99,4

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo está subvencionado por la Universidad Politécnica de Madrid bajo el proyecto IE06 6110 097.

BIBLIOGRAFÍA

- Bará, J.; Domingo ,J.; Valero, M. (2006). Técnicas de aprendizaje cooperativo. *Taller de formación. Universidad Politécnica de Madrid.*
- Bermejo Bravo, F. (2006). El portafolio del alumno como estrategia formativa y de evaluación en la enseñanza superior. *Jornadas nacionales de intercambio de experiencias piloto de implantación de metodologías ECTS. Badajoz.*
- Carballo, R. (2006). Aprender haciendo. Guía para profesores. *II Encuentro sobre experiencias grupales innovadoras en la docencia universitaria. Centro de Estudios Superiores FELIPE II. Universidad Complutense. Madrid.*
- Felder, R.M.; Brent. R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *J. Cooperation & Collaboration in College Teaching, 1(2), 69-75.*
- Kraft, N. (2005). Criteria for Authentic Project-Based Learning. Consultado el día 24 de noviembre de 2006 en: <http://www.rmcdenver.com/useguide/pbl.htm>.
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Northwest Regional Educational Laboratory.

LOS “EFECTOS SECUNDARIOS” DE LA INNOVACIÓN

M^a Esperanza Herrera García y Juan Francisco Martín Izard
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

En marco innovador del Espacio Europeo de Educación Superior un equipo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca creó en el curso 2004-2005 un equipo de trabajo para desarrollar proyectos de innovación docente situando el foco de atención sobre las metodologías participativas, aprendizaje cooperativo y tutorías con el fin de aplicarlo en alguna de sus asignaturas¹. Estas programaciones contemplaron tanto los objetivos y competencias que se pretenden conseguir como las actividades tanto del profesor como del alumno, así como el plan de evaluación de las mismas. En estas actividades jugaba un papel relevante la acción tutelar, fomentando la enseñanza personalizada, y las metodologías activas y participativas en las clases presenciales. En esta comunicación presentamos algunos datos y conclusiones sobre la influencia que ha tenido el aumento de alumnos en estos años en una asignatura optativa como consecuencia de la satisfacción del alumnado. La asignatura es Diagnóstico de Problemas Socioeducativos, optativa de 2º curso de Educación social con 4, créditos. En los sucesivos cursos se va produciendo un “efecto secundario”, utilizando la terminología médica, en el sentido de producirse algo no deseado, aunque previsible, que viene ocasionado fundamentalmente por el aumento del número de alumnos. La construcción del EEES aboca al profesor universitario a una renovación docente en la que las metodologías participativas, el aprendizaje cooperativo y las tutorías forman parte imprescindible en el ejercicio de la docencia, como un compromiso profesional libremente adquirido. El profesor pasa de ser un instructor que imparte conocimiento científico, a un mediador de los aprendizajes que consigue motivar a sus

alumnos en la adquisición de los saberes y competencias, fomentando en ellos actitudes y valores personales, profesionales y socialmente útiles. La situación tradicional en las universidades españolas refleja que las metodologías docentes son fundamentalmente expositivas y al servicio de la transmisión de información (Pérez y Rodríguez, 2002). Igualmente en las evaluaciones los resultados de aprendizaje que se demandan se limitan al recuerdo de esta información mediante exámenes tradicionales. La tutoría queda limitada a alguna visita de algún alumno y que se reducen a aclarar dudas sobre esta información previamente recogida o sobre el sistema de evaluación. Y además, dado que los alumnos no acuden a las tutorías estas suelen ser utilizadas por los profesores para otras tareas profesionales, cumpliendo estrictamente con la obligación de estar presentes o, incluso, utilizando diferentes estrategias disuasorias (Álvarez Rojo, 2004). Con esta experiencia pretendíamos valorar la eficacia del proceso educativo con metodologías personalizadas, activas y participativas; así como la satisfacción que supone para alumnos y profesores y valorar los procedimientos técnicos, los modos de hacer y trabajar del profesor con sus alumnos, que respondían a la finalidad de generar un enfoque más personalizado de la enseñanza-aprendizaje tomando como base la acción tutorial.

MÉTODO

Al tratarse de un proyecto de innovación educativa para la formación de un grupo de trabajo de profesores universitarios en su función docente, consideramos que una metodología de investigación-acción es la más apropiada para afrontar este reto desde una perspectiva interdisciplinar (Martínez y Carrasco, 2004) ya que permite el inter-

¹ Estos proyectos han sido financiados por la Junta de Castilla y León.

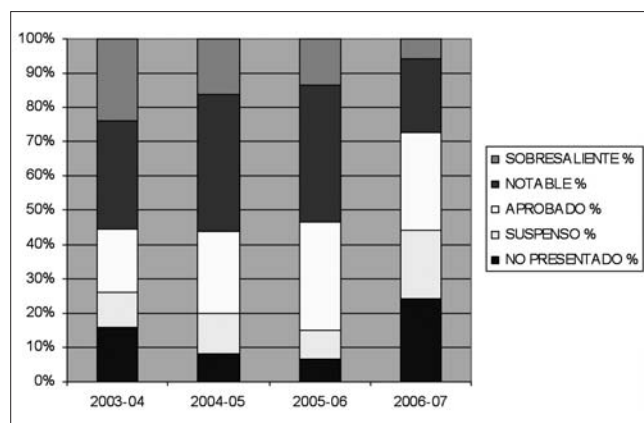
cambio de experiencias entre los profesionales. Se pretende el fomento del diálogo y el debate racional para la mejora de la práctica docente universitaria, a la vez que las innovaciones se van produciendo mediante una evaluación formativa o de proceso que permite ir valorando la calidad de la metodología docente aplicada, en nuestro caso un Plan de Acción Tutorial. Como sabemos, en las grandes y complejas instituciones educativas como la universidad, los cambios impuestos desde el exterior por la presunta sabiduría teórica del que los propone, frente a la sabiduría práctica de quien tiene que llevarlos a cabo, no suelen ser bien recibidos. La manera de provocar estos cambios deseables es de una forma inductiva, situándose todos los agentes implicados al mismo nivel y recogiendo todas las aportaciones que se puedan hacer en función de la experiencia o de los conocimientos (Martín Izard, 2003).

Este planteamiento personalizado implicó un cambio en las metodologías didácticas dentro del aula, fomentando los actos didácticos interactivos y las clases participativas centradas en los intereses del alumno más que en el interés del profesor o en la aparente coherencia del guión establecido por el temario. Supone también planificar de forma flexible la actividad del alumno, permitiendo, en la medida de lo posible, la adaptación de esta actividad al estilo de aprendizaje de cada uno. Igualmente supuso planificar con criterios didácticos las sesiones de tutoría individuales o en pequeños grupos. En estas sesiones se producían procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera más personalizada que en el aula que es necesario programar, clarificar cuáles son los objetivos de estas sesiones, qué competencias se van a desarrollar, con qué actividades y cómo serán evaluadas. Para realizar todas estas actividades se elaboraron materiales de los que disponían los alumnos que permitieran su participación en las sesiones presenciales, que facilitaran el estudio individual y que permitieran canalizar las sesiones de tutoría para realizar un proceso de enseñanza personalizada en estas sesiones. En la evaluación un elemento fundamental era una prueba objetiva que era imprescindible aprobar y suponía un 60% de la calificación final. El 40% restante se obtenía mediante la realización de las prácticas y las participaciones en las sesiones presenciales. La prueba objetiva era la misma que se venía utilizando antes del proceso de innovación y que se ha venido utilizando hasta el presente curso, lo que nos permite comparar el rendimiento de los alumnos desde el curso anterior a la innovación (2003-2004), durante los dos cursos que se realizó la innovación según lo previsto en el proyecto (2004-2005 y 2005-2006) y en el presente curso en el que cambiaron las condiciones y hubo que retirar algunos aspectos de la propuesta.

Hacia el final del curso 2003-04 nos planteamos que esta asignatura optativa podía ser idónea para la realización del proyecto de innovación, dado que era una asignatura con un número de alumnos “manejable” (alrededor de 40) y que elegían libremente. La implementación de la innovación causó en principio un aumento leve del número de matriculados, ocasionado por la extraña situación de que la matrícula aún está abierta cuando las clases ya han comenzado. Aún así, el número de alumnos no fue excesivo, contando

con que algunos decidieron no seguir el planteamiento participativo, siguiendo un sistema de evaluación tradicional. Esto era, por otra parte, un signo evidente del aprecio de los alumnos por esta metodología, como se puso de manifiesto en el cuestionario final de satisfacción y en el número de matriculados en el curso 2004-05. Este aumento del número de alumnos en el segundo curso de la innovación dificultó enormemente el seguimiento individualizado, la personalización del proceso y la realización de tutorías; como quedó reflejado en los comentarios que realizaron los alumnos en el cuestionario final. Su queja fundamental era la saturación de las tutorías y las esperas a la puerta del despacho. Aún así el plan se desarrolló con éxito y satisfacción, un ligero aumento en el número de suspensos y una ligera bajada en el de sobresalientes. Lo que obligó a retirar algunos aspectos de la innovación fue el aumento considerable del número de alumnos matriculado en el curso 2007-08 que hacía imposible el seguimiento personalizado de cada uno de ellos. Pasamos de tener un grupo de menos de 40 a uno de 70 alumnos. Aunque la metodología docente dentro del aula seguía siendo participativa y se continuó trabajando con los mismos materiales, nos vimos obligados a rebajar el nivel de exigencia en la asistencia a las clases y a las tutorías, dejando ésta a criterio del alumno. El resultado fue que el absentismo creció considerablemente. De asistir a clase con regularidad, cerca del 90% de los alumnos, durante los dos cursos en los que se llevó el plan con rigor, pasamos a una asistencia de alrededor del 60%. Quiere decir esto que en las clases estaba aproximadamente el mismo número de alumnos, sin embargo no siempre eran los mismos y había un grupo que sistemáticamente no asistía. El resultado en la evaluación de los alumnos pone claramente de manifiesto un considerable aumento en el número de no presentados y en el de suspensos, así como una disminución en el de sobresalientes como refleja la tabla.

CURSO	2003-04		2004-05		2005-06		2006-07	
	n	%	n	%	n	%	n	%
SOB.	9	23,68	8	16	8	13,33	4	5,71
NOT.	12	31,58	20	40	24	40	15	21,43
APROB.	7	18,42	12	24	19	31,67	20	28,57
SUSP.	4	10,52	6	12	5	8,33	14	20
N. P.	6	15,79	4	8	4	6,67	17	24,28
N	38	100	50	100	60	100	70	100



CONCLUSIONES

La valoración que podemos hacer de esta experiencia es que el aumento del número de alumnos ha condicionado el plan personalizado y participativo, aumentando el número de fracasos y bajando el rendimiento medio de los alumnos. Este es un “efecto secundario” que cabía esperar dado que el alumno se va transmitiendo de promoción a promoción su satisfacción con las asignaturas. Es evidente que uno de los factores principales que inciden en la elección de una materia optativa son las impresiones que los compañeros de cursos superiores transmiten. Nos resulta evidente por las cifras de matrícula que el planteamiento personalizado y participativo resulta atractivo para los alumnos, pero para que éste tenga resultados satisfactorios en su rendimiento debe poderse llevar a cabo con un número limitado de alumnos. En nuestro caso superar los 50 dificultó mucho el trabajo, llegar a 70 lo hizo inviable y el resultado se pone de manifiesto en una evaluación objetiva aún realizando las mismas actividades en las sesiones presenciales y trabajando con los mismos materiales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Rojo, V. (2004). *Las tutorías: otra forma de enseñar en la universidad*. Ponencia del curso: La tutoría: elemento clave en el modelo EES. Universidad de Salamanca.
- Martín Izard, J.F. (2003) “La Tutoría y la Orientación Académica en la Universidad”, en J. M^a Hernández Díaz (Ed.) *Pedagogía para el Siglo XXI* Anthema. Salamanca
- Martínez Ruíz, M. A. y Carrasco Embuena, V. (Eds) (2004). *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario*. Marfil. Alicante.
- Pérez, V. y Rodríguez, J.C. (2002) *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.

ACEPTACIÓN Y UTILIDAD DE LA ORIENTACIÓN PROPORCIONADA A ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA SALUD PRÓXIMOS A EGRESAR DE LA UNIVERSIDAD

Leyva García A., y Muñoz Moreno José
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

La clave de la reforma de la Educación Superior supone un cambio de orientación y mentalidad en el que se prioriza que los estudiantes consigan “aprender a aprender” no solo en el área académica, sino que también ese aprendizaje debe abarcar “aprender a vivir” y “aprender a trabajar”.

El egreso de la Universidad, y el proceso de transición al mundo laboral es una etapa de gran importancia en la trayectoria vital del individuo y por lo tanto no debe de estar exenta de orientación teniendo presente las nuevas exigencias en la incorporación al mundo laboral, que no solo exige una formación académica sino que el individuo aprenda a comportarse como un profesional, autónomo, independiente, responsable, válido.

Un instrumento para colaborar en el proceso de incorporación integral y evolutivo de los alumnos al mundo laboral es la propuesta informativa que se dirige a las 3 titulaciones Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional que actualmente se imparten en la ESCUELA DE CIENCIAS DE LA SALUD (EUCS) de la Universidad de Granada.

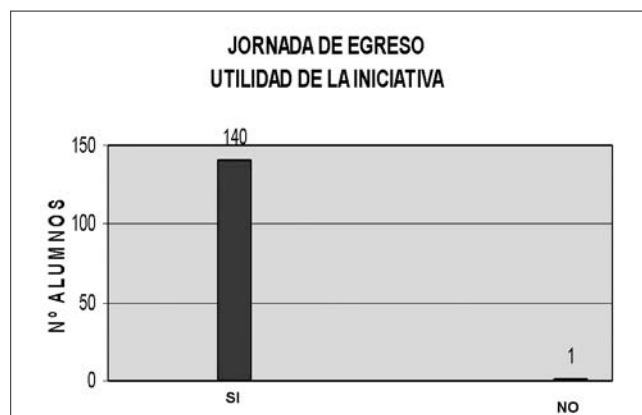
Se organizó una jornada informativa de un día de duración, mañana y tarde, dirigida a los alumnos de tercer curso de carrera pertenecientes a las titulaciones de Enfermería, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Participaron de forma voluntaria un total de 141 alumnos. En ella se proporcionó información relacionada con diferentes aspectos que pueden facilitar su acceso al mundo laboral como elaboración del currículum vitae, información relacionada con

el mercado de trabajo, redes de información de empleo, bolsa de trabajo, y colegiación. Finalizada la jornada se pasó una encuesta de satisfacción.

RESULTADOS

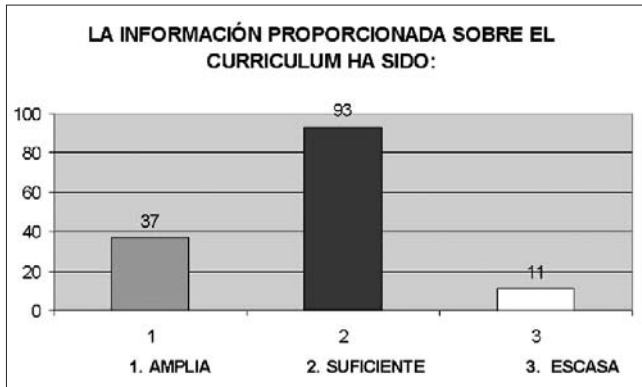
El análisis de la encuesta de satisfacción proporcionó los siguientes resultados. El 99,3% de los alumnos opinan que ha sido útil la celebración de la jornada (figura 1) y el 79,8% apropiada la fecha en la que se realizó.

Figura 1



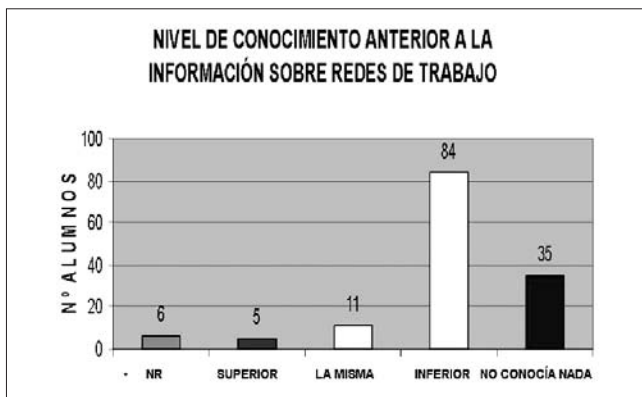
138 de los 141 encuestados piensan que la información proporcionada sobre la elaboración del currículum ha sido interesante, considerando el 92,2% que fue amplia o suficiente (figura 2).

Figura 2



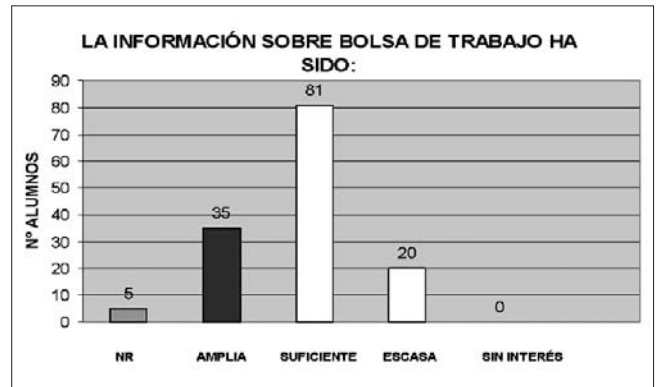
En relación a la información proporcionada sobre Redes de contacto e información para buscar empleo el 83,2 % (109) de los que responden consideran que es de interés y el 61,5 % opinan que la información que se les ha proporcionado en relación a este tema ha sido amplia o suficiente mientras que el 38,5% manifiesta que ha sido escasa. El nivel de información que tenían con anterioridad a la jornada sobre los puntos tratados en general era inferior. En la figura 3, observamos los resultados de la encuesta en relación al nivel de conocimiento previo a la jornada sobre Redes.

Figura 3



Respecto a la información proporcionada sobre bolsa de trabajo el 97,8% opinan el interés de la misma y 116 de los encuestados que ha sido amplia o suficiente (figura 4).

Figura 4



En relación a la información proporcionada sobre la colegiación la mayoría considera que ha sido una información amplia, o por lo menos suficiente. Sólo un 4%, de los alumnos opinan que la información fue escasa Ninguno tenía información superior a la proporcionada, un 2,33% la misma y un 82,56% inferior. El 15,12% manifestó que No conocía nada con relación a este tema

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos podemos concluir que mayoritariamente los alumnos que asistieron a la jornada consideraron que la información proporcionada sobre los distintos temas tratados ha sido interesante a la vez que amplia o suficiente aumentando siempre su nivel de conocimientos.

Los alumnos valoran positivamente la organización de iniciativas que colaboren a su eminente incorporación al mercado laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso TJ. (1995). Orientación educativa. Madrid: Síntesis.
- Álvarez V.; Lázaro, A. (2002). Calidad de las Universidades y Orientación universitaria. Málaga: Aljibe.
- Arbizu, F. (1994). La labor orientadora del profesor universitario desde la perspectiva del alumnado y el profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 23: 614-622.
- Bertrán, E.; Tarrés, F.; Almajano, MP. y col. (1999). Un análisis de necesidades entre estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16):149-155.
- Coriat Benarroch, M (2002). Jornadas sobre tutorías y orientación. Granada: Universidad de Granada.
- Coriat Benarroch M., Sanz Oro R. (2005). Orientación y tutorías en la Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada

EL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL: CARACTERÍSTICAS Y SENTIDO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

María del Mar Sanjuán Roca
Universidad de Santiago de Compostela

1. PRESENTACIÓN

La investigación que se presenta analiza el desarrollo curricular en las aulas y la realidad profesionalizadora del módulo transversal de “Formación y Orientación Laboral” en los ciclos formativos de Formación Profesional en Galicia.

El interés de la investigación parte de la visión de la formación permanente como un principio no sólo de compromiso socio-político¹, sino también como un referente educativo en el momento de organizar la formación profesional, entendiéndola como un continuum formativo a lo largo de la vida.

Esta continuidad, en el contexto español, viene dada por la confluencia de sus tres subsistemas (inicial-ocupacional-continua), lo cual debería facilitar la vinculación del individuo como profesional a lo largo de su vida laboral con el contexto formativo en el que inició su formación.

Y es ahí donde cobran especial interés los conocimientos transversales adquiridos, frente a los conocimientos instrumentales relacionados directamente con el trabajo a desempeñar. Deberán ser los “saberes” transversales los que doten al futuro profesional de estrategias y destrezas que le ayuden a analizar y “moverse en” el contexto socio-laboral en el que está inmerso.

Los conocimientos mencionados tienen cabida, entre otros, en el módulo de Formación y Orientación Laboral (en adelante FOL), que está presente en todos los ciclos formativos que se imparten en España, aunque con dife-

rente presencia (duración en horas) dependiendo de si los ciclos formativos son de grado medio o grado superior, y con variaciones en el número de horas asignadas en las diferentes comunidades autónomas.

2. OBJETIVOS

Desde esta perspectiva se plantean en la investigación los siguientes Objetivos:

- Ubicar en el contexto laboral y educativo la formación profesional
- Analizar la importancia de este módulo en la formación de los profesionales que se forma en un ciclo formativo
- Estudiar las implicaciones “profesionalizadoras” de este módulo
- Constatar la vinculación entre el departamento de orientación y el de FOL en los centros, y las características de la colaboración existente
- Estudiar la idiosincrasia del profesorado de FOL
- Analizar si tiene repercusión la procedencia del profesorado en la implementación del módulo
- Conocer la visión del profesorado sobre el sentido y función del módulo que imparte dentro del ciclo al que pertenece
- Proponer pautas para la optimización de la formación desde la Administración

¹ En *Consejo Europeo de Santa María de Feira*, 2000, los Estados miembros se comprometieron a definir y llevar a cabo estrategias globales y coherentes de educación y formación permanente.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo está organizada en cuatro fases, que a su vez implican tarea intermedias:

1ª fase: búsqueda y análisis de fuentes documentales: legislativas, digitales y bibliográficas. En esta fase se pretende conocer con cierta profundidad cual es la situación de la formación profesional, tanto intentando profundizar en el marco legal como en el teórico-conceptual. Así como conocer las características profesionales del profesorado motivo de estudio.

2ª fase: Recogida de datos. En esta fase se utilizarán varios instrumentos para llegar a la información sobre el desarrollo curricular del módulo estudiado y sus posibilidades profesionalizadoras:

- a. Cuestionario enviado a una muestra representativa de profesores de FOL de la CCAA de Galicia
- b. Grupo de discusión, en base a los resultados de los cuestionarios con un grupo de profesores del módulo estudiado para perfilar determinados aspectos
- c. Categorización del contenido del Currículo Oficial de FOL

3ª fase: Análisis de los datos obtenidos.

4ª fase: Conclusiones y propuestas.

4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta está en curso, en estos momentos se han realizado pasos en las fases 1 y 2:

Con respecto a la 1ª fase:

1º Análisis exhaustivo de la legislación actual en materia de Formación Profesional, así como un análisis institucional tanto en el ámbito europeo, como en el español y en el gallego.

2º Búsqueda digital y bibliográfica y compilación de documentación

Con respecto a la 2ª fase:

1º Elaboración del cuestionario, valoración de jueces, reelaboración

2º Selección de la muestra

3º Envío y recepción de los cuestionarios enviados

4º Codificación y Tratamiento informático de los datos

5º Primer análisis descriptivo de las variables estudiadas

BIBLIOGRAFÍA

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida*. Bruselas: Oficina de publicaciones de la Unión Europea

España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 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 *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2007.

Instituto Nacional de las Cualificaciones (2001). *Guía de la formación de trabajadores en España*. Madrid: INEM

Instituto Nacional de las Cualificaciones (2002). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: INEM

ACOMPañAMIENTO QUE CONLLEVA LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES AUTOBIOGRÁFICAS QUE GENERAN TRANSFORMACIONES EXISTENCIALES

Isabel López Górriz
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La investigación autobiográfica, se encuadra dentro de los enfoques de investigación narrativa y de las historias de vida. Este enfoque investigador que nació en la Escuela de Chicago a principios de siglo XX, tiene en *El campesino polaco en Europa y en América* de Thomas y Znaniecki, su obra más representativa. Aunque entre los años treinta y sesenta este enfoque fue desapareciendo, emergió de nuevo hacia los años 60, retomado de las manos de sociólogos e historiadores como Bertaux y Ferraroti. Y en los años 80, fue incorporado en el campo de formación permanente y de la investigación educativa por Pineau y Marie-Michèle (1983). Así pues, desde hace casi treinta años se viene desarrollando este enfoque en el campo de la educación, en donde hay un amplio trabajo realizado desde distintas perspectivas educativas e investigadoras, así como diversas asociaciones científicas internacionales como ASIHVIF (Asociación Internationale des histories de Vie en Formation), que tienen obras y revistas propias de este campo de investigación.

En España se viene trabajando desde los años ochenta desde la antropología, y desde los años noventa desde la educación, sobre todo desde el campo de la formación de adultos. Sólo recientemente están entrando en el campo científico de las Ciencias de la Educación. Destacamos la reciente obra sobre biográfico-narrativa de Bolívar y otros (2001). Nosotras, llevamos desde los años ochenta trabajando en esa dirección (López Górriz, 1986, 1997, 2002).

En este trabajo abordaremos la problemática que comporta el acompañamiento en la dirección de trabajos de

investigación autobiográficos por la naturaleza específica de los mismos.

NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA

La investigación autobiográfica, supone la construcción de un objeto de estudio a partir de su propia experiencia de vida. Esto que puede aparentar sencillo lleva aparejado una amplia y compleja epistemología y metodología de investigación.

Se ubica dentro de distintas corrientes investigadoras cualitativas, como son: la fenomenología, la hermenéutica, la narrativa, etc. En este sentido algunos autores plantean:

“Entendemos como *narrativa* una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que - mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido y vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. Un orden cronológico (curso de una vida) se combina, pues, con un código configurativo (acontecimientos), para conjuntarlos en un todo significativo”. (Bolívar, A., Domingo, J y Fernández M. (2001:20).

Desde la fenomenología se alude a la investigación sobre las experiencias personales vividas. Y la hermenéutica alude a la interpretación del significado de las mismas.

Cuando una persona se plantea investigar sobre su autobiografía, manifiesta hacer un trabajo sobre sí misma, a partir de sí misma, sobre su vida o sobre algunas dimensiones de ésta. Abordar la vida significa retrotraerse en el tiempo, para revivir las experiencias vivenciadas en distintas épocas de su historia de vida sobre los aspectos que está interesada en indagar e investigar.

“La investigación (auto)biográfica es una forma de historia autoreferente, que está llena de significado, en la que el sujeto se desvela para sí y se revela para los demás. Producir investigación (auto)biográfica significa utilizarse en el ejercicio de la memoria como condición *sine qua non*. La memoria es un elemento-clave del trabajo de investigación (auto)biográfica en general.” (Mena Barreto Abrahão, 2004:202).”

Así pues, investigar la autobiografía conlleva un determinado procedimiento, que implica a la persona en toda su integridad. Es decir:

- La persona debe disponerse al recogimiento para revivir su vida, sus acontecimientos más significativos, reviviendo a su vez las diversas emociones que los acompañan (de alegría, dolor, angustia, sufrimiento, etc.). Y aquí es muy importante el rol del director-acompañante de la investigación para sostenerla en estos pasajes en donde lo clínico-terapéutico, formativo e investigador se entremezclan.
- Debe narrarlas, bien sea oral, primero y escritas después o directamente a nivel de escritura. Ésta permite un vaciado de vivencias, descripciones de hechos, situaciones, personajes, etc. La propia escritura es modeladora del discurso y constructora de su historia.
- Es fundamental que sea profundamente sincera consigo misma y que en verdad busque un auto-conocimiento, de quién es, cómo está modelada, estructurada, cuál es su actual identidad y qué nueva emergencia quiere hacer. Es decir, qué nuevas dimensiones quiere desplegar y qué nueva identidad quiere darse.
- En la medida en que va ahondando en determinados pasajes de su vida, se interpela, profundiza, se desnuda y se desgarrá para poder llegar al fondo de su ser.
- Su discurso no es lineal, normalmente, aunque narre su vida en el tiempo, vuelve en forma circular sobre ciertos aspectos para ahondar en ellos en forma de onda expansiva. De aquí que el lenguaje y la forma que toma el relato la vaya configurando, dándole una forma, un retrato, una identidad y una identificación, una configuración histórica en el tiempo.
- En un primer momento cuando decide abordar su autobiografía, los relatos son por trozos, parcializados, que reflejan los estratos más externos de su personalidad, pero en la medida en que se va metiendo y evocando su propia historia, toda su personalidad se remueve, se cuestiona, se desestructura y desestabiliza y la forma que tiene su estructura se descompone, entra en crisis, se desconfigura, a veces llegando al “néant existentiel”. Es decir, toca fondo, y a veces tiene que confrontarse a morir en la muerte de su estruc-

tura actual desestructurada o vivir con una recomposición, reestructuración y expansión de nuevas dimensiones que le den una nueva identidad. El acompañamiento en esta fase es clave y arriesgado, porque nos puede desbordar, dado que somos formadoras/investigadoras, pero no terapeutas.

- La recomposición, que conlleva una transformación existencial, lleva su tiempo, tiene su ritmo, cada persona tiene el suyo, lleva años, y es necesaria para dar el salto a la abstracción, teorización, construcción del objeto de estudio, que a su vez esto conlleva una nueva modelación y estructuración intelectual, investigadora y cognitiva.

RASGOS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LAS INVESTIGACIONES AUTOBIOGRÁFICAS

Como hemos expuesto anteriormente, la investigación autobiográfica para poder construir un objeto de conocimiento, necesita pasar por un viaje interior de auto-conocimiento, desestructuración y transformación existencial, para poder reconstruir y reelaborar lo experiencial y vital en conocimiento teórico y científico.

El director-acompañante de estos procesos investigadores debe reunir distintas características y competencias.

- Debe clarificar el concepto de acompañar. En este sentido, Pineau (1998:9), plantea que, acompañar es una palabra que etimológicamente tiene tres sentidos:
 - “Una relación de compartición, de intercambio, de comunicación de un elemento esencial, el pan.
 - Un elemento hacia una relación paritaria, incluso con una disparidad de posición, de lugar. Esta paridad apunta a generar pares, (...)
 - Una duración: esta relación compartida se establece en el tiempo, con unos comienzos y unas continuaciones. Perdura alimentándose del tiempo”.
- Tiene que pensar y desarrollar unas pautas de actuación, que nosotras retomamos las que plantea Lietard (1998:116-118), ya que nos parecen fundamentales. Para este autor su propio ideal de acompañamiento es el siguiente:

“Se apoya en los principios directores del “*aprendizaje auténtico*” de Carl Rogers (...). Persuadido como él que los únicos conocimientos que pueden influenciar el comportamiento de un individuo son los que descubre él mismo y que se aplica” (Lietard, 1998:116).

El autor plantea cinco pautas de acción:

- *Confianza fundamental*. Expone que es esencial depositar confianza en los acompañados. Es decir, establecer una relación de confianza mutua, en una gestión equilibrada de la proximidad y la distancia.
- *Contacto con los problemas de los acompañados*. Rogers afirma que un conocimiento auténtico se adquiere más fácilmente cuando va ligado a situaciones que son percibidas como problemas importantes para el aprendiz. Para estar motivado el que se lanza

en la aventura de una historia de vida debe estar convencido que el trabajo que realiza le es útil y utilizable y le vale la pena.

- *La autenticidad del acompañante.* El acompañante debe ser coherente (...), capaz de ser la persona que es, con sus entusiasmos y sus limitaciones, sus temas, sus ideas y teorías (...). Debe vivir él mismo el proceso que propone a sus acompañados.
- *Aceptación y comprensión.* El aprendizaje auténtico supone también que el acompañante reconozca al acompañado, que le acepte tal y como es. Es decir, que tenga confianza en su capacidad para gestionar este proceso.
- *Utilización de los recursos disponibles.* En terapia Rogers, considera que los recursos que necesita la persona para adquirir un conocimiento auténtico están en ella. (...) Así pues, trasladando esta idea al acompañamiento, todos los soportes que el acompañante propone deben ser presentados como un ofrecimiento, que pueden ser aceptados o rechazados. No obstante, conviene establecer unas obligaciones de producción (...) negociadas con el acompañado.

Otros autores, aportan y matizan otras ideas sobre el acompañamiento. Sin embargo, a nosotras nos parecen muy adecuadas las de Lietard para la naturaleza este tipo de investigación.

PAUTAS DE ACOMPAÑAMIENTO QUE NOSOTRAS HEMOS DESCUBIERTO EN LAS INVESTIGACIONES AUTOBIOGRÁFICAS QUE DIRIGIMOS

Nosotras en los trabajos de investigación autobiográfica que acompañamos, hemos descubierto las siguientes pautas de actuación:

- Es fundamental que el acompañante haya pasado por este proceso de investigación y de reelaboración de sí mismo, para que desde un conocimiento interno del mismo pueda acompañar mejor al doctorando y así captar con mayor precisión en qué momento concreto del proceso se encuentra.
- Es esencial, tener una importante escucha para recibir sus vivencias, pensamientos, angustias, etc., sin juicio de valor, ya que expresándolas va evacuando dolor, y dándole figura y comprensión a aquéllas a través del discurso. Es decir, va pasando de lo profundamente vivencial íntimo, interno, a lo exterior semi-público. Es como si al verbalizarlo la vivencia desordenada fuera tomando forma, y se fuera pariendo a sí mismo, y en consecuencia, objetivando, verbalizando, configurando, plasmando, modelando.
- Cuando se expresa, tiene un nivel de materialización del discurso próximo a la experiencia, a lo vital. Por eso, es importante que él vaya elaborando su razonamiento, que a su vez le modela. Al mismo tiempo, el director-acompañante, debe enviarle cuestiones, reflexiones y lógicas que le hagan de espejo. Esto le lleva un paso más allá de donde él ha llegado. Así,

esas lógicas externas, le permiten contrastarse, cuestionarse, avanzar y reelaborarse.

- En ciertos momentos, hay retrocesos en el proceso y también bloqueos. Y es importante encontrar maneras de romper ese bloqueo que se encuentra más cerca de lo emocional, de lo profundamente interiorizado, del inconsciente socio-personal, que del nivel de la lógica racional. Y para ello, hay que tener una importante sensibilidad, capacidad de lectura para interpretar ciertos signos externos y una lógica del proceso transformador por donde está pasando para facilitar el desbloqueo y que siga dando pasos hacia delante. Aquí, a veces, nos faltan herramientas, ya que estamos tocando un campo clínico sin este tipo de formación, porque realmente estamos acompañando a una nueva modelación, pero no hacemos terapia, aunque este proceso la lleve implícita.
- El proceso es largo y costoso, hay momentos duros que interpelan a ambos (al doctorando y al director-acompañante) y hay que tener disponibilidad y paciencia para seguirlo. Sin embargo, si se consigue llegar hasta la reconstrucción del individuo, la consolidación personal e intelectual que genera, así como el desarrollo de autoformación y de empoderamiento es muy importante. Da lugar a una persona sólida, capaz de auto-dirigir su vida.
- La escritura es fundamental en esta reconstrucción, porque cada avance escrito da una nueva reconstrucción e interpelación, y permite ir pasando poco a poco a niveles de abstracción y reconstrucción del modelo formador, así como una teorización del mismo, o del tema elegido para el estudio.
- Por último decir, que el proceso seguido es lento y complejo y que “hay que tener siempre presente que cualquiera que sea la forma de acompañamiento, el ser humano se encuentra irremediamente solo, tanto frente a la angustia existencial como frente a sus elecciones existenciales” (Defolse, en Pineau, 1998:19), y que la investigación en historia de vida debe hacer el difícil trabajo que conjuga la soledad personal con la solidaridad social

BIBLIOGRAFÍA

- Bertaux, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris. Nathan.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Lietard, B. (1998) : *Accompagner, oui, mais comment ?* En Pineau, G. (ed.). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris. L'Harmattan, pp.113-118
- López Górriz, I. (1986) : *Analyse Multidimensionnelle d'une expérience pédagogique avec les adultes immigrants espagnols (1977-1981)*. Mémoire de Maîtrise. Inédita. Université de Paris VIII.
- López Górriz, I. (1997): *Experiencias de Innovación Pedagógicas*. Madrid. CCS.

- López Górriz, I. (2002): La Historia de vida. En Padilla, M. T.: *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. CCS, pp.278-289
- Menna Barreto Abrahão, M. H. (2004): Pesquisa (auto)biográfica-tempo, memoria e narrativas. En Menna Barreto Abrahão, M. H. (org.): *A Aventura (auto)biográfica. Teoria & empiria*. Porto Alegre. EDI-PUCRS, pp.201-224.
- Pineau, G. /Marie Michèle (1983) : *Produire sa vie : Autoformation et autobiografie*. Montréal. S. Martin.
- Pineau, G. (1998): *Accompagnements et histoire de vie*. Paris. L'Harmattan.
- Pineau, G. (1998): L'Accompagnement comme art de mouvements solidaires.vEn Pineau, G. (ed.). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris. L'Harmattan, pp.7-19
- Thomas, W. I. Y Znaniecki, F. (2004): *El campesino polaco en Europa y América*. Madrid. CIS.

COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA EN LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Maitte Muñoz de Morales Ibáñez
Universidad del País Vasco

Resumen:

Esta investigación consiste en el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional con el propósito de prevenir el estrés psicosocial en el aula. En concreto se trata del programa P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento). El diseño de evaluación se basa en el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Los objetivos de la evaluación se orientan a: eficacia del programa para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, la influencia en la interacción alumnado-profesorado y la evaluación del impacto del programa desde la perspectiva del profesorado. En la recogida y análisis de datos se utiliza una complementariedad metodológica, se combina un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control no equivalente con una metodología cualitativa orientada a la interpretación del proceso de intervención por parte del profesorado. La muestra está compuesta por 609 alumnos y 34 profesores de doce centros educativos de la red pública del País Vasco.

INTERROGANTE

¿Puede disminuir el estrés psicosocial en el aula mediante el desarrollo de competencias emocionales en profesorado y alumnado?

CAMPOS DE ESTUDIO

- Emoción y Estrés.
- Inteligencia Emocional.
- Intervención psicopedagógica en educación emocional.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

- 1) Eficacia del programa para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.
- 2) Influencia de la intervención en la interacción alumnado-profesorado.
- 3) Evaluación del impacto del programa desde la perspectiva del profesorado.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

	PRETEST	V. I.	POSTEST
G. E.	X1	Sí	X3
G. C.	X2		X4

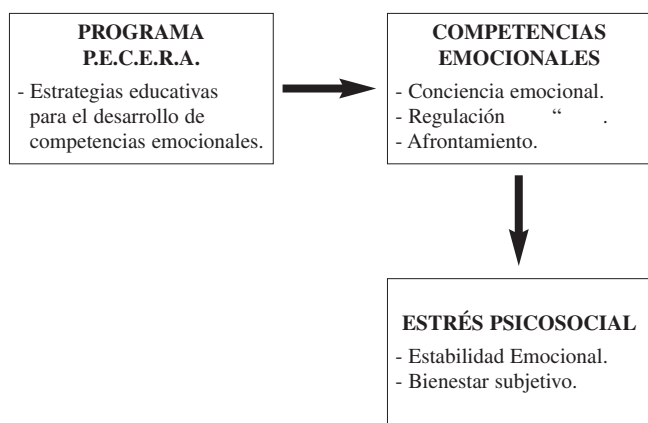
DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
- Características contextuales de centros, alumnado y profesorado.	- Adecuación del diseño del programa a las necesidades de los usuarios.	- Análisis interpretativo de los significados y valores atribuidos por el profesorado a la intervención.	- Comparación de los efectos de la intervención con un G. C. (Eficacia).
- Situación inicial de las competencias emocionales en el alumnado.	- Valoración de contenidos, recursos e instrumentos.	- Implicación del profesorado en sesiones de formación, adaptación y aplicación del programa.	- Valoraciones del profesorado en los grupos de discusión.
		- Aceptación del programa por parte del alumnado.	- Costes del programa.
			- Efectos del programa no esperados.
			- Institucionalización del cambio.

MUESTRA

G. E.	G. C.	N	
349	260	609	ALUMNADO
18	16	34	PROFESORADO

VARIABLES



RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LA EFICACIA (I)

MEJORA DEL NIVEL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> • Se confirma la H.1.2.: Al finalizar el programa se produce una mejora en el afrontamiento de las relaciones interpersonales. • Se rechazan la H.1.1. y la H.1.3.: Al finalizar la intervención no se observan cambios en la conciencia emocional ni en el bienestar subjetivo. • Se confirma la H.2.: Las diferencias entre chicos y chicas son estadísticamente significativas a favor de las chicas.

RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LA EFICACIA (II)

CAMBIOS PERCIBIDOS POR EL PROFESORADO EN LA INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO ATRIBUIDOS A LA INTERVENCIÓN.
<ul style="list-style-type: none"> • Ha mejorado la relación alumnado-profesorado. • Mayor empatía con el alumnado. • El alumnado se atreve a exteriorizar problemas de relación con compañeros. • Motivación del alumnado con la tutoría. • Pensamiento positivo ante los conflictos. • Apertura del alumnado con el profesorado al sentirse comprendidos.

RESULTADOS: EVALUACIÓN DE LA EFICACIA (III)

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL ALUMNADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO		
CONCIENCIA EMOCIONAL	AFRONTAMIENTO	BIENESTAR SUBJETIVO
- Mejora en la capacidad de identificar y expresar sentimientos en el alumnado.	- Mejora de la regulación emocional en situaciones de ira.	- Mejora de las relaciones interpersonales (Aumenta el diálogo, el respeto y la confianza).
- Toma de conciencia emocional del alumnado antes de resolver una situación conflictiva.	- Internalización de la norma moral.	- Disminuyen la agresividad y la impulsividad.
	- Cambios en el afrontamiento de las relaciones interpersonales entre compañeros.	- Mejora la relación alumnado-profesorado (Expresan problemas, pensamiento más positivo ante los conflictos).

DISCUSIÓN: PUNTOS DE CONVERGENCIA ENTRE AMBOS MÉTODOS

CUANTITATIVO	CUALITATIVO
H1.2.: Diferencias significativas en el afrontamiento.	- Cambios en la regulación del alumnado en situaciones de ira.
	- Mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado.
	- Influencia del programa en la relación alumnado-profesorado.
	- Cambios en la capacidad de comprender la posición del otro entre el alumnado.
	- Toma de conciencia emocional del alumnado antes de resolver una situación conflictiva.

DISCUSIÓN: VARIABLES DETECTADAS POR UN SOLO MÉTODO

CUANTITATIVO	CUALITATIVO
<p>H1.1 y H1.3: No se observan diferencias significativas ni en la conciencia emocional, ni en el bienestar subjetivo.</p>	- Capacidad de identificar y expresar sentimientos en el alumnado (CE).
	- Toma de conciencia de diferentes maneras de actuar ante una misma situación (CE).
	- Conductas de mayor estabilidad emocional, tolerancia a la frustración y sociabilidad en el alumnado (BS).
	- Mejora de las relaciones entre profesorado y alumnado (BS).
	- Aumenta la motivación del alumnado (BS).
	- Aumenta la flexibilidad del profesorado ante el conflicto (BS).

RESUMEN Y CONCLUSIONES

- Se ha aplicado un programa de educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales, con un diseño pretest-postest con grupo control. Se ha utilizado una complementariedad metodológica con instrumentos cuantitativos y técnicas cualitativas.
- Los resultados reflejan un progreso en el GE en la capacidad de afrontamiento de las relaciones interpersonales y en la reducción del estrés psicosocial.
- En el desarrollo de competencias emocionales se observan unos resultados superiores en las chicas con respecto a los chicos.
- La formación del profesorado en competencias emocionales contribuye a su bienestar y desarrollo profesional y mejora la interacción con el alumnado.
- El programa ha causado un impacto relevante en el profesorado. Todos los profesores del GE manifiestan su interés de continuar en un futuro con esta línea de intervención en educación emocional.
- En relación con la efectividad, observamos que transcurridos dos años desde la intervención, el programa se ha institucionalizado.

EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ADAPTACIÓN AL EEES: ANÁLISIS COMPARATIVO

Gabari, M. Inés, Apalategi, M. Jaione, JimenO, M^a Manuela
Universidad Pública de Navarra

INTRODUCCIÓN*

El proceso de convergencia europea de Educación Superior o EEES está reconduciendo la mirada al interior de la propia institución y favoreciendo intentos de ruptura de lo que, en la década de los noventa, Goldschmidt (1990) refirió como las *doce paradojas* en relación al anquilosamiento de la estructura y la organización de los estudios universitarios. La EEES está constituida por 45 países y faltan tres años, hasta el 2010, para conseguir armonizar los estudios universitarios a las exigencias derivadas de este sistema (Reichert y Tauch, 2005; Crozier, 2007). El cambio de los objetivos educativos y la reformulación de la actividad docente subyacen a la búsqueda de un nuevo *Modelo de Educación Universitaria* centrada en lo que el alumnado aprende (García y Sanz, 2003) Encontramos, en la actualidad, abundantes citas del proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) cuando se refiere al concepto de **competencias** en el sentido amplio de los saberes que el alumnado va a ser capaz de: CONOCER (ámbito académico), HACER (ámbito de las habilidades y destrezas) y SER (ámbito actitudinal y de asunción de responsabilidad). En definitiva el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior induce a la Universidad a innovarse, a mejorarse, es decir, a ser más *eficaz* (mayor logro de objetivos) y ser más *eficiente* (utilizar mejor sus recursos) (Guisasola y Nuño, 2006).

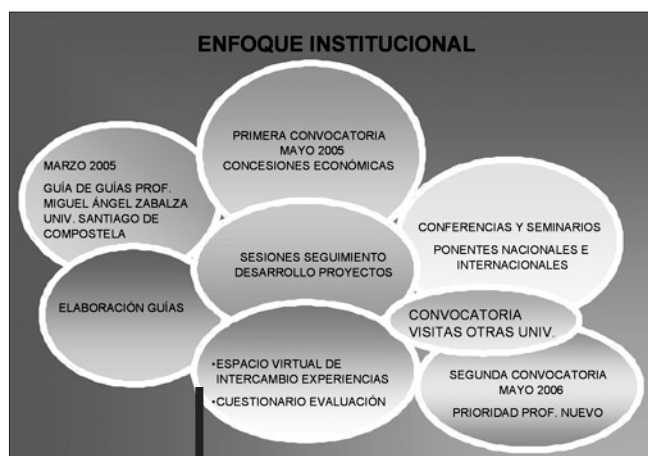
En relación con estos momentos de cambio López Noguero (2005: 21) subraya que *la Universidad se encuentra en una encrucijada de difícil solución: por un lado,...ha llegado al umbral de la sociedad del conocimiento con un gran prestigio...por otro lado sus propias estructuras y meto-*

dologías de trabajo (...) no responden a los retos de la sociedad conducentes a una mejor construcción y transmisión del conocimiento. De ahí la necesidad de desarrollar experiencias, en la práctica, para ir buscando caminos contextualizados que nos permitan crear un diálogo en permanente dinamismo entre los rasgos idiosincrásicos de nuestras instituciones universitarias y la necesaria proyección hacia la calidad, la incorporación al empleo y la ciudadanía europeos. Ante este reto se evidencia la necesidad de evaluar la Educación Superior por su complejidad, profundidad y extensión.

PRIMEROS PASOS EN LA UPNA

El proceso de convergencia europea va asumiendo, paulatinamente una serie de compromisos y acuerdos, entre los que se encuentran los aprobados en la conferencia de Berlín (2003). De ellos que nos hacemos eco cuando afirman que *la dimensión social de la Educación Superior, definida como un bien público, debe basarse en valores académicos.* Este marco, junto a otros procesos de cambio, impulsaron a Universidad Pública de Navarra a la aprobación y subvención de cincuenta Proyectos Docentes de adaptación al EEES, para el curso 2005-06 (Resolución 511/2005 de 3 de Mayo). Las Modalidades de adaptación podían incluirse en tres apartados: 1) Titulación, 2) Materias de un Área de Conocimiento y 3) Asignaturas concretas (a propuesta del profesorado responsable). Modalidad ésta última en la que se incluyen los tres analizados para esta intervención. El desarrollo de estos Proyectos se lleva a cabo en el contexto de otras propuestas institucionales de apoyo a la actualización en la mirada hacia el reto europeo, recogidas en la imagen adjunta (Gabari, 2006):

* Las autoras de la comunicación quieren manifestar el agradecimiento explícito a los grupos de alumnos/as que nos han acompañado en la aventura de iniciar estos procesos de innovación hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, sin los cuáles (su comprensión, implicación, paciencia y esfuerzo) sólo podríamos hablar de una quimera.



PUBLICACIÓN DE LAS MEMORIAS DEL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS:
ARLEGUI y PINA (coord.) (2007). *Proyectos Piloto. Adaptación al EEES 2005-2006*. Vol. I y II. Pamplona: Publicaciones UPNA

Actualmente

En concreto, las tres docentes (titulares del Departamento de Psicología y Pedagogía) venimos impartiendo docencia en la formación, precisamente, de los futuros y futuras docentes, sin embargo, a la hora de planificar la adaptación no se dio ningún encuentro previo (al margen de los marcados en el cuadro y por convocatoria institucional). Es más, tampoco se han buscado puntos de encuentro “a priori” que nos hayan podido encaminar a la elaboración de un documento como el presente. De ahí que consideremos que los nexos hallados en nuestras propuestas tienen la coherencia ligada a lo “intuitivo”, como valor añadido a lo explícitamente formativo.

Como se puede ver en la Tabla 1, en nuestra universidad se cursa la Diplomatura de Maestro en cuatro especialidades (EI, EP, ELE, EM) y dos líneas lingüísticas (euskera y castellano). Las asignaturas troncales que hemos adaptado se desarrollan en primero, segundo y tercer cursos, respectivamente. Las Áreas de Conocimiento implicadas son dos: Didáctica y Organización Escolar y Didáctica de la Expresión Musical.

Tabla 1: Datos descriptivos de tres Proyectos Docentes de adaptación al EEES. UPNA 2005-06

NOMBRE DEL PROYECTO MATERIA ASOCIADA	AREA CONOCIMIENTO.	CARACTER DURACION	CURSO	ESPECIALIDAD	PERIODO IMPARTICIÓN	LINEA LINGÜÍSTICA	PROFESORAS
<i>Ikastetxearen makro-mikro antolakuntzarako gaitasunak</i> Ikastetxerearen erakuntza (Organización Escolar)	Didáctica y Organización Escolar (D.O.E.)	Troncal (4,5c)	1º	Haur H. (HH) Lehen H.(LH) Atzeriko H. (AH) Musika H. (MH)	1º	Euskera	J.A.
<i>Desarrollo de la expresión musical y su didáctica</i> Desarrollo de la expresión musical y su didáctica	Didáctica de la Expresión Musical	Troncal (6,0c)	2º	E. Infantil (EI)	2º	Castellano	M.J.
<i>Dimensión innovadora y formativa del proceso grupal en el desarrollo de competencias docentes para afrontar la diversidad</i> Educación Especial	Didáctica y Organización Escolar (D.O.E.)	T (4c)	3º	E. Infantil (EI) E. Primaria (EP) E. L. Extranjera (EL) E. Musical (E.M.)	1º	Castellano	I.N.

* 1º (octubre-enero); 2º (febrero-junio)

El análisis que incluimos para este *XIII Congreso de Modelos de Investigación Educativa*, ha supuesto la confrontación de dimensiones fundamentales de nuestras materias como son: el nuevo rol del profesorado, la diversidad metodológica (proyectos, grupos cooperativos, trabajo individual), el valor de la tutoría, el diseño y elaboración de materiales y recursos didácticos, el

empleo de medios tecnológicos, la delimitación y formulación de los criterios de evaluación (auto y heteroevaluación) del aprendizaje (y de promoción) y de la enseñanza, la implicación institucional, etc. Todo ello orientado a la nueva equivalencia introducida por los ECTS y el nuevo Modelo de Enseñanza basada en el trabajo autónomo del alumnado.

LOS PREVIOS: LA ELABORACIÓN DE LAS GUÍAS

En el complejo proceso de elaboración de las Guías Docentes, un primer reto con el que nos encontramos es incorporar nuestros tradicionales programas de asignatura a la propia ESTRUCTURA DE LAS GUÍAS DOCENTES. Hemos seguido inicialmente la facilitada por M.A. Zabalza, con las adaptaciones particulares, según el esquema adjunto:

1. Introducción: Situación actual de la asignatura Razones para una propuesta de Innovación
2. El proceso de diseño de la guía docente
2.1. Objetivos que se persiguen
2.2. Marco teórico de referencia
2.3. Método y proceso del diseño
3. Resultado del diseño. Descripción de la propuesta de Guía Docente
3.1. Datos descriptivos del curso.
3.1.1. Nombre del curso:
3.1.2. Prerrequisitos:
3.1.3. Profesor que imparte la materia:
3.1.4. Horas de tutoría:
3.2. Sentido del curso en el Plan de Formación del Diplomado en Maestro
3.2.1. Bloque formativo al que pertenece el curso.
3.2.2. Papel que juega este curso en ese bloque.
3.2.3. Interés de este curso para la docencia.
3.2.4. ¿Cómo se está haciendo este tipo de cursos en otras universidades
3.3. Objetivos- Competencias
3.4. Contenidos del curso
3.5. Epígrafes del curso:
<i>BLOQUE (epígrafes dentro de cada bloque)</i>
1. Sentido del tema.
2. Epígrafes del tema.
3. Materiales para estudiarlo
4. Método de trabajo aconsejado
5. Actividad a desarrollar
6. Competencias trabajadas (ver cuadro apartado de competencias)
7. Dificultades principales
8. Bibliografía para ampliar el tema (ver cuadro final apartado)
3.6. Metodología-Estrategias E-A: Las Dinámicas Grupales
3.6. Créditos ECTS y Temporalización
3.7. Orientaciones de cara a la Evaluación
4. Valoración de la propuesta y consideraciones/conclusiones finales
5. Bibliografía

Se trata de un proceso laborioso que ha tenido que ir siendo contrastado en la práctica, en un devenir reflexivo de mejora y un continuo ejercicio de puesta a punto de creatividad docente. El objetivo-guía, siempre presente, ha sido erigirse en un documento funcional y útil para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (sobre todo para el alumnado). La mayor riqueza, y al mismo tiempo la principal complejidad, deriva de la necesidad de valorar los elementos estructurales previos de programación (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía general y específica)

para someterlos a una intensa y extensa dosis de cambio, que no quedara reducida a la formulación escrita y alejada de la realidad, *per se* cambiante (Arlegui y Pina, 2007).

LAS COMPETENCIAS

El nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje obliga al profesorado a seleccionar y adaptar los objetivos en términos de competencias. Siguiendo las indicaciones del Libro Blanco de la Red de Magisterio y la de la red de Educación (2004) distinguiríamos las competencias comunes a tres niveles:

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos formativos en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de los centros, el diseño y desarrollo de programas, el rol de los educadores...).
2. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
SABER HACER
3. Respeto a las diferencias culturales y personales de los educadores y de los demás miembros de toda comunidad educativa.
4. Capacidad para analizar y cuestionar la concepciones de la educación emanadas de la investigación.
5. Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas educativos adaptados al contexto sociocultural.
6. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación.
7. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las diferentes actividades las tecnologías de la información y la comunicación.
8. Capacidad para promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso formativo.
9. Capacidad para utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la reforma de la formación y del aprendizaje.
10. Participar en proyectos de investigación relacionados con la educación y la formación, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad.
SABER ESTAR
11. Capacidad de relación y de comunicación , así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
12. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional compartiendo saberes y experiencias.
13. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática , y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
14. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
SABER SER
15. Tener una imagen realista de sí mismo , actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones...
16. Asumir la dimensión deontológica propia de todo profesional de la educación.
17. Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo , mediante la autoevaluación de la propia práctica.

En un primer momento, a la hora de elaborar la presente comunicación sentimos la tentación de incluir las competencias seleccionadas para cada materia, sin embar-

go esta información excedía el espacio previsto para los diferentes apartados, por lo que tan sólo pondremos de relieve que: hemos encontrado una altísima confluencia de competencias trabajadas en las diferentes materias que estamos analizando (como cabía esperara), si bien también nos ha llamado la atención que, en algunos momentos, según la fuente consultada (de perfil más generalista o más de especialidad) las mismas competencias podían aparecer en ámbitos del conocer, del saber hacer o en el del saber ser estar (p.ej. analizar aspectos, trabajar en equipo, valorar, etc.). Con lo que se pone de relieve la importancia de llevar a cabo estos procesos reflexivo-comparativos para mejorar aspectos y unificar criterios.

DISTRIBUCIÓN HORARIA Y CRÉDITOS ECTS

El segundo reto supone que el profesorado debe seleccionar y adaptar los contenidos de las materias, en crédi-

tos ECTS (*European Credit Transfer System*), créditos que expresan la cantidad de trabajo que el alumno/a deberá realizar para poder superar un curso. En la Europa universitaria se fijan 60 créditos para un año (30 por semestre) y la estructura de estudios LMD corresponde a 180 créditos para la Licence o Grado, 300 créditos para el Master o Postgrado y 420 créditos en el Doctorado.

Esta formulación de la distribución temporal en términos de crédito europeo es dónde se comienza a vislumbrar la materialización de lo que se ha dado en llamar el modelo activo de enseñanza basado en el trabajo autónomo del alumno. En nuestras materias ha adquirido una formulación flexible y adaptable, conforme se iba desarrollando el Proyecto, como se puede observar en la Tabla 2, hemos incluido un ejemplo de concreción en una de las materias de 4,5c:

Tabla 2: DISTRIBUCIÓN DE HORAS/CRÉDITOS

Actividades y/o productos	Horas presenciales	Factor	Horas de trabajo autónomo	Total
Clases Teóricas	16 (14)	1,5	24 (21)	40 (35)
Debates	2	2,0	4	6
Trabajos P-G/presentación	1	8,0	8	9
Exposiciones	6 (+6/8)	1,0	6 (12/14)	12 (24/28)
Prácticas-aula especialidad	4 (7)	2,0(1)	8 (7)	12 (14)
Tutoría/seguimiento P-G	3 (+1)	1,0	3 (4)	6 (8)
Exámenes+Trabajo P-G	3	8,0	24	27
Revisión de exámenes	1	---	---	1
Total	36 (38/40)	--	77	113 (124/128)

Nota: Las correcciones en paréntesis a color se han ido formulando durante el proceso

Como se ve, la proporción de las horas destinadas a las clases de corte expositivo e ven reducidas notablemente, cobrando más relevancia aquellos espacios que implican trabajo autónomo, distribuido en tareas individuales y/o grupales (de pequeño-grupo en su mayoría). Caben destacar algunas dimensiones de este proceso: 1) **Flexibilidad**: la corrección de lo previsto apriorísticamente (es decir distribuciones horarias que se someten a cambio en función de las necesidades manifestadas por el grupo-aula), 2) **Evaluación continua** de la distribución por parte de profesoras y alumnos/as, 3) **Tutoría** imprescindible presencia de una labor de tutorización (v. mentoría) que requiere contenido, espacios y tiempos no siempre fáciles de articular y 4) **Publicación del conocimiento** que se va construyendo mediante empleo de espacios y recursos que permiten la identificación y participación en los saberes a diferentes niveles y desde roles diversos (debates, documentos, plataforma telemática...)

EL DESARROLLO METODOLÓGICO: LOS EJES

En este apartado hemos querido condensar información de muy diferente naturaleza, con el objetivo de dejar plasmada, a modo de *flash*, la confluencia de nuestras experiencias. Hemos denominado EJE a cada conjunto de elementos de un ámbito que se pueden estructurar con objetivo analítico, pero que son indisociables en la realización práctica. Nuestros cinco ejes (que podrían haber sido muchos más) intentan perfilar dimensiones básicas y confluyentes del reto hacia la convergencia y son: el trabajo autónomo del alumnado, el nuevo rol docente, el proceso tutorial, la dimensión evaluadora y la proyección práctica del conocimiento. Hemos dejado diferencias específicas de las materias a un lado para sintetizar aquello que, sorprendentemente, nos venía uniendo, aun sin saberlo:

	LECTIVO			NO LECTIVO
	PRESENCIAL		SEMIPRESENCIAL/ NO PRESENCIAL	
EJE I: TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNADO	Clases expositivas Debates Desarrollo de estrategias metodológico- didácticas (exposiciones de aula) Trabajo de grupos cooperativos <i>Rol Playing</i>		Lectura documentación científica general y específica Proceso elaboración de Proyectos/ Trabajos Diseño de estrategias didácticas de enseñanza- aprendizaje en aula	Indagación: incorporación al campo donde se dan respuestas educativas Investigación Publicación: WebCT
EJE II: NUEVO ROL DOCENTE	DISEÑO/ DESARROLLO DE CLASES	ELABORACIÓN MATERIALES	EMPLEO DE HERRAMIENTAS	FUNCIONES/ ACTITUDES
	Liderazgo flexible Guía Acompañamiento	Documentos Dossieres Portafolios Presentaciones audiovisuales	Audiovisuales: Power Point, Vídeo digital, etc. Plataforma telemática: WebCT	Análisis-Reflexión Interpretación Seguimiento Orientación Promoción Apertura Crítica
EJE III: PROCESO TUTORIAL	PRESENCIAL			ELECTRÓNICA/ VIRTUAL
	PEQUEÑO-GRUPO		INDIVIDUAL	
	De carácter obligatorio y larga duración (1h): Presentación-planificación Análisis del proyecto Debate Nuevos planteamientos Pre-exposición Elaboración de propuestas prácticas Análisis de evolución dinámica grupal		Trabajo personal Estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades personales como desarrollo de aptitudes y competencias Presencial a demanda Resolución de conflictos	
EJE IV: DIMENSION EVALUADORA	CRITERIOS DE APRENDIZAJE		CRITERIOS DE ENSEÑANZA	AGENTES
	Dominio de nociones Capacidad de análisis y relación Capacidad de comprensión y codificación de lenguajes diversos Asunción de responsabilidad en trabajo de grupo Capacidad de resolución de problemas Aprendizaje por Proyectos		Encuesta evaluación de la calidad docente	Diarios Tutoría seguimiento Exposiciones Trabajos Examen Observación (diarios)
EJE V: PROYECCIÓN PRÁCTICA: EN AULA Y PRE- PROFESIONAL	SESIONES DE AULA CRÉDITOS PRÁCTICOS		SEMINARIOS	PRÁCTICUM EN CENTROS EDUCATIVOS
	Organización Primeros análisis del rol docente Tutoría de seguimiento Resolución de conflictos Estudio de caso		Temas propuestos a priori o surgidos en el proceso Invitación personas-clave	Investigación-Acción (colaborativa) Rol docente en equipos multiprofesionales (Equipo de prof. del Centro, grupo de alumnas) Elaboración de documentos organizativo-didácticos de centro

REFLEXIONES FINALES

En definitiva, hay que destacar de esta apasionante etapa del trabajo de adaptación validado, la favorable acogida del alumnado que nos permite confiar en la consecución de soluciones eficaces en un futuro inmediato. No es casual la iniciativa de colaboración en la integración de saberes, zurrón rico y variado en ideas e ilusiones, matiz nuevo, en el que se constata un espacio singular para tres asignaturas

que conectan y se adaptan en el marco más apropiado y eficaz, afrontando con éxito el reto del EEES. En conjunto, la formulación de conclusiones abarca un amplio espectro, sin embargo, cabe destacar que los aspectos directamente relacionados con el proceso de evaluación, en sentido amplio: de la enseñanza, del aprendizaje, de los agentes, de las interacciones, etc. se manifiestan como claros ejes vertebradores de cambio para la adaptación.

Tabla 3: Valoración de la calidad docente

Materia por cursos	Alumnos/as Presentados/as*	NP	Alumnos/as Supera**	No supera	Calidad docente prof.
1º,2º y 3º	Superior a 90%	Inferior a 10%	Superior al 80%	Inferior al 20%	Calificación superior a 8 en encuestas (ANECA)

*respecto al número matriculado dentro de cada grupo de especialidad

**respecto al número de presentados/as

En otras ocasiones ya hemos afirmado que *Formación y planificación coherente de recursos (a partir de análisis de realidades) deberían ser dos claves fundamentales en el nuevo abordaje de los grados y postgrados, para que no sean las denominaciones lo único que cambie en los nuevos títulos* (Gabari, 2006: 16). La valoración de la calidad docente de nuestros alumnos y alumnas, a pesar del esfuerzo, es alta, sin embargo quedan escollos por superar y dificultades por vencer. El camino sólo se ha comenzado a vislumbrar, tenemos que marcarlo entre todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A. y Sobrado, L. (2006) Los planes de acción tutorial en la universidad. En Escudero, T. y Correa, A.D.(coords.) *Investigación educativa en innovación: algunos ámbitos relevantes* (pp.147-203) Madrid: La Muralla

Apalategi, M.J. (2006) *Ikastetxearen egitura intelektuala*. Donostia: Utriusque Vasconiae

Crozier, D. (2007). *Trens V: Bologna Process Stocktaking*. UEU, European University Association

Gabari, M.I. (2006). Reflexiones en torno a un Proyecto de adaptación docente al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En CD-ROOM IV *Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Barcelona (julio, 2006) ISBN: 84-7653-886-3

García, E. y Sanz, R. (2006) Nuevas Estrategias de apoyo a los estudiantes en la universidad. En Escudero, T. y Correa, A.D.(coords.) *Investigación educativa en innovación: algunos ámbitos relevantes* (pp.207-268) Madrid: La Muralla.

Goldschmidt, M.L. (1990) 12 Paradoxes de l'enseignement universitaire. Quelques thèses a discuter. En AA.VV.*Conferencia de la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria (AIPU)*. Niza: AIPU

González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Proyecto Tuning. Structures in Europe. Informe Final, Fase Uno*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. <http://www.relint.deusto.es/tuning-project/index.htm>

Guisasola, J.; Nuño, T. (Eds.) (2006). *La educación universitaria en tiempos de cambio*. UPV-EHU: Argitaipen serbitzua/ Servicio editorial

Hannan, A. y Silver, H. (2005) *La innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea

Jimeno, M^a M. (2006) : *De la L.O.G.S.E a la Declaración de Bologna: el caso del Conservatorio Superior de Navarra Pablo Sarasate*. Boletín de Investigación educativo-musical (CIEM) N.º 37 / 14-21. Buenos Aires. Argentina

López Górriz, I., Jurado Jiménez, M. D. y Aparcero Martínez, L. (2004): "Estrategias de innovación y evaluación psicopedagógica para la calidad de la docencia universitaria". En Mesa López-Colmenar, Castañeda Barrena R. J. y Villar Angulo, J. M. (editores): *La Universidad de Sevilla y la innovación docente. Curso 2002-2003*. Sevilla. ICE. Pp. 245-265.

López, I., Munárriz, B., Santiago, P., Gabari, I., Vega, A. (2005) El trabajo en el aula Universitaria: Desarrollo de competencias basadas en procesos grupales. En CD-ROOM XII *Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 139-164). Tenerife, (Septiembre de 2005) ISBN: 84-7756-639-9

López Noguero, F. (2005) *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea. Zabalza, M.A (2000) *La Enseñanza Universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

Reichert, S.; Tauch, Ch. (2005) *Trens IV: Bologna Process Stocktaking*. UEU, European University Association

Zabalza, M.A. (2002) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la Docencia Universitaria en el marco EEES (Guía de guías)*. Documento de Trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.

MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS-CLAVES EN ESO: DISEÑO DE UN ESTUDIO MULTIMÉTODO

M^a José Rodríguez Conde, Esperanza Herrera García, Santiago Nieto Martín, M. Cruz Sánchez García,
Juan Francisco Martín Izard, Susana Olmos Migueláñez, Ana B. Sánchez García e Ignacio González López
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto¹ interdisciplinar se centra en la **evaluación y desarrollo de competencias clave**, denominadas **clave**, en los estudiantes de **Educación Secundaria Obligatoria** (ESO). El interés de este tipo de investigación educativa surge motivado por dos razones. Por un lado, el que la evaluación educativa constituye una de las áreas de conocimiento que pueden resultar estratégicas en vista al desarrollo de los sectores clave en todo el tejido productivo. Y, por otro lado, la formación de ciudadanos en nuevas competencias que den respuesta al nuevo mercado laboral del siglo XXI.

Con relación al concepto de competencia-clave, un estudio comparativo entre países de la UE realizado por EURYDICE (2002) ha demostrado que la preocupación por la calidad de la educación, tanto en términos de procesos, como de resultados (en este sentido recordemos también el trabajo de Muñoz-Repiso y Murillo, 2003), es la razón principal por la que se presta mayor atención a las competencias clave. Otras razones también son: la aceleración de la internacionalización, la rapidez de los progresos científicos y tecnológicos, en particular de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y la creciente complejidad de las distintas profesiones. Todos los países coinciden en que la población debe estar preparada para el aprendizaje a lo largo y a “lo ancho” de la vida con el fin de hacer frente a los desafíos y evitar los

peligros de la exclusión social. Por tanto, los currículos se centran más en la puesta en práctica de los conocimientos y las destrezas de forma adecuada, que en su transmisión. Por consiguiente, la mayoría de los responsables educativos han redefinido los objetivos didácticos en términos de competencias (ver, por ejemplo, el planteamiento del proyecto PISA²). Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y las destrezas aumenta su valor de transferencia. Así, el aprendizaje se convierte en algo más atractivo y beneficioso para el individuo y la sociedad.

Pues bien en este marco de reflexión, el *objetivo general* de este proyecto de investigación educativa consistirá en realizar una evaluación de las competencias clave de los alumnos de enseñanza obligatoria y en comprobar el impacto de las TICs en el aprendizaje de dos de esas competencias, en las competencias informacionales y en las relaciones entre iguales o habilidades comunicativas a través de experiencias de aprendizaje cooperativo; con el objetivo último de contribuir, con resultados procedentes de investigación empírica aplicada, a la mejora de la calidad educativa.

Los tópicos y objetivos específicos en torno a los que vamos a fundamentar el proyecto son los siguientes:

1. Evaluación de competencias: competencia informacional y tecnológica

Obj.1. Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de competencia informacional demostrado por

¹ Proyecto i+d (ref. SEJ2006-10700/EDUC), aprobado en la convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de investigación, en el marco de algunos Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 (BOE 9 de diciembre de 2005).

² Número extraordinario del 2006 de la Revista de Educación. [Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006.htm>].

los estudiantes en su etapa final de enseñanza obligatoria, con el propósito de aportar información empírica que pueda favorecer toma de decisiones.

2: Convivencia escolar y aprendizaje cooperativo

Obj.2. Comprobar el impacto de la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de los estudiantes, a través del diseño de procesos de aprendizaje cooperativo, y en la mejora de la convivencia escolar en grupos heterogéneos.

3: Calidad en Educación: criterios e indicadores

Obj.3. Analizar los modelos de calidad en educación obligatoria, a partir del establecimiento de criterios e indicadores de evaluación de la calidad en los centros educativos, resaltando aquellos que tienen relación con el aprendizaje de competencias no curriculares, con el clima del centro y con el uso de TICs.

4: Las TICs como herramientas integradoras de todo el proyecto

Obj.4 Determinar los niveles de uso de las TICs en los centros educativos y comprobar el impacto en el aprendizaje y en las relaciones entre los alumnos.

Obj.5 Elaboración de una página Web como medio de transmisión de resultados del proyecto y de comunicación hacia el exterior.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación es seleccionada a partir de los objetivos en cada fase. Vamos a partir de un planteamiento sobre la investigación educativa como actividad científica formal, por lo tanto, sistemática, controlada, empírica y objetiva. El objetivo último es aportar explicaciones razonables de los fenómenos a estudio (competencias, cooperación, clima de aula, calidad educativa...) a fin de contribuir a la creación de un cuerpo de conocimientos o de proporcionar información válida y fiable para la toma de decisiones optimizantes en educación. Proponemos una investigación diferenciada en varios subestudios, en función de los objetivos y con metodología adecuada a los mismos, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas, lo que es coherente con la complejidad del proyecto que planteamos y está en sintonía con las propuestas metodológicas en investigación educativa (Bisquerra, 2005).

Estudio 1: Fase de Evaluación diagnóstica de competencias clave (Objetivo 1.)

El **diseño** de investigación seleccionado en base a los objetivos generales y específicos sería de tipo descriptivo **correlacional**, pudiendo ser englobado dentro de las *metodologías ex-post-facto*. Por lo tanto, las hipótesis experimentales no tienen sentido en esta fase del estudio, no se trata de comprobar o abordar el estudio de cambios intencionales, sino de determinar o explicar una situación que desconocemos de partida.

Las **variables** seleccionadas se definirán en la fase previa a la construcción de los instrumentos de medida. En principio, se considerarán dos tipos de variables: de carácter

predictivo (independiente), el perfil del alumno (nivel educativo, edad, sexo, situación sociocultural, tipo de centro, nivel de rendimiento académico, etc.), y de carácter criterial (dependiente) que quedarán definidas tras el análisis de las dimensiones que componen el constructo de interés (competencia informacional y tecnológica).

Los **instrumentos de recogida de datos** serán de naturaleza cuantitativa, en su mayor parte, basados en la metodología de encuesta, junto al uso de escalas tipo Likert. Se está estudiando la posibilidad de utilizar un modelo de análisis de ítems basados en la TRI para la construcción de la prueba de evaluación.

La población, en principio, se definirá a partir de los datos estadísticos para el Curso 2006-07 de alumnos matriculados en el segundo ciclo de la ESO. Se realizará un proceso de **muestreo**, que garantice la representatividad de la información obtenida, y permita realizar las inferencias con suficiente consistencia. A tal efecto, la definición poblacional y sobre todo el proceso de muestreo elegido resultarán definitivos para el estudio. En todo caso, consideraremos la posibilidad de trabajar con un diseño de muestreo estratificado por provincia, tipo de centro (público-concertado-privado) y ubicación (urbano-rural). Esto nos permitirá realizar valoraciones globales y estudios diferenciales a partir de las variables consideradas.

Una vez realizado el trabajo de campo, recogidos los cuestionarios, el procesamiento de datos y **análisis** se llevará a cabo a través del programa SPSS 14.0. Los análisis pertinentes para este tipo de información serán de carácter: descriptivos (medidas de tendencia central y de desviación), correlacionales y de regresión (múltiple), inferenciales y multivariantes (análisis factorial, discriminante y Cluster). Una vez analizados, se expondrán los **resultados** y se elaborará un **informe final**, específico para esta primera fase del estudio, en el que se obtendrán las conclusiones sobre el nivel de competencia clave analizada y con las recomendaciones didácticas oportunas para la mejora de la misma.

Estudio 2: Fase de Intervención y evaluación de resultados (Objetivo 2.)

Hipótesis:

1. Sin alterar el modelo educativo, solo modificando los sistemas de representación de la información, la utilización de las TICs produce efectos beneficios sobre el aprendizaje de los estudiantes de segundo ciclo de la ESO.
2. El uso de TICs en actividades que intentan conseguir aprendizaje colaborativo, producirán indirectamente mejoras en la convivencia entre los grupos de estudiantes involucrados en la actividad.
3. El clima de aula se verá beneficiado por el uso de las TICs en el desarrollo del proyecto educativo.

Diseño: Para poder comprobar si el uso de las nuevas tecnologías produce cambios en las variables consideradas dependientes (aprendizaje y clima en el aula) en los alumnos, se propone un diseño cuasiexperimental. Dos grupos serán sometidos a dos metodologías didácticas

diferentes, con tres niveles de medida (inicial, intermedio y final), tanto en rendimiento (aprendizaje cooperativo), como en clima de aula.

Variabes: En función del tipo de diseño, se recogerá información de dos tipos de variables: dependientes (aprendizaje cooperativo y clima de aula) e independientes (nivel de metodología utilizada. A parte de estas dos principales variable, se considerarán otras variables de control y covariables, que nos permitan validar los resultados. Entre estas variables a controlar estarán: el nivel previo de conocimiento sobre el contenido objeto de aprendizaje, el profesor, actitudes de los estudiantes hacia el uso de TICs, etc.

Instrumentos: Las variables dependientes serán recogidas a través de los siguientes tipos de pruebas, como por ejemplo, para la medida del: aprendizaje cooperativo: guías de observación y pruebas específicas de rendimiento y clima del aula: (escalas de Moos y sociogramas, por ejemplo). Para el resto de variables consideradas, o bien se mantienen constantes o se recogen a través de encuestas, de escalas o entrevistas ad hoc, según la naturaleza de las mismas.

Población y Muestra: Se realizará una selección de centros y unidades educativas próximas al centro de investigación, en función del nivel de su representatividad en la comunidad de castellanoleonese (1504 centros educativos; 1121 públicos; 243 concertados y 131 Privados). La única condición será que dispongan, al menos de dos grupos en 2º ciclo de la ESO, para poder establecer un grupo de control y otro experimental. Al menos, se intentará que queden representados dos centros públicos (zona urbana y zona rural) y un centro concertado. El objetivo es garantizar, en principio, la validez interna de la investigación, aunque la validez externa pueda ser contrastada mediante replicación.

Análisis de datos: Una vez realizado el trabajo de campo, recogidos los cuestionarios, el procesamiento de datos y análisis de los mismos se llevará a cabo a través del programa SPSS 14.0. Los análisis oportunos para este tipo de información serán de carácter: descriptivos (medidas de tendencia central y de desviación, posición y forma, representaciones gráficas, etc.) e inferenciales (pruebas de t de diferencia de medias para muestras independientes y correlacionadas, análisis de varianza en el caso de más de dos grupos en la variable independiente y pruebas no paramétricas cuando no exista cumplimiento en las condiciones). Una vez analizados, se expondrán los **resultados** y se elaborará un **informe final**, específico para esta fase del estudio, en el que se obtendrán las conclusiones sobre el nivel de aprendizaje y clima de aula y con las recomendaciones didácticas oportunas para la mejora de la misma.

Estudio 3: Fase de Análisis de modelos de calidad de centros (Objetivo 3.)

Esta fase del estudio se abordará desde una perspectiva de **metodología cualitativa**. Se tratará de profundizar en las opiniones, creencias y actitudes de los agentes

clave en el proceso educativo, sobre los criterios e indicadores de calidad de los centros educativos, pero resaltado todos aquellos elementos evaluativos que tienen relación con las dimensiones producto (resultados del aprendizaje en competencias no curriculares que van a ser objeto de este trabajo) y con dimensiones de proceso (clima del centro, convivencia escolar, prevención de situaciones de conflicto, mediación escolar).

En esta fase, una vez analizada la documentación relativa a modelos de evaluación (análisis de contenido textual), se diseñará un proceso de recogida de información a través de **grupos de discusión** o bien, se planteará la aplicación de la **técnica delphi**, en función de la accesibilidad a los grupos: administradores de la educación, directores, profesores, en definitiva, agentes clave. Una vez aplicadas las técnicas y registradas las opiniones vertidas en las mismas (grabación), seguiremos un procedimiento de **análisis cualitativo de la información**, basado en el análisis de contenido de las producciones verbales. El programa informático de apoyo al proceso podría ser Nudist. Una vez analizados, se expondrán los **resultados** y se elaborará un **informe final**, específico para esta fase del estudio, en el que se obtendrán las conclusiones sobre el concepto de calidad de centros y el papel que en la misma juegan los criterios relación a clima escolar y a resultados de aprendizaje.

Estudio 4: Fase de Evaluación de impacto del proyecto (objetivo 4. y objetivo 5.)

En esta fase del estudio queremos agrupar todas aquellas actividades que aborda el proyecto de manera transversal, y que nos van a servir para fundamentar las conclusiones oportunas. Por ello queremos dejar expuestos de manera independiente los objetivos a cubrir en este estudio, porque serán elementos a considerar en la evaluación del impacto de este proyecto. Para ello, los objetivos operativos en esta fase del estudio determinarán una serie de actividades metodológica a las que el equipo tendrá que enfrentarse y resolver eficientemente:

- Informe de los equipamientos informáticos y de telecomunicación de los centros educativos seleccionados, a partir de los informes registrados por la Junta de Castilla y León en las sucesivas encuestas aplicadas en los centros.
- Informe sobre el nivel de uso de las TICs en los centros, a partir de la opinión de los alumnos (en las encuestas planteadas en la fase 1).
- Seleccionar un software interactivo/ plataforma de *e-learning* a través de la que se aplique un programa educativo que contribuya a mejorar la competencia informacional y el aprendizaje cooperativo, utilizando un servidor accesible en la Universidad.
- Presentar un informe de la evaluación de la calidad técnica del programa educativo a través de *e-learning* utilizado en la Fase 2 del proyecto
- Realizar el diseño e implementación de los contenidos y las actividades cooperativas a través de

Internet a aplicar, a partir de la aplicación de foros, chats, etc. (Fase 2)

- Informe sobre las condiciones que facilitan o dificultan la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza de competencias informacionales y de cooperación entre alumnos. (Fase 1 y 2)

Por último, y con el fin de publicitar todo el trabajo desarrollado, para que pueda ser de utilizadas al resto de la comunidad científica y profesional implicada: Diseñar e implementar en el servidor institucional de la Universidad de Salamanca una *página Web del proyecto de investigación* en proceso, con la publicidad correspondiente a la entidad financiadora y al programa correspondiente.

3. BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Editorial Pirámide.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5. pp. 361-408.
- Bull, J. y McKenna, C. (2003). *A Blueprint for Computer-assisted Assessment*. Routledge Falmer.
- Díaz Aguado, M.J. Convivencia escolar y Prevención de la violencia. Disponible en: <<http://www.mec.cnice.es>> [Consulta 1-11-2005].
- EURYDICE (2002). *Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en: <<http://www.mec.es/cide/eurydice>> [Consulta 1-11-2005]
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, FJ (coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao, Mensajero.
- Pérez Juste, y otros. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea. Madrid.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. *Collection Pédagogies*. Paris: ESF éditeur, p. 53, Cit. EURYDICE. *Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Disponible en: <<http://mail.udlap.mx/~ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf>> [Consulta 1-11-2005].
- Rodríguez Conde, M.J. y otros (2005). Informe del proyecto *Evaluación de competencias de los estudiantes ante la implantación de créditos ECTS. Aplicación de las TIC en evaluación de aprendizajes (Computer-Assisted Assessment)*. Informe/Junta de Castilla y León, inédito.
- Simone, D. y Hersh, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Hogrefe & Huber Publishers.

PROMOVER LA AUTONOMÍA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Pedro Rosário
Universidade do Minho

Fuensanta Hernandez Pina¹
Pilar Martínez Clares,
Jose David Cuesta Saez de Tejada
Universidade de Murcia

Encarna Ruiz Lara
Universidade Católica San Antonio de Murcia

INTRODUCCIÓN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad, actualmente, se enfrenta a nuevos retos en relación con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se enfrenta a nuevas formas de hacer en las tareas docentes para conseguir nuevas formas de aprender. Los rápidos cambios tecnológicos y la sociedad de la información y la comunicación, obligan a los investigadores en educación superior a ofrecer respuestas más flexibles sobre nuevas formas de enseñar y aprender en la Universidad. El corpus de conocimiento disponible en este campo ofrece posibilidades múltiples a los profesionales de la educación para responder al nuevo protagonismo que los alumnos tienen en el Espacio Europeo de Educación Superior, es decir, una nueva forma de aprender y ser evaluado en el nuevo crédito ECTS. Dentro de los diversos proyectos sobre enseñanza/aprendizaje en el marco de las exigencias promovidas desde el Espacio Europeo de Educación Superior presentamos “Cartas de Gervasio a su Ombligo”. Este proyecto tiene como objetivo, debatir con el alumnado de primer curso universitario asuntos relacionados con los procesos de autorregulación del aprendizaje. El propósito es dotar a los alumnos de los conocimientos necesarios que le ayuden a obtener un aprendizaje de mayor calidad y profundidad. Para lograr estos objetivos

se ha elaborado un programa que consta de 13 cartas que Gervasio escribe a su ombligo. En estas epístolas Gervasio reflexiona sobre su experiencia en la Universidad, acentuando el papel de las estrategias y procesos de autorregulación en su aprendizaje. A través de estos textos se introducen las estrategias y competencias académicas necesarias en la Universidad en el contexto del aprendizaje autorregulado.

OBJETIVOS

El objetivo general es desarrollar las competencias académicas necesarias para el aprendizaje en la Universidad:

1. Enseñar los procesos de autorregulación del aprendizaje. Es importante que los alumnos conozcan los procesos implicados en el aprendizaje, memorización comprensiva y resolución de problemas. Este conocimiento declarativo y procedimental sobre los procesos implicados en aprender facilitará el conocimiento condicional sobre cómo y dónde aplicar las estrategias de autorregulación aprendidas.
2. Trabajar con los alumnos un repertorio de estrategias de aprendizaje que les ayuden en sus aprendizajes en la Universidad y en la vida cotidiana. El diseño de este proyecto está orientado para que los

¹ Fuensanta Hernández Pina. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Murcia, España. E-mail: fhpina@um.es

alumnos reflexionen sobre su aprendizaje mientras se entrenan en la aplicación de estas estrategias de aprendizaje en su vida académica.

METODOLOGÍA

Población

Alumnos de Primer curso de las Titulaciones de Psicopedagogía y CAFD (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) de la Universidad de Murcia y la Universidad Católica San Antonio respectivamente.

Instrumento

La herramienta “Cartas de Gervasio a su Ombligo” corresponde a un conjunto de cartas (13 en total) de un alumno de primer curso, Gervasio, dirigidas a su Ombligo. Con vistas a la evaluación de la eficacia del programa de competencias para el estudio en las siguientes dimensiones: conocimiento declarativo relativo a las estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos y complejidad estructural de las respuestas de los alumnos a la tarea SOLO, se utilizó el Autoinforme de estrategias de aprendizaje (ADEA), Cuestionario sobre los Conocimientos de Estrategias de Aprendizaje-CEA (construido a tal efecto), el Inventario de Procesos de Estudio e Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPE e IPAA, Oliveira, 2005), el cuestionario de Autoeficacia e Instrumentalidad de Autorregulación del aprendizaje y la tarea SOLO – “Cartas al Rector” (Rosário et al, 2005).

Procedimiento

Aunque el proyecto “Cartas de Gervasio a su Ombligo”, consta de 13 cartas, sólo se aplicarán 6 de ellas, en sesiones de una hora de duración cada una. Después de la

presentación del Proyecto a los alumnos (objetivos, número de sesiones, horarios, fechas, dinámica de las sesiones, etc.) se debe abrir un periodo de inscripciones de dos semanas. El único criterio de selección sería cursar primer año de carrera. Todas las sesiones obedecen a la misma lógica: en un primer momento los alumnos leerán una carta (30 minutos aprox.), “Comprometerse con el estudio en la Universidad: Cartas de Gervasio a su Ombligo” (Rosário, 2006), seguido de la discusión y reflexión en pequeño grupo y un tiempo dedicado a la puesta en común y síntesis final. La recogida de datos se llevará a cabo en dos momentos diferentes: durante la primera y la última sesión del proyecto. Los sujetos serán informados acerca de los objetivos de investigación y se les garantizará la confidencialidad de las respuestas. Para el análisis de los datos diferenciaremos dos momentos: el tratamiento estadístico de datos cuantitativos, realizado con el programa SPSS versión 12.00 para Windows y el análisis de contenido, taxonomía SOLO, de carácter más cualitativo, aplicado a las respuestas dadas a los alumnos tras la lectura del texto “Cartas al Rector”, según los parámetros de evaluación previamente explicitados en la descripción de los instrumentos.

BIBLIOGRAFIA

- Hernández Pina, F. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina Editores.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, vol 41, (2), 64-70.





**TALLER
TAILERRA**

“EL ENTORNO VIRTUAL PARA LA GESTIÓN Y LA DOCENCIA DEL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN”

Eva María Olmedo Moreno y Gracia González Gijón
Dpto. MIDE-Universidad de Granada

Resumen o abstract:

Este taller está diseñado para todas aquellas personas que quieran implicarse en la gestión y docencia del Practicum en Educación, puesto que los contenidos se desarrollaran atendiendo a dos aspectos principalmente: Gestión y comunicación virtual por un lado, y por otro lado, la docencia virtual, para quienes opten por trasladar su actividad docente del Practicum a Internet mediante la tutorización/supervisión a distancia.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual viene demandando de nuestro Sistema Educativo un número creciente de funciones que los profesionales de la educación (maestros, pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales) deben abordar en contextos cada vez más cambiantes y plurales; en los que sólo una sólida formación inicial y continua, desarrollada con altos índices de creatividad, flexibilidad e innovación, permitirá dar respuesta a tales demandas.

En la declaración de Bolonia (1999), se reconoce que para alcanzar un nivel óptimo de calidad es preciso incorporar métodos docentes actuales. Diseñar y poner a punto procesos de innovación universitaria, sin perder de vista que éstos deben estar acompañados por un cambio en la actividad docente que afecte a sus concepciones profesionales.

Esta nueva perspectiva del sistema universitario, supone una transformación en el enfoque metodológico actual basado en la “enseñanza” a otro centrado en el “aprendizaje” como eje de todo el proceso. Se sustenta en tres principios (MEC, 2003):

- Mayor implicación y autonomía de los estudiantes. Siendo los verdaderos protagonistas del cambio, y los principales beneficiarios del nuevo modelo educativo, que pretende un “aprendizaje a lo largo de la vida”.

- Utilización de metodologías más activas; casos prácticos, trabajo en equipo, tutorías, seminarios, tecnologías multimedia, entre otros.
- Papel del profesorado, como agente creador de entornos de aprendizaje que estimule a los alumnos.

Actualmente, en la universidad nos encontramos en un modelo de enseñanza tradicional, sin embargo, este modelo no se puede seguir manteniendo en la universidad de 2010, puesto que sitúa al *aprendizaje* como eje central del cambio pedagógico.

Este nuevo modelo de universidad se centra en el aprendizaje del alumno y no en la enseñanza del profesor; es un aprendizaje significativo y autorregulado por el estudiante, donde el profesor es un guía que acompaña al estudiante a través de un conjunto de actividades educativas, donde la clase presencial es un elemento para la consecución de una serie de competencias en las que los conocimientos (su comprensión y su manejo) son una parte. A esta interpretación del aprendizaje, Beltrán (1996) la denomina como una *metáfora de la construcción de significado*, en la que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material formativo, ya que el aprendizaje no es una copia o registro mecánico, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento.

La enseñanza, tanto en la teoría como en la práctica, ya no es una cuestión de transmitir conocimientos, recepcionarlos exactamente, almacenarlos y emplearlos de forma apropiada. Sino, más bien, el significado creado por el propio sujeto que aprende, no impuesto por la realidad o transmitido por enseñanza directa (Biggs, 1996).

Desde el constructivismo (Cole, 1990), como ocurre en la tradición objetivista/positivista del aprendizaje el estudiante es eje central en la creación de significado y el docente mediador entre el conocimiento y el alumno, generador de significado.

Shuell (1986, p.417) al respecto señala:

Si los alumnos deben alcanzar los resultados deseados de un modo razonablemente efectivo entonces, la tarea fundamental del docente será lograr que los mismos se involucren en actividades de aprendizaje que más probablemente los conduzcan a que tengan éxito en lograr tales resultados (...). Es útil recordar que lo que el alumno hace, es realmente más importante en determinar lo que haya aprendido, que lo que el docente lleve a cabo.

La enseñanza forma un sistema complejo, que abarca, en relación con la clase, al docente, a los alumnos, al contexto de la enseñanza, a las actividades de estos y a sus resultados; el sistema de la clase se halla incluido dentro de un sistema institucional más amplio. Los componentes del sistema, interactúan entre sí, tendiendo hacia un equilibrio estable. Cualquier intento para mejorar la enseñanza necesita ser orientado a un sistema, como un todo, no sólo agregar “buenos componentes”, tal como un nuevo currículo, por ejemplo, o un nuevo método. (Biggs, 1996, p.348)

El modelo EAC (Entornos de Aprendizaje Constructivista), desarrollado por Jonassen y Rorher-Murphy (1999) en la Universidad de Pensilvania, es un buen ejemplo, puesto que trata de fomentar formas prácticas de diseñar actividades y organizar información acorde a los requerimientos de un enfoque constructivista. O lo que es lo mismo, trata de que el conocimiento sea elaborado individualmente y socialmente por los estudiantes, a través de sus propias experiencias y representaciones del mundo y sobre la base de los conocimientos declarativos ya conocidos. Al contrario que el enfoque objetivista del aprendizaje, en el que se establece que los conocimientos son transferidos por los profesores o transmitidos a través de la tecnología y adquiridos por los alumnos. Este incluye la necesidad del análisis, la representación y la reordenación de los contenidos y de los ejercicios para transmitirlos de manera adecuada, fiable y organizada a los aprendices.

Tanto en este modelo, como en otros, desarrollados desde enfoque constructivista, se fomenta la creación de contextos de aprendizaje basados en la comunicación, potenciando la creación de grupos de elaboración del conocimiento que tienen como objeto ayudar a los alumnos a “buscar el aprendizaje como finalidad de forma activa y estratégica” (Scardamalia y otros, 1994, p. 201), espacios de intercomunicación (en red, principalmente) y comunidades de aprendizaje de alumnos.

Tratando de dar respuesta a este nuevo modelo de universidad se ha creado este Entorno Virtual para la gestión y la docencia en el Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación.

2. EL ENTORNO VIRTUAL DEL PRACTICUM

El hombre, por naturaleza, desea satisfacer sus necesidades físicas, emocionales, materiales e intelectuales; para ello, debe encontrar las herramientas materiales y cognitivas que le permitan cumplir con sus objetivos y que le sirva como para transformar la realidad que le impide sentirse satisfecho (Hashimoto, 2005, p.21). Las tecnologías han transformado la gestión y la docencia universitaria, promoviendo una nueva cultura y práctica del aprendizaje en nuestras universidades; está mediado por diversos artefactos y recursos tecnológicos, como son los Blog, Foros, Chat, Listas de distribución por temáticas e innumerables herramientas existentes a través de internet, que ha abierto posibilidades impensables hace pocos años.

Las etapas de desarrollo de las universidades españolas en la utilización de internet como herramienta para la transmisión de contenidos, la docencia y la organización, se están alcanzado en cuatro fases consecutivas, según la CRUE (2004, p. 36): 1. Información en web sobre la universidad; 2. Secretarías virtuales; 3. Gestión online; 4. Recursos online para fines docentes y aulas virtuales.

Álvarez (2002) identifica tres niveles de integración de las TIC en la docencia universitaria: 1. El uso de las tecnologías digitales como complemento de la enseñanza presencial; 2. Equiparadas o combinadas con la enseñanza presencial, y 3. las TIC como alternativa a la enseñanza presencial, esto es, enseñanza en entornos virtuales.

El entorno virtual del Practicum asume estos tres niveles de docencia de forma complementaria. De manera, que trata de ser un complemento a la formación práctica, combinándose con los seminarios presenciales, y una alternativa a estos en situaciones en las que el alumnado no puede desplazarse al centro.

Desde su puesta en marcha en Junio de 2006 en la dirección web <http://www.practicum.es>, ha demostrado ser un avance en la gestión y organización, ya que se han creado las herramientas electrónicas necesarias para agilizar el proceso de petición y adjudicación de centro de prácticas, así como la posibilidad acceder a información cualitativa sobre los centros colaboradores, el programa de cada especialidad, actividades, calendarios, documentos de interés, legislación y normativas, entre otros. Y por posibilitar una nueva forma de trabajo docente, que supera las limitaciones que una docencia tradicional tiene para el alumnado que realiza su periodo de prácticas a cierta distancia, o que por alguna circunstancia, se ve impedido para asistir a los seminarios semanales que se celebran en el Seminario de Prácticas de la Facultad.



Además, de ser una herramienta que potencia la comunicación entre la Universidad y la Red de centros de prácticas, facilitando relaciones horizontales entre todos los usuarios autorizados.

Se ha evaluado su **usabilidad y accesibilidad**, desde la experiencia del usuario. Tanto para mejorar la herramienta para dar respuesta a un nivel óptimo de usabilidad (Nilsen y Loranger, 2006), y accesibilidad en función de las necesidades del alumnado, tanto a nivel tecnológico como idiomático, y de dificultad sensorial o motora. En este último caso, se ha realizado el TAW (Test Accesibilidad Web) siguiendo las normas WAI (Web Accessibility Initiative). Este Test es una herramienta para comprobar el nivel de accesibilidad alcanzado en el diseño y desarrollo de páginas web con el fin de permitir el acceso a todas las personas independientemente de sus características diferenciadoras. Tratando de superar barreras en los sitios web generadas por problemas de oído, visión, movilidad, dificultades de lectura o comprensión cognitiva, imposibilidad de utilización del teclado o el ratón, lector de sólo texto, pantalla pequeña o conexión lenta, entre otras.

Por tanto, se cuenta con una herramienta para la gestión y docencia cuya potencialidad más destacable es la capacidad de adaptación a las necesidades de cada uno de los usuarios y del sistema de formación en el Practicum.

Sus elementos principales se dividen en tareas de gestión y en tareas de docencia. Así en cuanto a las primeras se destaca:

1. Carga de los datos de los centros y plazas ofertadas y alta/baja/modificaciones de los datos de los centros. Acciones:

- Autenticación, carga/ búsqueda/ modificación/ borrado de centro/ plaza/tutor/supervisor.
- Exposición pública de los listados de plazas y centros por especialidad/tramo.

- Listado de coordinadores/supervisores por especialidad/tramo con los datos de los centros y alumnos asignados.

- Listado de créditos por especialidad/tramo y centro para el pago de los incentivos.

2. Identificación de los estudiantes. Acciones:

- Introducir manualmente los datos de identificación personal (DNI, Nombre y Apellidos, Domicilio, Localidad, Teléfono, e-mail, foto) por parte de cada alumno en el periodo del 4 al 15 de Septiembre.

- Proporcionar al sistema de gestión una contraseña para que el sistema la reconozca y le permita el acceso durante el periodo de prácticas. Además el sistema le enviará al email indicado una dirección de correo electrónica creada para recibir comunicaciones e informaciones sólo del Practicum.

- Proceso de selección. Para cada alumno que se identifique en el sistema es preciso mostrar sólo aquellas opciones que puedan elegir por su Especialidad y tramo de Practicum. En estas pantallas aparecen opciones de Zonas y Ámbitos y Observaciones. Deben de ser elegidas en el periodo del 4 al 15 de Septiembre.

- Introducción manual por parte del Administrador de alumnado fuera del periodo establecido (Erasmus, Sicue-Séneca).

3. Proceso de adjudicación de los alumnos a los centros:

- Automático, en función de un criterio establecido por la Comisión de Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación.

- Manual, para casos excepcionales.

4. Proceso de adjudicación de los alumnos a los coordinadores/supervisores :

- Automático, en función de un criterio establecido por la Coordinación del Tramo y Especialidad.
- Manual, para casos excepcionales.

En cuanto a las tareas de docencia, se destaca:

1. Proceso de seguimiento y calificación :

- Cumplimentación de actividades, informes y evaluación a demanda del supervisor/tutor (Plataforma SWAD).
- Cumplimentación y publicación de la calificación final por parte del coordinador.
- Generar automáticamente una credencial de prácticas, pudiendo ser editada por el propio alumno, coordinador/supervisor y tutor.
- Consulta de Legislación y Enlaces Educativos.
- Consulta de los programas y materiales electrónicos relacionados con la especialidad y tramo que cursa el alumno.
- Comunicación en tiempo real con todos los implicados en la formación inicial práctica en ese periodo determinado. CHAT
- Posibilidad de expresar comentarios e intercambiar ideas en función de la especialidad del alumno o de forma más general. FORO
- Cumplimentación de actividades, informes y evaluación a demanda del supervisor/tutor (Plataforma SWAD).
- Cumplimentación y publicación de la calificación final por parte del coordinador.

3. DESARROLLO DEL TALLER PARA LA CREACIÓN, USO Y EVALUACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES PARA EL PRACTICUM

- Este taller dirigido a profesores/as implicados en la gestión, organización y docencia del Practicum de Educación, se desarrolla entorno a los siguientes objetivos:
- Conocer las características y potencialidades de una herramienta creada para la gestión y docencia en el Practicum.
- Definir las diferencias funciones de cada uno de los agentes implicados en el programa de Practicum de Educación.
- Aplicar y adaptar las acciones específicas de cada uno de ellos a la herramienta virtual.
- Gestión de las herramientas de comunicación.
- Gestión de las herramientas de organización y docencia.

En función de los mismos, se muestran los recursos y potencialidades de esta herramienta, de forma progresiva siguiendo los siguientes bloques:

- **Bloque 1:** Un sistema flexible y capaz de adaptarse e integrar innovaciones futuras en educación universi-

taria. Una herramienta para adaptar el programa de Prácticum a los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación Superior.

- **Bloque 2:** Creación de una red de centros. Creación de un fichero de alumnado, con su petición de centro de prácticas. Creación de un fichero de coordinadores y supervisores de Practicum. Asignación automática de centros. Asignación manual de centros. Asignación de supervisores a alumnos. Es un histórico para realizar informes/certificaciones y comparativas sobre el Prácticum de cursos anteriores. Emisión automática de credenciales de prácticas. Remisión de calificaciones y evaluación automática.

- **Bloque 3:** Comunicación directa y “en tiempo real” entre supervisores y tutores de prácticas. Comunicación entre todos los implicados. “Aprendizaje entre iguales a distancia”. Envío de informaciones relevantes al y entre el profesorado, alumnado y centros de prácticas.

- **Bloque 4:** Creación de materiales para la docencia a distancia. Supervisión on-line y Evaluación on-line.

- **Bloque 5:** Nuevos retos que ya se están desarrollando, como son:

- Espacio más flexible y capaz de dividirse en función del número de alumnos por grupo, para explotar más eficazmente los recursos disponibles.
- Sistema de video conferencia en el Seminario.
- Sistema de pizarra digital para interactuar con el alumno a distancia y uso de software educativos aptos para el aprendizaje de competencias prácticas.

Por tanto, se comienza con una presentación del software de “Gestión y docencia para el Practicum” en la que se describen los elementos principales sobre los que se ha construido, junto con los objetivos y necesidades que actualmente alcanza. Posteriormente se realiza una demostración, para lo que se solicita la participación de los asistentes asumiendo cada uno de ellos un rol y una situación específica dentro de cualquier proceso general de Practicum.

Para finalizar, y usando la técnica de “lluvia de ideas”, se destacarán las bondades y debilidades del software.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez , O.H. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, pp. 347-364.
- Cole, N.S. (1990). Conceptions of educational achievement, *Educational Researcher*, 19 (3), 2-7.

- CRUE (2004). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el Sistema Universitario Español*. Madrid: CRUE, p.36.
- Hashimoto, E. (2005). Cómo investigar desde los tres paradigmas de la ciencia. A. De la
- Herrán (Coord.) *Investigar en educación*. Madrid: Dixel, p. 21.
- Jonassen, D. y Rorher-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology: Research and Development*, 46 (1).
- MEC (2003). *Documento-Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Mec.
- Nielsen, J. y Loranger, H. (2006). *Prioritizing Web Usability*. Berkeley CA.: New Riders Press.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE Project : Trying to Bring the Classroom into World 3. En K. McGilly (Ed.), *Classroom Lessons : Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge: MIT Press, p. 201.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

RECURSOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO CIENTÍFICO: APLICACIONES INFORMÁTICAS

Luis Carro Sancristóbal
Universidad de Valladolid

PRESENTACIÓN

La informática está presente en la vida cotidiana y su utilización ya no es extraña a nadie vinculado con la enseñanza y la investigación. La aparición de continuas innovaciones y el desarrollo de aplicaciones informáticas que hacen más fácil la comunicación nos lleva a plantear cuáles pueden ser las que mejor responden a las necesidades de la vida cotidiana. Y en la investigación, como una actividad más, nos encontramos que cada vez contamos con nuevas propuestas y herramientas que facilitan enormemente la labor. Estar al día de todas ellas es una tarea añadida a la de investigar y no siempre se tiene el tiempo y los recursos disponibles. El mundo informático se va orientando hacia el usuario final, y las empresas y particulares generan constantes desarrollos que, bien organizados, pueden ayudarnos en las tareas de la investigación. En el mercado del software podemos encontrar interesantes propuestas pero a precios considerables y que se añaden al resultado final de la inversión en la investigación, ya de por sí costosa. Desde esta perspectiva, se trata de presentar algunas herramientas de uso libre, entre otras, que pueden ser de gran interés para la investigación.

La propuesta de este taller está centrada en la presentación, conocimiento y familiarización de diferentes aplicaciones informáticas que existen para el desarrollo de la investigación. Las importantes tareas que comienzan con el desarrollo de una investigación hacen que sea necesario conocer las posibilidades que ofrecen la informática e Internet. Esta propuesta de formación está estructurada en el esquema propio del proceso de investigación. Aunque pueden ser muchas las maneras de comenzar, se ha pretendido seguir un orden convencional, partiendo del planteamiento de una idea hasta la presentación pública del informe. En

cada una de las etapas de este proceso se ponen en marcha diferentes estrategias y para cada una de ellas podremos encontrar alguna aplicación que ayude en esta tarea.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados para este taller están centrados en los siguientes aspectos:

- Conocimiento y comprensión de los procesos de información y fundamentación del trabajo científico.
- Conocimiento y utilización de aplicaciones informáticas para el desarrollo de la de investigación.
- Facilitar estrategias para el trabajo científico por medio de aplicaciones informáticas.

1. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA DE INVESTIGACIÓN

La tarea de la investigación parece ser algo que sólo unos pocos pueden realizar. Lejos de esta idea se trata de una actividad que todas las personas realizan en mayor o menor medida, con más o menos rigor y sistematización. El ejercicio de interrogarse acerca de las cosas y buscar respuestas en lugares insospechados se convierte en una tarea que las personas realizamos siempre y cuando existe una motivación para ello. La realización de una investigación es una tarea compleja, difícil, que lleva tiempo, pero nunca, imposible. Si nos interrogamos acerca de lo que es la investigación podremos encontrar infinidad de definiciones o atributos que, en muchos casos, asumimos como ciertos, pero que habremos de comprobar por nosotros mismos. En líneas generales, en toda investigación científica, así como en cualquier problema de la vida cotidiana, se pueden observar los diferentes momentos clave de este proceso (Mancuso, 1999):

1. el planteamiento del problema, una duda «real» que perturba al investigador, y en el investigador a la comunidad científica y, en última instancia, a su sociedad;
2. la preparación previa de todo cuanto se necesitará para resolver dicho problema;
3. la búsqueda de aquellos materiales o elementos que se requerirán para resolverlo adecuadamente;
4. la interpretación de los datos, de los conocimientos y de la información investigada en las etapas previas, a fin de resolver práctica y/o teóricamente el problema en cuestión (pág. 15).

1.1. Porqué y para qué de la investigación

La investigación es una actividad que acompaña al ser humano desde su existencia. La curiosidad, la duda, la necesidad de saber han hecho que siempre estemos en una continua interrogación hacia los porqués de la vida cotidiana. La investigación se convierte en la actividad humana que cualquiera realiza en la búsqueda de argumentos necesarios para vivir. Con mayor o menor sistematización de las tareas, cualquier persona es capaz de llevar a cabo esta labor. La investigación significa buscar, perseguir la pista tras la cual se esperan respuestas o hallazgos a intereses humanos. «La lucha por obtener lo que es personalmente deseable, socialmente bueno o intelectualmente verdadero es, por lo general, una cuestión de buscar una y otra vez» (Walker, 2000), pp. 31-32).

La tarea de la investigación se convierte en un reto personal para quien la emprende. No se trata de saber si se es capaz de hacerla sino cuan bien se desea hacerla. Las personas se proponen metas y tratar de alcanzarlas dependerá de la posición personal que se adopte ante ellas.

1.2. Planificación del tiempo

«Saber a lo que atenderse en lo que respecta al uso del tiempo y a su actitud hacia él le servirá, indudablemente, para llevar a cabo el proyecto de investigación» ((Blaxter, Hughes, & Tight, 2001), p. 166). El tiempo es una condición indispensable en el proceso de investigación. Muchas veces no somos conscientes de las repercusiones que tiene una mala previsión o planificación de las tareas, el tiempo que nos van a llevar, o contar con los imprevistos en una agenda muy estricta. Dependiendo de nuestra percepción del tiempo, nuestra organización de las actividades diarias y las fuerzas con las que contamos, tendremos unos resultados u otros. Un buen reloj y un calendario nos facilitarán la tarea de la dimensión temporal de la investigación. En resumen, es cuestión de la agenda que concilia la vida laboral, familiar y personal. Algunos de los programas que nos ayudan para esta tarea son:

- **Microsoft Outlook** <<http://www.microsoft.com>> (Software comercial)
- Organizador de tareas: **Task Vault** <<http://www.juan-joe.com>> (Freeware)
- **PERT Chart Expert** <<http://www.criticaltools.com>> (Software comercial)

1.3. Delimitación de los recursos

Lo primero que nos viene a la cabeza cuando empezamos una investigación, además de la elección del tema, es saber con qué recursos contamos para hacer esa tarea. El tiempo, los medios materiales, las infraestructuras, el dinero, las personas, etc. todo parece importante que se tenga en cuenta si queremos llegar a un buen lugar. Los medios materiales son múltiples, desde el papel y lápiz hasta el más sofisticado sistema de grabación digital con videocámara por infrarrojos o *wireless* (*bluetooth* o *wi-fi*). Llevar a cabo una investigación no necesita de las últimas tendencias en medios electrónicos. La investigación requiere, en principio, una buena idea. Por idea se entiende aquello que es factible de realizar con los medios a nuestro alcance. En cada tipo de investigación se requieren recursos diferentes. Pero algo que se convierte en una herramienta generalizada es un ordenador personal que ayude en las tareas de registro, almacenamiento y recuperación de los datos que avalan el trabajo. El lápiz y papel están siendo sustituidos por las PDA o los tablet pc. Las máquinas reflex de fotografía por cámaras digitales de gran resolución. Las grabadoras de cinta por las digitales. Las cámaras de vídeo VHS por sistemas digitales de grabación de dimensiones y peso que facilitan su portabilidad en cualquier contexto, incluidos los teléfonos móviles con videocámaras.

Las infraestructuras necesarias para la investigación están donde siempre: en las bibliotecas. Estos lugares, a pesar de Internet, no pierden vigencia y el valor que se les debe dar es mayor cuanto más las usemos. La biblioteca contiene infinidad de recursos que nos serán imprescindibles para el trabajo de investigación. Allí se contienen libros, revistas, material audiovisual, bases de datos, etc. imprescindibles para argumentar de manera fundamentada cualquiera de las ideas que nos «pasan por la cabeza». Otras infraestructuras necesarias a tener en cuenta son los espacios públicos y comerciales de la localidad donde se vive. Museos, salas de exposiciones, librerías, cines, etc. pueden ser centros por donde empezar una investigación, incluida la plaza mayor de su localidad. Sentarse a observar puede ser un buen síntoma para hacerse consciente de las necesidades de la investigación.

La economía de la investigación también es una cuestión necesaria. Si la investigación cuenta con financiación propia será mejor que si no la tiene. No todas las personas acceden a una investigación financiada. Habitualmente se requiere del dinero necesario para desplazarse a los lugares donde se recogen datos, para almacenar la información que se necesita, para alimentarse a lo largo de la jornada, etc. Mantener una investigación significa ser consciente del dinero que se tiene para llevarla a cabo. En el caso de las tesis doctorales la inversión económica personal es importante. A lo largo de unos tres años pueden invertirse más de 6000?. Una de las posibilidades a estudiar es considerar la posibilidad de contar con becas.

Finalmente, las personas se convierten en unos recursos fundamentales a la hora de conseguir tener éxito. Saber que contamos con ellas, que podemos pedir que nos

escuchen, que nos den ánimo, nos faciliten las cosas, etc. se convierte en uno de los recursos más importantes. La vida en comunidad y nuestra actitud hacia ella es un bien demasiado valioso para que sean categorizadas y cuantificadas materialmente. Sólo debemos ser conscientes de lo que representa y tenerlo en cuenta sobre el conjunto del trabajo.

1.4. Tendencias actuales en el uso de las tecnologías para la elaboración de trabajos científicos

La utilización de la informática como herramienta en la investigación se ha convertido en la cuestión central de la misma. No se concibe la investigación sin el uso de este medio. Nadie pone en duda la bondad de los ordenadores. Si hace unos años se añoraban medios para realizar determinadas tareas, en este momento el avance tecnológico está comprometiendo la forma de trabajar en la investigación.

Los medios son los medios. Aunque bien pudieran ser los fines en algunas ocasiones. Las diferentes metodologías de investigación han recurrido a sistemas de registro de la información de manera que resultara relativamente fácil el almacenaje de los documentos, de los datos numéricos, de los resultados de encuestas. Cientos y cientos de papeles que eran necesarios manejar, con el consiguiente empleo de tiempo, hoy se convierte en un «juego de teclas».

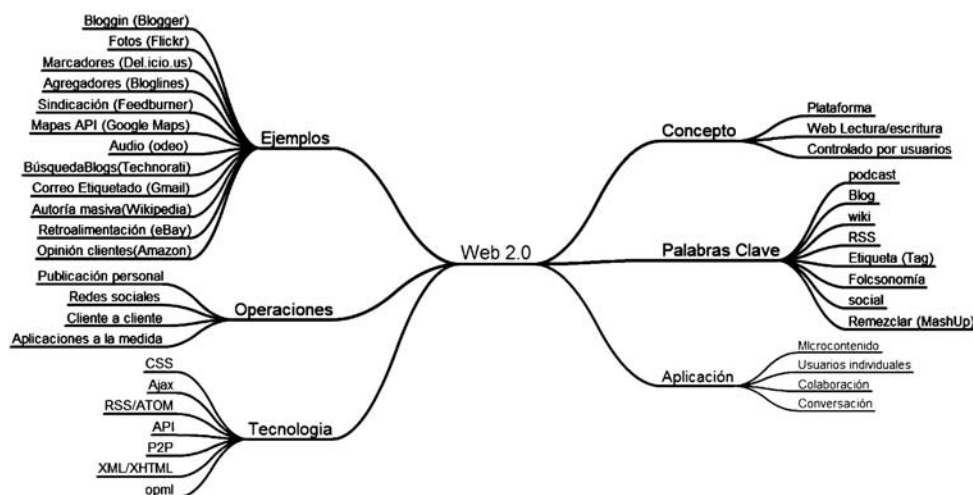
El recurso de la informática estaba habitualmente orientado a los análisis estadísticos, pero en la actualidad cualquier metodología emplea este medio con grandes dosis de ingenio y en el que muchas tareas de investigación han avanzado con la ayuda del ordenador y los programas informáticos. Cualquiera de los pasos de la investigación emplea estos recursos como podemos ver en el planteamiento de este curso.

La metodología de investigación y el proceso de recogida de datos están cambiando. Como así lo vemos en algunos ejemplos:

- **Entrevistas:** La utilización del teléfono como medio habitual frente al encuentro «cara a cara». El empleo de grabadoras digitales frente a las notas personales.

- **Encuestas:** Sistemas de encuestas en Internet frente a la configuración de una muestra productora de datos difícil de conseguir. Las encuestas rápidas en cada página web. El sistema de «mining» para analizar con rapidez las respuestas. Los sistemas electorales de la actualidad que ofrecen datos en tiempo real.
- **Observaciones:** La utilización de cámaras digitales que se activan con movimiento (detectores de presencia) y ofrecen los datos a través de Internet, frente a horas y horas del observador para captar algo de interés.
- **Tests:** Automatización de tareas frente al punteo tedioso de la corrección de resultados.
- **Pruebas objetivas:** Los sistemas de cuestionarios de conocimientos a través de plataformas de teleformación o similares con obtención de resultados inmediatos por parte de quien hace las pruebas.
- **Socioanálisis:** Conseguir una «fotografía» de las redes de relaciones entre diferentes situaciones estudiadas. Estudios de simulación de grandes datos (tráfico, hormigas, etc.)

Las tendencias de la tecnología para la investigación avanzan hacia una alta sofisticación de los procesos de obtención, almacenamiento, análisis y presentación de la información. Internet se perfila como el mecanismo de trabajo y comunicación por excelencia. El medio de publicación electrónica ha cambiado la manera de trabajar y difundir la información. Permite el trabajo colaborativo de personas muy distantes entre sí. Un ejemplo de esta evolución lo constituye la nueva configuración de la llamada «web 2.0». «Web 2.0 no es precisamente una tecnología, sino es la actitud con la que debemos trabajar para desarrollar en Internet» (Van Der Henst S., 2005). Esta nueva manera de concebir la comunicación entre usuarios e Internet ha llevado a desarrollar herramientas que hasta ahora se empleaban en los ordenadores particulares para ser utilizadas las aplicaciones en entornos virtuales. Una representación gráfica de lo que supone esta propuesta la vemos a continuación



Fuente: Wikipedia ("Web 2.0", 2007)

Otra de las grandes posibilidades de la informática como herramienta de investigación es el empleo de las plataformas digitales para la gestión de contenidos (Moodle, Joomla, Plone, Zope, Mambo, WordPress, entre otras). La concepción actual del conocimiento en red ha hecho posible el desarrollo de aplicaciones que permiten gestionar la información y compartirla allá donde cualquier ordenador pueda estar conectado. La comunidad de usuarios en Internet ha desarrollado aplicaciones que hasta ahora eran ejecutadas en un ordenador y para un solo usuario y ahora son implementadas en la red y muchos usuarios son los que participan en la elaboración de la información.

2. LAS TAREAS EN LA FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO CIENTÍFICO

2.1. La información y la documentación en la investigación: Fuentes documentales

El trabajo de investigación no puede dejar de considerar la información y la documentación producidas con anterioridad (Martín Vega, 1995; Unesco, 1976). Una buena estrategia de búsqueda y localización de fuentes documentales es una condición indispensable. Para llevar a cabo esta tarea existen infinidad de recursos y son las bibliotecas quienes nos dan el acceso a la información a través de las suscripciones institucionales y en algunos casos con acceso libre. Algunos ejemplos de herramientas informáticas y fuentes de información pueden ser:

a) Enciclopedias

- **Enciclonet** «<http://www.enciclonet.com/nav2tool/toolbar.jsp>»

b) Diccionarios

- **Diccionarios on-line** «<http://www.diccionarios.com/>»
- **Everest Dictionary** «<http://www.free-soft.ro/everest/everest.html>»

c) Tesoros

- Tesoro Europeo de la Educación «<http://www.eurydice.org>»
- Education Resources Information Center (ERIC) «<http://www.eric.ed.gov>»
- Taxonomías «<http://www.taxonomywarehouse.com>»

d) Tesis doctorales

- Bases de Datos de Tesis Doctorales (TESEO) «<http://www.mcu.es/TESEO/index.html>»

e) Revistas

- Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) «<http://www.latindex.unam.mx>»

f) Revistas electrónicas

- Directory of Open Access Journals «<http://www.doaj.org>»

g) Catálogos

- Dialnet (Universidad de La Rioja) «<http://dialnet.unirioja.es>»
- Catálogo Colectivo Español de Publicaciones Periódicas (Biblioteca Nacional) «<http://www.bne.es>»
- EBSCO «<http://www.ebsco.com>»
- Ingenta (más de 20 millones de documentos) «<http://www.ingentaconnect.com>»
- Portal de Acceso a la Web of Knowledge (WoK) «<http://www.accesowok.fecyt.es>»
- Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) «<http://rebiun.crue.org>»

En ocasiones una buena herramienta para acceder a las búsquedas es la utilización de programas de *bookmarks* o marcadores de los enlaces de Internet que nos pueden interesar para ser utilizados con frecuencia. Los navegadores incorporan sus propios gestores de enlaces.

2.2. Los catálogos, las bases de datos e Internet

Las bases de datos y catálogos disponibles para las tareas de fundamentación y localización de información son innumerables. Cada día aparecen interesantes propuestas que aúnan las estrategias de búsqueda y localización de trabajos que os sirven para fundamentar las propuestas de investigación. Son muchas las que podemos incluir pero en este espacio sólo resaltaremos algunas:

- **Bookwhere** [BookWhere es un programa con el que pueden localizarse más de mil catálogos de bibliotecas y bases de datos en Internet. Con este programa se pueden buscar numerosos catálogos en línea, incluso en múltiples catálogos al mismo tiempo. Con este programa se pueden buscar fácilmente referencias de la Biblioteca del Congreso, en los servicios de información de OCLC, y los catálogos de las principales universidades] «<http://www.balboa-software.com/bookwhere.html>» (*Software* comercial)
- CINDOC (Centro de Información y Documentación Científica) «<http://www.cindoc.csic.es/>»
- **Access** (bases de datos) [Este es uno de los programas de bases de datos más empleados, como parte del paquete informático de Microsoft. Las posibilidades que ofrecen las bases de datos son muy importantes a la hora de llevar a cabo una investigación. La cantidad de información que se recoge en esta tarea nos lleva necesariamente a tener un sistema adecuado para manejar los datos. Access es una base de datos relacional que cuenta con unas prestaciones suficientes para la investigación individual. Su manejo no es complicado y la existencia de plantillas permite que comprendamos mejor cómo se construye una base de datos. Este programa cuenta con sistemas de búsqueda, filtros, operadores booleanos, y otras funciones que agilizan mucho las tareas repetitivas. Desde la opción de consultas podemos detectar anomalías en grandes listados. El sistema de presentación en pantalla permite crear plantillas para introducir datos y

que resulten atractivas para el trabajo.] «<http://www.microsoft.com>» (*Software* comercial)

Otra de las cuestiones importantes en el trabajo de buscar fuentes de información y documentación lo encontramos en el idioma en el que aparecen. El idioma inglés se convierte en una necesidad cuando iniciamos la investigación y nos damos cuenta que hay que dominar otras lenguas y que la mayoría de los avances científicos se registran en inglés. Internet ofrece una inmensidad de datos y saber encontrar la información pasa por conocer otros idiomas. Para quienes les resulte de especial dificultad siempre pueden encontrar una alternativa en los traductores, tanto programas de software como traductores en la red. Los primeros son de pago, los otros no. En algunas ocasiones la incorporación de una «barra de navegación» en el menú pueda darnos facilidades para la traducción.

- **WordReference** «<http://www.wordreference.com>»

2.3. Estrategias, procedimientos y análisis en el trabajo documental

La cantidad de información que se reúne durante el proceso de fundamentación de la investigación conlleva desarrollar alguna estrategia que ayude a ordenar la información, las notas personales o cualquier comentario pertinente. La clásica elaboración de fichas textuales de las obras consultadas con ciertos pasajes hace que se necesite de un programa para gestionar posteriormente esta información. Para ello contamos con algunas herramientas interesantes que gestionan y ordenan la información recogida. Es de destacar la clásica utilización de los «papelitos amarillos» que se adhieren a los documentos consultados, llamados «post it» (ver **Freebie Notes** «<http://www.freebienotes.com/stick-notes>» o **ATNotes** «<http://atnotes.free.fr>»). Otros programas gestores de información y de gran ayuda para el análisis documental son:

- **Asksam** [Este es un programa especialmente diseñado para trabajar con todo tipo de información no estructurada, aleatoria, con diferentes formatos, capaz de ser administrado como si de un procesador de textos se tratara. Pero su funcionalidad estriba en las posibilidades que tiene para administrar todo tipo de datos en un solo programa.]: «<http://www.asksam.com>» (*Software* comercial)
- **GoldenSection Notes** [Con este programa se puede tener un sistema muy rápido para crear notas, imágenes y textos, configurando un sistema de apuntes que más tarde pueden ser de utilidad. Muchas ocasiones no deseamos crear ficheros aparte con cada texto porque resulta difícil la localización. Si en el proceso de investigación abrimos este block de notas podemos encontrar grandes ventajas. Incluso incorpora texto formateado que captura desde Word o cualquier procesador que lea formato de texto enriquecido. Es posible la exportación e importación de datos con otros programas.]: «<http://www.tgslabs.com>» (*Software* comercial)

2.4 El ordenador como herramienta de información

El ordenador o PC (*Personal Computer*) se ha convertido en una herramienta para las tareas de investigación. Se hace necesario en cualquiera de sus fases. La era de lo digital se extiende a todos los niveles y cualquier dato puede ser procesado en el ordenador o computadora (término latinoamericano). Han pasado muchos años desde que se introdujeron en lo académico pero cada día se convierte en la herramienta más sofisticada para todas las actividades de la vida cotidiana. Todas las actividades se ven susceptibles de estar incorporadas al ordenador. Los textos, las fotografías, la música, las películas, la mensajería, etc. han pasado desde diferentes formatos a estar unificados por lo digital, por los bytes susceptibles de ser analizados de múltiples maneras. Todo se convierte en datos alfanuméricos que podrán ser procesados con los diferentes programas informáticos para diferentes finalidades.

En este caso, la investigación es la actividad que mejor responde al empleo de esta herramienta. Atrás quedaron los análisis estadísticos de forma manual para ser realizados en cuestión de minutos con los potentes programas de software. El ordenador se ha convertido en la principal herramienta de investigación, aparte, claro está, del propio investigador.

A la funcionalidad de los diferentes programas informáticos hay que añadir las diferentes extensiones o «*plugins*» que incrementan sus posibilidades. Es común encontrar algunas aplicaciones que se añaden a los procesadores de texto (plantillas), a las hojas de cálculo (macros), o los navegadores (como pudieran ser las diferentes barras de navegación con diccionarios, traductores, marcadores, etc.)

Pero no todo son ventajas si no se tienen en cuenta algunos aspectos importantes. Con la extensión de los ordenadores a todos los ámbitos de la vida cotidiana han aparecido problemas asociados que antes no existían, o al menos, no de la misma manera. La amplia oferta y el abaratamiento de los costes de producción hacen que no sepamos qué elegir, cómo resolver los problemas de la configuración, qué hacer con los periféricos, cómo hacer frente a los temibles virus, la pérdida de ficheros de datos, etc.

El ordenador ha de servir a la investigación y ser una herramienta fiable. Para ello hay que observar algunas normas básicas para evitar sorpresas.

- Hacer una buena elección en la compra del equipo.
- Hacer copias de seguridad de los datos.
- Mantenerlo libre de virus.

Son muchas las aplicaciones que pueden ayudarnos en el manejo de ficheros como complementos a la tarea de investigación más allá de los procesadores de texto y hojas de cálculo, entre otros y aquí se listan algunos de interés:

- **Acrobat Reader** (Lectura de ficheros PDF) «<http://www.adobe.com>» (*Software* gratuito)

- **Columbus** (para la administración y visualización de ficheros sin el programa con el que ha sido creado) «<http://www.oasys-software.com>» (*Freeware*)
- **IZarc** (compresión de ficheros) «<http://www.izsoft-dir.bg>» (*Freeware*)
- **Norman** (antivirus) « <http://www.norman.com>» (*Software* comercial)
- **Pandasoftware** (antivirus) «<http://www.pandasoftware.es>» (*Software* comercial)
- **Inkscape** (programa de gráficos vectoriales) « <http://www.inkscape.org>» (*Freeware*)
- **MWSnap** (programa de captura de pantallas) «<http://www.mirekw.com>» (*Freeware*)
- **The Gimp** (programa de retoque fotográfico) «<http://www.gimp.org>» (*Freeware*)
- **XnView** (programa para captura de pantallas y visualización de imágenes) «<http://www.xnview.com>» (*Freeware*)
- **SlowView** (programa para visualización de imágenes) «<http://www.slowview.at>» (*Freeware*)

3. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este punto la investigación presenta su punto clave. Es el momento del diseño cuando el investigador ha de tomar importantes decisiones acerca de cuál va a ser la metodología a emplear. Si la decisión del tema es una tarea que no siempre resulta fácil, ahora el diseño se convierte en la estrategia necesaria para que se vea reflejada la manera que tiene el investigador para recoger y analizar la información. El diseño de investigación se ajustará a la opción epistemológica del investigador y al contexto en el que se llevará a cabo. Es necesario tener en cuenta las garantías de credibilidad y una opción ética.

- **Methodologist's Toolchest** es una colección de herramientas especializadas para ayudar a los investigadores a responder las diferentes cuestiones sobre metodología y preparar su trabajo para que pueda ser revisado externamente «<http://www.ideaworks.com>» (*Software* comercial)

3.1. Epistemología e instrumentación en la recogida de datos: Técnicas y software

La recogida de datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos es una de las etapas importantes del proceso de investigación. La investigación está condicionada por la naturaleza de la información recogida, y la técnica e instrumento empleados para su recolección. Ser conscientes de esta cuestión es primordial. Realizar un test, una entrevista, una observación sistemática o un análisis de contenido no es igual en todos los casos. Siempre está condicionada por la perspectiva del investigador. La noción de paradigma se hace necesaria en esta ocasión. Las decisiones que se adoptan a la hora de emplear un procedimiento u otro están marcadas por la postura epistemológica desde la que se enfoca el problema. En el siguiente cuadro se observan qué aspectos

distinguen las diferentes concepciones y han de ser tenidas en cuenta a la hora de decidir por un tipo de instrumentación u otra (Pourtois & Desmet, 1992):

Concepción tradicional	Concepción nueva que tiene que ser integrada
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentación centrada sobre el individuo aislado • Medidas estandarizadas de la inteligencia, de los conocimientos y de las aptitudes instrumentales: objetividad • Neutralidad del observador • Investigación de los rasgos normativos (grandes grupos) • Teoría del <i>handicap</i> • Investigación de la coherencia • Tiempo objetivo • Causalidad lineal 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentación centrada sobre el sujeto en interacción • Evaluación de la construcción de la realidad por el individuo: subjetividad/ afectividad • Se tiene en cuenta la existencia del observador • Investigación de rasgos particulares (multiplicidad de los grupos) • Teoría de la diferencia • Investigación del sentido • Tiempo subjetivo • Paradigma de la complejidad

La decisión para emplear un programa informático u otro va a estar condicionada por las perspectivas de la investigación. Los contextos donde se producen los datos no pueden estar ajustados al instrumento, sino más bien al contrario. Saber decidir qué instrumento es el más adecuado para respetar la integridad de los datos supone tener un conocimiento de la amplia oferta de posibilidades para la investigación.

4. PROCEDIMIENTOS Y APLICACIONES PARA EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACIÓN

El momento de la recogida y análisis de los datos se ve fuertemente influenciado por la decisión del investigador acerca del programa informático que va a emplear. La investigación actual necesita de la informática como una herramienta imprescindible. Y el resultado se observa en las grandes cantidades de datos que se procesan en la actualidad con la ayuda del software informático. La oferta de programas crece cada día apareciendo nuevas versiones y generándose nuevas aplicaciones capaces de representar gráficamente lo que antes sólo era posible a mano, e incluso pocas personas imaginaban que fuera posible representarlo gráficamente. Los programas que hasta hace poco tiempo sólo estaban al alcance de investigaciones financiadas ahora han pasado a la categoría de software gratuito o incluso de código libre. Es un reto para los universitarios y creadores de programas elaborar propuestas que satisfagan las demandas de los usuarios.

4.1. Los programas comerciales, shareware, freeware, openware y otros: Un programa para cada necesidad

Los programas informáticos son la herramienta fundamental del trabajo de investigación. De una buena selección y uso de los mismos depende en gran medida el éxito del trabajo. Conocerlos y dominarlos es una tarea que

requiere tiempo, pero que recompensa una vez que se ha concluido la tarea. Por difícil que parezca su utilización cada programa ha sido diseñado para lo que se indica. Debemos elegir bien y utilizar cada uno para lo que ha sido diseñado. No podemos pedir a un procesador de textos que trabaje bien con las imágenes, ni tampoco a un programa de audio que transcriba la letra de las canciones. Los programas han sido creados de acuerdo con una finalidad. La importancia estriba en saber trabajar con todos ellos y sacar de cada uno lo mejor.

En la actualidad los programas están mejor contruidos. Responden a múltiples utilidades y son de gran fiabilidad. Para tomar una decisión sobre cuál elegir debemos ser cautos y cuidadosos. Muchas horas invertidas introduciendo datos para decidir finalmente que no nos sirve, significa retrasar el proceso de investigación. Antes de comenzar a emplear ninguno de ellos debemos estar seguros sobre la finalidad, la usabilidad, y la compatibilidad con otros programas, de manera que podamos importar y exportar los datos de unos programas a otros. Existen programas de todo tipo, para múltiples y variados usos, gratuitos y con precios elevados, hechos a medida o estándar.

Una clasificación habitual por el tipo de programa según el precio y las características sobre su código son:

- *Freeware* (programas de dominio público, programas de libre distribución, programas gratuitos), programas informáticos que se distribuyen a través de la red de forma gratuita.
- *Demoware* o *trialware*: Programa informático que sólo incluye una demostración de algún programa comercial y que suele distribuirse por medio de Internet. Estos programas suelen presentar limitaciones de diferente tipo:
 - de tiempo (generalmente 30 días),
 - de funciones (algunas funciones están desactivadas como guardar, imprimir, etc.),
 - de número de usos (lleva un contador de las veces que ha sido abierto el programa),
 - de publicidad (al imprimir o guardar incorpora una publicidad recordando que es un programa de prueba),
 - de número de registros (la limitación se establece una determinada cantidad de datos).
- *Shareware* (programas compartidos) Son los programas informáticos que se distribuyen a prueba, con el compromiso de pagar al autor su precio, normalmente bajo, una vez probado el programa y/o pasado cierto tiempo de uso

Algunos portales pueden resultar de interés para la localización de programas informáticos que cubren las más diversas áreas de trabajo con el ordenador: Entre ellos destaca Softonic.com, ABCdatos o Tucows.

- Softonic.com es el website líder en España y Latinoamérica que ofrece la mayor recopilación de programas *shareware*, *freeware* y demos comerciales en

español e inglés descargable gratuitamente desde Internet. Cuentan con una base de datos con más de 40.000 programas: «<http://www.softonic.es>»

- ABCdatos contiene una lista de interesantes programas *freeware* y *shareware*, además de tutoriales de manejo de los diferentes programas y funciones del ordenador, lo cual permite tener «a mano» una posible ayuda en momentos críticos de la investigación. También tiene una serie de trucos para el ordenador y los programas que son interesantes: «<http://www.abcdatos.com>»
- Otra interesante propuesta para la localización de más de 20.000 programas de todo tipo (en inglés): «<http://www.freedownloadscenter.com>»
- Soft411.com (en inglés): «<http://www.soft411.com>»
- *Association of Shareware Professionals*, con más de 13.000 programas disponibles para todos los sistemas (en inglés): «<http://www.asp-shareware.org>»
- *Brothersoft*, tiene más de 26.000 programas *shareware* y *freeware* (en inglés): «<http://www.brothersoft.com>»

4.2. Programas informáticos para el análisis de los datos

La oferta de programas para el análisis de datos se ve incrementada anualmente con aplicaciones cada vez más precisas. A los habituales programas de análisis de datos estadísticos les han salido potentes competidores. Si hasta hace unos años la interfaz gráfica bajo la forma de MSDOS sólo permitía listados de números con las operaciones estadísticas básicas, en la actualidad es posible representar la más compleja simulación en realidad virtual por imposible que parezca. El avance de las tarjetas gráficas ha permitido que puedan ser reconsideradas las formas de comunicar los resultados de una investigación.

Las nuevas aplicaciones basadas en una completa integración de elementos multimedia permiten que las investigaciones tomen un nuevo rumbo. En un principio se concebía la informática como una potente calculadora capaz de operar con grandes cantidades de números. Se llegó a acuñar el término de «estadística» (estadística e informática) para indicar la fusión de ambas áreas de conocimiento. Actualmente los programas operan con grandes cantidades de datos alfanuméricos, donde los números, las letras, los sonidos, las imágenes, el movimiento, las tres dimensiones, etc., es susceptible de ser analizado. La informática está modificando las tendencias del análisis de datos en la investigación ya que los datos pueden ser tomados «del natural» sin que sea necesario transformarlos en números. Las máquinas (hardware) y sus potentes procesadores están revolucionando nuestra forma de trabajo.

Para la realización del análisis de datos existen tantas ofertas como análisis posibles podemos imaginar. Es una cuestión de imaginación. Tradicionalmente se convertía la realidad al posterior análisis matemático, en la actualidad podemos trabajar con los datos intactos. Se trata de saber

qué tipo de análisis queremos. Los ordenadores y sus programas pueden procesar cualquier tipo de información de manera rápida y segura. Tanto es así que algunos programas creados para una finalidad también pueden ser utilizados con otra ya que permiten múltiples posibilidades. Los de datos cuantitativos también analizan datos cualitativos, los programas multimedia también pueden realizar análisis cuantitativos, los programas orientados al análisis cualitativo también realizan análisis estadísticos, etc. No son excluyentes. Todos pueden ser empleados dependiendo de los objetivos de la investigación.

En la selección de los programas habremos de tener en cuenta varias perspectivas: la interfaz, el idioma, los requisitos del programa, el precio, las posibilidades, la compatibilidad entre programas, etc. La localización del programa y su posible adquisición debe ser realizada a través de Internet (por medio del pago seguro a través de tarjetas de crédito), o los distribuidores de software (con el mismo sistema o de manera convencional -más cara). Algunos proveedores de software comercial relacionado con la investigación son:

- SciencePlus: «<http://www.scienceplus.nl>» (página de un distribuidor europeo de software).
- Scolari: «<http://www.scolari.co.uk>» (distribuidor de la editorial Sage, una de las más importantes en metodología de investigación).

4.2.1. Programas para análisis de datos cuantitativos

Como ya se ha señalado, el análisis estadístico es uno de los principales y habituales enfoques de la investigación. El proceso de reducción de datos y su representación numérica ha supuesto un importante avance de los programas capaces de operar con grandes números. En el caso de la investigación educativa, la estadística también forma parte de una de las principales tradiciones de la investigación, por lo que se hace necesario conocer y emplear este tipo de programas para cualquiera de los análisis de investigación que planteemos. Desde una simple distribución muestral hasta los más sofisticados análisis de regresión, es necesario el empleo de estos programas. Los avances del software han permitido que sea relativamente fácil realizar estos cálculos, dejando en manos del investigador las decisiones acerca de qué tipo de operaciones realizar con los datos. Los interminables listados de números han dado paso a gráficos de gran vistosidad y representación. Con estos programas es posible la realización de infinidad de análisis estadísticos. Un buen recurso complementario sobre estadística lo encontramos en el libro electrónico *Electronic Statistics Textbook* en formato de hipertexto: «<http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html>». Algunos de los programas que pueden ser de utilidad para este análisis son:

- **BMDP** «<http://www.statsol.ie/bmdp/bmdp.htm>» (*Software* comercial).
- **The Observer** [The Observer es un programa de software para grabar, codificar y analizar las secuencias, frecuencias y duraciones de los eventos obser-

vados. Una vez definidas las claves como eventos, se puede usar el teclado del ordenador para grabar: las posturas, los movimientos, las actividades, las posiciones en el espacio, las expresiones faciales, las interacciones no-verbales entre las personas, interacciones entre un operador y una máquina, etc.] «<http://www.noldus.com/products/observer/observer.html>» (*Software* comercial).

- **Microsoft Excel** «<http://www.microsoft.com>» (*Software* comercial).
- **TeeChart-Office** [TeeChart Office es una completísima herramienta para generar estadísticas de todo tipo y reflejadas en multitud de gráficas distintas. Es de lo más completo que hemos visto en este tipo de programas, permitiendo además exportar tanto la gráfica como los datos a multitud de formatos tanto gráficos (BMP, Metafiles, JPEG, GIF, PNG, PCX y VML) como de datos (TXT, XML, tabla HTML y Excel) En cuanto a la generación de gráficas se refiere, las posibilidades de TeeChart Office son casi infinitas]: «<http://www.steema.com/products/teechart/overview.html>» (*Freeware*).
- **SAS** «<http://www.sas.com>» (*Software* comercial).
- **Simulation & Statistical Software** [Simstat es un programa que ofrece una gran variedad de opciones estadísticas, tales como análisis de frecuencia, interratios, t-test, ANOVA/ANCOVA, correlaciones, lineal, no-lineal y múltiples regresiones, series en el tiempo, análisis de precisión y sensibilidad, diseño de experimentos, bastantes tests no paramétricos, y mucho más. Importa y exporta a la mayoría de formatos de hojas de cálculo y bases de datos, y genera tablas y gráficos de calidad. El lenguaje de macros que integra permite automatizar análisis estadísticos, crear tutoriales interactivos, y programas de demostración. Tiene la posibilidad de trabajar en castellano.] «<http://www.simstat.com/simstat.html>» (*Software* comercial).
- **SPSS** «<http://www.spss.com>» (*Software* comercial).

4.2.2. Programas para el análisis de datos cualitativos

Conviene destacar el proyecto CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Este proyecto pretende diseminar la comprensión de las habilidades prácticas necesarias para utilizar software en el análisis de datos cualitativos (e.g., investigación de campo, etnografía, etc), y promover el debate sobre cuestiones metodológicas y epistemológicas por el uso de tal software. El departamento de sociología de la Universidad de Surrey (UK) es el promotor de esta idea («<http://caqdas.soc.surrey.ac.uk>»).

Cada día aparecen más y mejores aplicaciones informáticas para este tipo de análisis. Los frentes sobre los que es posible implementar un proceso de análisis cualitativo de datos a partir de las palabras son muy diversos. Son muchas las metodologías de investigación como principales corrientes que emplean el análisis cualitativo de datos (Tesch, 1990):

• Antropología cognitiva	• Fenomenografía
• Análisis conversacional	• Fenomenología
• Análisis de contenido	• Hermenéutica
• Análisis de contenido etnográfico	• Historia oral
• Análisis del discurso	• Interaccionismo interpretativo
• Conocimiento educativo y crítico	• Interaccionismo simbólico
• Estudio de campo	• Investigación acción
• Estudio de caso	• Investigación clínica
• Estudio documental	• Investigación colaborativa
• Estudio sobre historias de vida	• Investigación de grupos
• Estudio sobre interpretación humana	• Investigación de panel
• Estudios Delphi	• Investigación dialógica
• Etnociencia	• Investigación directa
• Etnografía	• Investigación heurística
• Etnografía educativa	• Investigación intensiva
• Etnografía estructural	• Investigación transformativa
• Etnografía holística	• Observación participante
• Etnometodología	• Psicología experimental
• Evaluación cualitativa	• Psicología ecológica
• Evaluación interpretativa	• Psicología imaginativa
	• Realismo trascendental
	• Teoría fundamentada

Algunos programas imprescindibles para el análisis cualitativo de los datos son:

- **AnSWR** [AnSWR (*Analysis Software for Word-based Record*) es un programa de una gran utilidad para el sistema de codificación de respuestas no estructuradas en entrevistas, observaciones, memos, etc. Ha sido elaborado por el *Center for Disease Control & Prevention* del gobierno de Estados Unidos, junto con el programa CDC EZ]: « <http://www.cdc.gov/hiv/software/answr.htm>» (*Freeware*).
- **Atlas.ti** [Es un excelente programa para el análisis cualitativo de grandes cantidades de datos textuales, gráficos, de audio y video. Ofrece una variedad de herramientas para lograr las tareas asociadas con la preparación y acercamiento sistemático a datos “suaves” (blandos); enfoque tradicional para distinguirlos de los «datos duros» como habitualmente se llaman los estadísticos. ATLAS•ti ayuda a descubrir los fenómenos complejos escondidos en los datos de una manera exploratoria en el curso del análisis cualitativo. Para hacer frente a la complejidad inherente de las tareas y los datos, ATLAS•ti ofrece un entorno de trabajo poderoso e intuitivo diseñado para mantenerse focalizado en el propio material.]: «<http://www.atlas-ti.com>» (*Software comercial*).
- **CDC EZ-Text** [Este programa fue desarrollado para ayudar a los investigadores a crear, manejar, y analizar bases de datos cualitativos semi-estructurados, por el *Centers for Disease Control & Prevention*. Se pueden diseñar una serie de plantillas de entrada de datos ajustadas a los cuestionarios. Normalmente estas cuestionarios se administran durante las entrevistas cara-a-cara con una muestra de entrevistados.]:

«<http://www.cdc.gov/hiv/software/ez-text.htm>» (*Freeware*)

- **The Ethnograph** [Este programa fue diseñado para hacer más fácil, más eficiente, y más eficaz el análisis de los datos recogidos durante la investigación cualitativa. Se pueden importar los datos cualitativos basados en texto, mecanografiados en cualquier procesador de textos, directamente en el programa. *The Ethnograph* ayuda a buscar y a hacer anotaciones de interés dentro de sus datos, marcando con códigos y hacer los análisis para que puedan ser incluidos en informes. *The Ethnograph* fue uno de los primeros programas para iniciar análisis de datos cualitativo asistido por ordenador (1985). El *Ethnograph* ha continuado desde entonces siendo desarrollado por y para analistas de datos cualitativos tales como científicos sociales, historiadores, críticos literarios, investigadores de la salud, analistas de negocios y de mercado, investigadores legales y otros. *The Ethnograph* maneja ficheros de datos del proyecto y los documentos si sus datos vienen en forma de transcripción de entrevistas, de notas del campo, de las respuestas abiertas en una encuesta, o de otros documentos basados en texto.]: «<http://www.qualisresearch.com>» (*Software comercial*).
- **Kwalitan** [El programa Kwalitan fue desarrollado inicialmente para realizar el análisis cualitativo de entrevistas abiertas, no estructuradas siguiendo la tradición del enfoque de la «grounded theory». Ahora puede ser utilizado para el análisis de todas las clases de datos no estructurados, tales como protocolos de observación, de documentos, de informes de casos, de diarios y cartas, etc., y para los análisis en todas las perspectivas metodológicas. El material que puede analizarse no se restringe a los textos: pueden ser fragmentos de dibujos, fotografías, sonido y vídeo. Este programa puede trabajarse tanto en inglés como en neerlandés. Resulta de gran interés y facilidad de uso. Presenta una gran capacidad de análisis y recursos para su tratamiento.]: «<http://www.kwalitan.net/engels/index.html>» (*Software comercial*).
- **HyperRESEARCH** [HyperRESEARCH es un software para el análisis de datos cualitativos fácil utilizar que permite codificar y recuperar textos, construir teorías, y conducir el análisis de los datos. Las capacidades avanzadas de los multimedia permite que pueda trabajarse con texto, gráficos, audio, y fuentes de video. HyperRESEARCH es un sólido programa de codificación-y-recuperación del análisis de datos, con las características adicionales para construir la teoría proporcionada por el probador de hipótesis. HyperRESEARCH ha estado en uso por los investigadores en las ciencias sociales y otros campos desde que fue introducido en 1991. Codificación fácil y rápida de cualquier tipo de fuente, incluyendo texto, audio, vídeo, y archivos de imagen.]: «<http://www.researchware.com>» (*Software comercial*)

- **MAXqda** [Los datos provenientes de entrevistas narrativas, estudios de caso, notas de campo, protocolos de observación, y otros materiales escritos pueden ser analizados con este programa. Los textos son analizados sin tener que prepararlos previamente, ya que reconoce el formato (RTF) y permite incorporar fuentes, tamaños de letras, y características del texto como negrita y cursiva. A su vez, los textos pueden ser editados, y/o creados nuevamente. Se puede arrastrar y soltar texto proveniente de otras fuentes, como páginas de Internet. Es completamente compatible con programas de edición de textos.]: [«http://www.maxqda.com»](http://www.maxqda.com) (*Software* comercial).
- **QDA Miner** [QDA Miner es un programa de análisis de datos cualitativos para la codificación textual de datos, anotaciones, recuperación y revisión de datos codificados y documentos. El programa puede manejar proyectos complejos que integren un gran número de documentos combinados con información numérica y categorizada. QDA Miner tiene unas herramientas para amplios análisis exploratorios para identificar los patrones de codificación y las relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales. Los documentos son guardados en formato de texto enriquecido (RTF-Rich-Text Format) y soporta fuentes y párrafos con formato, gráficos y tablas. Los documentos pueden ser editados en cualquier momento afectando a la codificación existente. Este programa puede importar y exportar documentos, datos y resultados en numerosos formatos (MS Word, WordPerfect, RTF, HTML, MS Access, Excel, Paradox, dBase, etc.). Tiene la posibilidad de una integración única con las herramientas para avanzados análisis cuantitativos de contenidos, text-mining (WordStat) y análisis estadísticos (Simstat), facilitando la combinación e integración de métodos cuantitativos y cualitativos.]: [«http://www.simstat.com/qdaminer.htm»](http://www.simstat.com/qdaminer.htm) (*Software* comercial)

4.2.3. Programas para el análisis de datos audiovisuales

Una de los grandes avances de la investigación lo vemos en la aparición de programas para el análisis de datos multimedia. La aparición del mundo digital y el abaratamiento de los sistemas de grabación conducen inexorablemente a la investigación hacia nuevas formas de tratamiento de la información. Los datos audiovisuales van sustituyendo a los números aislados que representan realidades abstractas, para ir ocupando un espacio cada vez más demandado por el público. El empleo de cámaras y vídeos digitales y la facilidad de uso orientan las tendencias de la recogida de datos en sofisticados sistemas de información realista y precisa. Los análisis se basan en la posibilidad de repetir las escenas de las que hasta ahora un determinado número de palabras o números habían conseguido simplificar la realidad.

Los programas de análisis de datos audiovisuales permiten realizar transcripciones sobre la base de datos digitales y reproducirlos infinidad de veces, así como locali-

zar cualquier pasaje en cuestión de fracciones de segundo. Con los sistemas digitales se evitan largas horas de transcripciones (salvo para análisis textuales) y el proceso de codificación se realiza directamente sobre los datos brutos recogidos de los contextos reales. Algunos programas son:

- **Anvil** [Es una herramienta gratuita para la anotación de video. Permite una identificación por *frames*, anotaciones integradas de forma jerárquica en múltiples plantillas diseñadas por el propio usuario. El panel de anotaciones es muy intuitivo y muestra elementos con diferentes colores. Mantiene un completo control sobre cada imagen y se pueden analizar todo tipo de cuestiones como gestos y expresiones. Aunque originalmente fue desarrollado para la investigación gestual, también se emplea en la investigación de interacciones con el ordenador, en lingüística, etología, antropología, psicoterapia, animación por ordenador y otros campos.]: [«http://www.dfki.de/~kipp/anvil/»](http://www.dfki.de/~kipp/anvil/) (*Freeware*)
- **Transana** [Transana es una herramienta multi-plataforma para la transcripción y el análisis cualitativo de datos audiovisuales. Proporciona una forma de ver el video o escuchar las grabaciones de audio, crear la transcripción, y unir las transcripción a los fotogramas en el video. También proporciona la posibilidad para identificar y organizar analíticamente partes de videos, así como incorporar palabras claves a los videos o audio clips. Ofrece una base de datos y herramientas para la manipulación de de ficheros que faciliten la organización y almacenamiento de grandes colecciones de video digitalizado.]: [«http://www.transana.org»](http://www.transana.org) (*Freeware*)

4.2.4. Programas para el análisis de contenido

El análisis de contenido cuenta con infinidad de posibilidades en el mundo del software. Así lo indica la lista de enlaces que se acompañan. Cada uno de ellos aporta un enfoque al análisis de los datos textuales. Desde simples análisis a complejos sistemas basados en lexicografía, semántica, sintáctica o cualquiera de las variantes del lenguaje. Los análisis de contenido se han visto potenciados con la utilización de los ordenadores de forma que permiten analizar millones de palabras en cuestión de segundos devolviendo inferencias increíblemente precisas y que hubiera sido imposible realizar hace poco tiempo. Algunos ejemplos son:

- **WordStat** [«http://www.provalisresearch.com/wordstat/wordstat.html»](http://www.provalisresearch.com/wordstat/wordstat.html) (*Software* comercial)
- **Intext** [«http://www.intext.de»](http://www.intext.de) (*Freeware*)

4.3. Ventajas e inconvenientes de las aplicaciones informáticas

Todos los programas presentan ventajas e inconvenientes. La oportunidad es la condición que hay que tener en cuenta. Una vez que se inicia un trabajo con un programa no debe cambiarse a otro sin una razón importante. La decisión para usar un programa comprende que antes se ha manejado y se han encontrado las ventajas para usarlo, y

los inconvenientes se pueden superar con alternativas propias del trabajo. Ninguno de los programas existentes responde al cien por cien de los usuarios. Cada uno debe ser consciente de sus limitaciones.

En la mayoría de las ocasiones la imaginación suele resolver aquellos inconvenientes que surgen en la vida cotidiana. Un amplio abanico de programas y la flexibilidad para usarlos suele ser la mejor manera de superar las dificultades. La prudencia en el uso de los mismos, así como una vigilancia de las copias de seguridad consiguen que nuestro trabajo se vea compensado. Dejarlo todo en manos de un simple programa puede traernos problemas si no mantenemos la prudencia de una disciplina en el manejo del ordenador. Instalar y desinstalar los programas sólo acarreará problemas si no dominamos el medio con suficiente soltura como para resolver las incidencias que aparecen con alguna frecuencia. Actualmente los virus transmitidos por Internet están causando importantes problemas a todo el mundo. Nadie está a salvo.

Pero no todo es negativo. Un uso correcto del ordenador puede traernos grandes satisfacciones si lo usamos con conocimiento ya que los avances que la tecnología experimenta a diario conducen a la investigación a niveles de calidad muy elevados. A medida que se adquiere destreza en el manejo del ordenador y los programas, se incrementan las posibilidades. Estas posibilidades abren las expectativas de los usuarios y se consiguen importantes logros. El esfuerzo de la investigación se verá compensado con unas presentaciones muy fructíferas.

5. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Llegado a este punto del curso es momento de considerar los aspectos de presentación del trabajo de investigación. Para la presentación del informe de investigación existen múltiples opciones. En este momento surgen las dudas por la presentación del mismo. Existen muchos estímulos diferentes que invitan a seguir caminos contradictorios entre sí. Tras la consulta de las fuentes que han sido empleadas en la investigación y tras haber observado que cada trabajo es presentado de diferentes maneras, surgen las dudas propias para saber a qué o a quién hacer caso. En todos ámbitos del conocimiento surgen los mismos interrogantes.

Para este momento existen diferentes respuestas. En primer lugar, el criterio que se insiste es el de la normalización. La mejor opción es seguir aquella que tenga la aceptación de la comunidad científica a la que pertenece el contenido de nuestro trabajo. En el caso que nos ocupa las normas de la Asociación Americana de Psicología (APA) son las que han sido aceptadas por la comunidad científica internacional en el campo de la psicología y las ciencias de la educación. Por esta razón seguiremos las pautas recogidas en este manual de estilo, aunque en algún momento nos veamos obligados a adaptar este estilo al contexto español o a las tendencias gráficas de nuestro entorno, así como a las exigencias académicas de la Universidad donde se presenta la tesis doctoral (American Psychological Association, 2003).

La imagen en aquello que queremos adquirir es uno de los referentes por el cual nos guiamos a la hora de tomar la decisión de conseguirlo. Si el coche que nos vende el concesionario no tuviera una cuidada presentación probablemente no nos interesaría, así como la oferta publicitaria de una agencia de viajes si no va acompañada de un atractivo estímulo visual es posible que la pasemos por alto. Cada vez más se hace necesario tener en cuenta la imagen de lo que queremos presentar. Acercándonos al campo de lo académico, también existen normas de imagen necesarias para el trabajo científico (Scribe, 2004). Un trabajo universitario presentado a mano, con tachaduras y papeles de distinto tamaño es posible que no sea atractivo para su lectura, al igual que no lo es un libro al que le faltan páginas o están escritas en un formato excesivamente pequeño.

Es por ello que las normas de presentación académica no son normas para hacer marketing de una empresa de bebidas refrescantes, ni tampoco de una inmobiliaria, sino que son normas que la comunidad científica considera necesarias y asume como propias a la hora de dar a conocer el trabajo que le es propio: los informes de investigación, las tesis doctorales, las comunicaciones a congresos, los artículos en la revistas, o los trabajos que los estudiantes necesitan realizar.

Los trabajos de investigación, al igual que otros, han de observar que la normalización se convierte en una garantía de éxito previo, ya que aquello que haya sido validado de acuerdo con las normas ISO tendrá mayor aceptación que los trabajos que siguen su propio albedrío.

5.1. Las referencias bibliográficas en la presentación del trabajo de investigación

Una de las tareas más tediosas en la investigación es el mantenimiento de una bibliografía actualizada. Después de haber consultado multitud de documentos llega el momento de presentar la bibliografía, la lista de referencias. En este punto surgen cantidad de dudas acerca de cómo presentar este apartado. Como se deja para el final, nos parece que no es crucial y se pierden muchos puntos por no tener en cuenta este aspecto, considerado muy importante por los evaluadores de los proyectos de investigación. Una buena presentación de las referencias es un éxito.

La organización de la lista de referencias y su presentación de acuerdo con una norma o estilo de citaciones es una parte del trabajo que a veces no se cuida lo suficiente. Con los programas informáticos se logrará una gran precisión en la organización de las fuentes consultadas. Estos programas permiten recuperar la información y presentarla de acuerdo con las normas APA, MLA, Vancouver o cualquiera otra. Permite que se integren con el procesador de textos y puedan ser recuperadas las referencias, tanto dentro del texto como al final del mismo. Es por ello que el conocimiento y manejo de estos programas se convierte en una estrategia primordial en el trabajo de investigación. Algunos de los programas posibles son:

- **Bibliographix** <<http://www.bibliographix.com>>

- **BiblioExpress** <<http://www.biblioscape.com/biblio-express.htm>>
- **EndNote** <<http://www.endnote.com>>
- **ProCite** <<http://www.procite.com>>
- **Reference Manager** <<http://www.refman.com>>
- **RefWorks** <<http://www.refworks.com>>

Estos programas son comerciales, pero podemos encontrar una aplicación muy interesante para usuarios registrados a través del acceso universitario al *Web of Knowledge* ya mencionado. En la versión en línea del programa **Endnote** podemos generar las bibliografías (importando referencias en línea, añadiéndolas manualmente o escaneando un documento) acordes con la temática de trabajo en la que estamos interesados y exportarla a nuestro procesador de textos de la manera adecuada según la norma de citación elegida. Podemos encontrar esta aplicación en la página <<http://www.myendnoteweb.com>>. Una interesante sugerencia para el formateo de las referencias la podemos encontrar en una aplicación en red en la que una vez que se le facilitan los datos devuelve la referencia bibliográfica completa según la norma elegida <<http://citationmachine.net>>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2003). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2ª ed.). México, D.F.: El Manual Moderno.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2001). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Mancuso, H. R. (1999). *Metodología de las investigación en ciencias sociales: Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Vega, A. (1995). *Fuentes de información general*. Gijón: Trea.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Scribe, A. (2004). Guides to Research Style and Documentation. Recuperado el 20 de abril de 2004 de <http://www.docstyles.com>.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Basignstoke: The Falmer Press.
- Unesco. (1976). *Terminología de la documentación: Una selección de 1200 términos básicos publicada en inglés, francés, alemán, ruso y español*. París: UNESCO.
- Van Der Henst S., C. (2005). ¿Qué es la Web 2.0? *Maestros del Web*. Recuperado el 15 de marzo de 2007 de <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>.
- Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Web 2.0 (2007). *Wikipedia*. Recuperado el 21 de marzo de 2007 de http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0.