

Sumario

Editorial	3
<i>Eduardo Abalde Paz</i>	
ESTUDIO MONOGRÁFICO	
Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar	7
<i>Carmen Jiménez-Fernández</i>	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios	39
<i>M^º Fe Sánchez García</i>	
Hacia un enfoque comprensivo de diagnósticos inespecíficos de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar	63
<i>Antonio Fernández Cano, Mariano Machuca Aceituno y Javier Lorite García</i>	
Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso	83
<i>José M^º Gobantes Ollero</i>	
Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes	105
<i>Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, José Carlos Núñez Pérez, Susana Rodríguez Martínez e Isabel Piñeiro Agúin</i>	
La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad	127
<i>Enric Corominas Rovira</i>	
Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del currículum intercultural	153
<i>Rosario Arroyo González</i>	
Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de Primaria de escuelas públicas y privadas	183
<i>León Garduño Estrada y M^º del Rosario Ramírez Lomán</i>	
El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva	199
<i>C. Vázquez de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego</i>	
Educación universitaria y construcción de redes sociales como estrategia de inserción profesional	221
<i>Esperança Villar, Dolors Capell, Jaume Juan y Enric Corominas</i>	
Un modelo explicativo de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje	249
<i>J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias</i>	
FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIÓN	263

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe



Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 1, 2001

Volumen 19, número 1, 2001

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



ISSN: 0212-4068
Depósito Legal: MU-724-1996

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 1, 2001

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

Director:

Eduardo Abalde Paz

Directora ejecutiva:

Mercedes Rodríguez Lajo

CONSEJO ASESOR:

Margarita Bartolomé
Nuria Borrell
Leonor Buendía
Iñaki Dendaluze
José Cajide
Narciso García
Fuensanta Hernández Pina
Jesús Jornet
Joan Mateo Andrés
Mario de Miguel
Arturo de la Orden
Carmen Jiménez Fernández
Antonio Rodríguez Diéguez
Francisco J. Tejedor

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez
Rafael Bisquerra
Flor Cabrera
Inmaculada Dorio
Julia Victoria Espín
Pilar Figuera
M^a Ángeles Marín
Mercè Noguer
M^a Luisa Rodríguez
Mercedes Rodríguez
M^a Paz Sandín
Trinidad Donoso

SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2^a planta
08035 BARCELONA (Spain)

DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia 30100
Tel. (968) 36 40 67

DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie www.um.es/~dipmide
Aidipe www.uv.es/aidipe

Revista de Investigación Educativa

Volumen 19, número 1, 2001

Editorial	3
<i>Eduardo Abalde Paz</i>	

ESTUDIO MONOGRÁFICO

Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar	7
<i>Carmen Jiménez-Fernández</i>	

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios ...	39
<i>M^a Fe Sánchez García</i>	

Hacia un enfoque comprensivo de diagnósticos inespecíficos de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar	63
<i>Antonio Fernández Cano, Mariano Machuca Aceituno y Javier Lorite García</i>	

Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso	83
<i>José M^a Gobantes Ollero</i>	

Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes	105
<i>Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, José Carlos Núñez Pérez, Susana Rodríguez Martínez e Isabel Piñeiro Aguín</i>	

La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad	127
<i>Enric Corominas Rovira</i>	

Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del currículum intercultural	153
<i>Rosario Arroyo González</i>	

Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de Primaria de escuelas públicas y privadas	183
<i>León Garduño Estrada y M^a del Rosario Ramírez Lomán</i>	

El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva	199
<i>C. Vélaz de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego</i>	

Educación universitaria y construcción de redes sociales como estrategia de inserción profesional	221
<i>Esperança Villar, Dolors Capell, Jaume Juan y Enric Corominas</i>	
Un modelo explicativo de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje	249
<i>J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias</i>	
FICHAS RESUMEN DE INVESTIGACIÓN	263

E D I T O R I A L

En el último Congreso organizado por los compañeros de la Universidad de Málaga y que se celebró en esta ciudad e, inesperadamente para nosotros, se nos propuso ser sede del primer Congreso de este nuevo milenio que acabamos de comenzar y, con sumo gusto, presentamos nuestra candidatura sabedores de la gran responsabilidad que el área MIDE de la Universidad de La Coruña asumía.

Como va siendo usual en estas últimas ediciones el Congreso estará presidido por miembros de la Casa Real y, en concreto, por sus Majestades D. Juan Carlos y Dña. Sofía, contando, así mismo, de otras destacadas autoridades como la Ministra de Educación, el Presidente de la Xunta, Conselleiro de Educación, Presidente de la Diputación, alcalde de La Coruña y nuestro Rector. El hecho de contar con este Comité de Honor no es más que el fruto a los esfuerzos conseguidos por todos nosotros desde que en 1981 se iniciara en Barcelona el primer encuentro. Sea, desde aquí, un cariñoso recuerdo a todos aquellos que entre esa primera reunión y la que se va a celebrar ahora, en La Coruña, cedieron su tiempo, energías y esfuerzo para desarrollar todas las ediciones anteriores.

Podríamos hacer un recuento de las ponencias, mesas redondas, comunicaciones, pósters,... presentados hasta el momento en todas las ediciones y nos daríamos cuenta de la gran cantidad de contribuciones que, de manera individual o grupal, han sido presentados y han contribuido a la consolidación de los investigadores en los dos ámbitos, tanto a nivel individual como internacional.

El X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, bajo el lema «Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento» que se va a celebrar en La Coruña durante los próximos días 19, 20 y 21 de septiembre, va a contar con una conferencia plenaria, dos mesas redondas, doce simposios y, en torno, a las 175 aportaciones en forma de comunicaciones y póster que, sin duda, contribuirán a dos objetivos principales: a responder a las demandas que la sociedad nos exige y, por otro lado, a afianzar los recursos de los que disponemos para nuestro desarrollo personal y académico, es decir, el Congreso, las reuniones del área, la revista RIE y RELIEVE y nuestra participación en la EERA.

Esperemos que este Congreso, al igual que los otros, sea un foro de discusión y debate, de enseñanza y de aprendizaje, de reflexión sobre nuestros puntos débiles y nuestros puntos fuertes, de línea conductora de nuestras trayectorias profesionales y, como no, de relaciones personales, de cohesión ...

En nombre de AIDIPE, quiero reiteraros mi agradecimiento por todas esas contribuciones, por vuestros esfuerzos por estar con nosotros durante el Congreso, por perdonar de antemano nuestros posibles errores y, por vuestra paciencia. Que este Congreso sea vanguardia de este nuevo milenio. En ello estamos y para ello trabajamos.

Os esperamos.

Eduardo Abalde Paz
Presidente AIDIPE

ESTUDIO MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD DE LOS MÁS CAPACES. HACIA SU PLENA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Carmen Jiménez Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Desde hace unos años existe en el panorama internacional un renovado interés por atender las necesidades educativas de los alumnos más capaces o superdotados, esos alumnos de los que erróneamente se supone que salen adelante por sí solos o que sería elitismo atender su diversidad. Nuestro país está tomando conciencia de esta tendencia que es, además, la asignatura pendiente de la reforma de la educación.

El presente artículo pretende profundizar en algunos aspectos de la alta capacidad que son significativos por referirse a dimensiones aún estereotipadas y que tienen notable incidencia en la educación real. Son las siguientes: caracterización de los más capaces y de los extremadamente capaces; prevalencia de la alta capacidad; educación, alta capacidad y género; alta capacidad y fracaso escolar y la atención a los más capaces en nuestro sistema escolar.

SUMMARY

During the past few years, the international scene has shown a renewed interest in attending the educational needs of talented or gifted students. Such students are often erroneously thought to make progress on their own, and attempts to attend their diversity are even regarded as elitism. Spain is entering this line of thought, this trend being the challenge of the education reform.

This essay intends to study in depth several points of this field which are significant because they relate to still stereotyped dimensions and have considerable impact in real education, namely characteristics of the talented and of the extremely gifted; prevalence of high capacity; education, giftedness and gender; giftedness and school failure; and attention to the gifted in Spain's educational system.

1. INTRODUCCIÓN

El tema que se nos ha invitado a exponer es complejo, de interés pedagógico y plena actualidad y precisa ser analizado desde una doble perspectiva o desde cómo se contempla la educación de los más capaces en los países de nuestra órbita cultural y cómo se contempla en el nuestro tras diez años de implantación de la Reforma, con la finalidad de impulsar la atención a su diversidad así como su óptima integración en el marco del sistema escolar ordinario. Trataremos los siguientes aspectos: caracterización general de los más capaces y de los alumnos extremadamente capaces; prevalencia de la alta capacidad; educación, alta capacidad y género; alta capacidad y mal rendimiento escolar y los más capaces en nuestro contexto escolar. Otros temas merecerían ser tratados pero había que elegir. Nos apoyamos en trabajos anteriores y especialmente en una obra reciente que recoge nuestra concepción de este campo de la educación (Jiménez Fernández, 2000a).

Algunas cuestiones previas. La primera, que concebimos la atención a los más capaces en el marco de la igualdad de oportunidades. La profundización en la democratización de la educación al atender las necesidades de *todos* los alumnos, es la que justifica en último término su derecho a una educación diferenciada que potencie la excelencia personal y el compromiso social. En segundo lugar habría que definir qué se entiende por superdotado, capaz, con alta capacidad y términos análogos que en este trabajo se emplearán indistintamente. Remitimos a la obra citada para conocer las principales teorías sobre la superdotación que se concibe como un constructo complejo en el que convergen factores personales y contextuales que armonizados de determinadas maneras, logran llevar a término la manifestación de la alta capacidad. Desde la perspectiva del aprendizaje los más capaces pueden definirse como alumnos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo *si* trabajan en temas que atraen su interés y *si* encuentran en padres y profesores el apoyo y la guía adecuados. No son superhombres que salen adelante por sí solos sino que precisan la experiencia y técnica del profesor.

2. CÓMO SÓN Y CÓMO APRENDEN LOS SUPERDOTADOS

Como grupo se diferencian de los alumnos medios y de los menos dotados en diversas características con significado para la educación pero se trata de un grupo internamente heterogéneo. Describir las características generales que lo singularizan como grupo es importante para orientar el trabajo aplicado y para tenerlas como referente en el estudio de grupos especiales.

2.1. Caracterización general del grupo

Gira en torno a tres ejes o cognición, creatividad y personalidad (Hellen y Verduin, 1986; Parker, 1989; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Renzulli y Delisle, 1982; Werhåren, 1991).

a) *Características cognitivas*. O recursos intelectuales que poseen y uso que tienden a hacer de ellos y que describen la singularidad de su modo de aprendizaje. Son las siguientes:

- *Alta capacidad para manipular símbolos*. Aprende a leer temprana y rápidamente, tiene un amplio vocabulario y un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.
- *Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información*. Recuerda con facilidad personas, datos, hechos e información diversa, y puede tener buen conocimiento sobre algún tópico de su interés.
- *Altos niveles de comprensión y de generalización*, viendo rápidamente relaciones mas allá de los hechos observados. Aprende a niveles de profundidad muy por encima de los propios de su edad.
- *Capacidad de concentración y de atención*, sobre todo cuando le interesa el tema, llegando a ser preciosa y profundo en ese caso. Disfruta jugando o trabajando sólo durante periodos largos.
- *Buen observador, curioso y con variedad de intereses*. Suele plantear preguntas sobre su entorno interesándose por juegos y noticias atípicas para su edad y deja de plantearlas si no son satisfechas.

b) *Características metacognitivas*. La metacognición es conocimiento y control del propio conocimiento o conciencia y autorregulación de los propios recursos cognitivos. Entre los expertos y los inexpertos así como entre los más capaces y los menos capaces, aparecen diferencias en conocimiento general o básico, en el tipo de estrategias, en comprensión metacognitiva y en procedimientos ejecutivos (Borkowski y Peck, 1990; 1987; Cheng, 1993). La actuación brillante sería el resultado de un mayor conocimiento general, estrategias más complejas, conocimiento de los propios recursos cognitivos y empleo más frecuente de las estrategias de autocontrol en la ejecución de las tareas. Se citan las siguientes:

- *Metamemoria*. Son más rápidos en el almacenamiento y recuperación de información de la memoria a largo plazo; destacan en eficacia perceptiva y tienen mayor número de estrategias para recuperar la información y son conscientes de ellas.
- *Eficaz solucionador de problemas*. Tienden al control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias y a su transferencia. Le gusta resolver sus propios problemas, escoge las estrategias más adecuadas y reconoce prontamente los datos ausentes del problema.
- *Autorregulación activa y autorregulación consciente*. La primera implica control directo sobre los resultados del comportamiento, comprobación del grado de éxito y aprendizaje del error y surge en los procesos de aprendizaje por ensayo y error. La autorregulación consciente es superior pues prevé el error y trata de eliminarlo.

c) *Características motivacionales y de personalidad.* Se refieren a sentimientos, actitudes y otros rasgos de personalidad que suelen darse en este grupo con más fuerza y frecuencia que en los alumnos medios de su misma edad. Entre ellas cabe citar:

- *Buen autoconcepto y atribución causal interna.* Como grupo tiene buen autoconcepto, tiende a atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo y los malos a una combinación de factores como esfuerzo insuficiente, mala suerte y dificultad de la tarea.
- *Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo.* Cuando trabaja en algo que atrae su interés, es capaz de quedar absorbido en la tarea y aspira al trabajo bien hecho.
- *Sentido del humor,* que suele ser sofisticado y que puede ser corrosivo si se desarrolla en caminos inadecuados. Son bromistas, con facilidad para los mensajes de doble sentido.
- *Líder natural, sensible consigo mismo y con los otros,* excepto en el caso de que posea una inteligencia muy alta. Son populares entre sus compañeros y saben hacerse querer y respetar.
- *Preferencia por estar con adultos o con niños mayores* para discutir ideas y trabajar en temas estimulantes por su complejidad. También le gusta y necesita jugar y estar con sus iguales.
- *Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema* por más de un procedimiento o por un método poco convencional lo que no siempre juega a su favor.
- *Sentido ético desarrollado,* distinguiendo entre lo bueno y lo malo no siempre con los matices necesarios. La lucha entre lo que hace y lo que cree debería hacer puede ocasionarle conflictos o quedar atrapado en los ajenos.

d) *Características relacionadas con la creatividad.* Es una dimensión difícil de evaluar pero ciertamente importante pues la médula de la superdotación es la producción creativa, el ir más allá de lo dado. Entre sus manifestaciones se señalan:

- *Habilidad para pensar en las cosas holísticamente para pasar después a comprender sus partes.* Este modo de aprender suele entrar en conflicto con el sistema de enseñanza que procede por pequeños pasos para integrarlos al final.
- *Impulso natural a explorar ideas,* que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas radicales o fuera de lugar.
- *Desafío o reto ante lo convencional.* Tiene ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearle problemas de convivencia dependiendo del grado de tolerancia y de las restantes características que adornen su personalidad.
- *Independencia de pensamiento.* Rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones. Toleran la ambigüedad y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original.

- *Juguetero, revoltoso, inconsciente*. Tiende a ser juguetero con sus acciones, pensamientos y productos, ve humor en las cosas y puede provocarlo. Manifiesta atracción por las actividades con riesgo y a veces hace cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

2.2. Disincronía o desarrollo típico de los más capaces

Este concepto hace referencia a desequilibrios entre los diferentes planos del desarrollo humano y tiene su principal campo de aplicación en la educación especial. Las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son distintas a las del resto de la población y también cobran matices propios en el caso de los chicos con alta capacidad. Terrasier (1988, 1989) ha estudiado este síndrome que en sí mismo no es problemático. Se refiere a los específicos ritmos heterogéneos del desarrollo en el interior del propio sujeto o disincronía interna, y en su relación con el mundo circundante o disincronía social. En ambos casos, la disincronía se manifiesta fundamentalmente en tres aspectos siendo en todos ellos más precoz el desarrollo del primer polo que el del segundo y puede dar lugar a problemas en la conducta y evolución del alumno al no encontrar el ajuste o respuesta adecuada. La disincronía interna aparece entre:

- Inteligencia y psicomotricidad, más frecuente en los niños que en las niñas.
- Razonamiento y lenguaje.
- Inteligencia y afectividad.

La disincronía social también puede presentar varias manifestaciones o entre:

- El niño y la escuela por el ritmo homogéneo impuesto a todos los alumnos.
- El niño y sus padres que aunque suelen ser pronto conscientes de la inteligencia del hijo, no significa que le otorguen la atención adecuada.
- El niño y sus compañeros al tener que trabajar con niños de su edad cronológica.

2.3. Características de alta capacidad y reacciones concomitantes

Seguindo a Webb (1993), un enfoque útil para comprender las necesidades y potenciales problemas de estos chicos, es proceder al examen de las características que los definen y le dan su fuerza y que, no obstante, pueden tener problemas asociados. Se resumen en el Cuadro 1.

3. NIÑOS EXTREMADAMENTE DOTADOS

Son la expresión más nítida del desarrollo disincrónico y en cierta medida tendrían su polo opuesto en el deficiente mental profundo. Pueden definirse como aquellos niños cuya puntuación en los tests de CI se sitúa tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media o aquellos otros que son niños prodigio en un campo determinado. Un CI tres o cuatro desviaciones típicas por encima de la media equivale a 160-170

CUADRO 1
PROBLEMAS ASOCIADOS A LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LOS NIÑOS
SUPERDOTADOS (WEBB, 1993).

Características	Problemas concomitantes
1. Rapidez en la adquisición y retención de la información	1. Impaciente con la lentitud de los otros; antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo.
2. Actitud investigadora, curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda del significado.	2. Hace preguntas desconcertantes; fuerza de voluntad; se resiste a la dirección, excesivos intereses; espera lo mismo de los demás.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	3. Rechaza u omite detalles; se resiste a prácticas y ensayos; cuestiona los procedimientos de enseñanza.
4. Ve relaciones causa-efecto.	4. Dificultad en aceptar lo ilógico (sentimientos, tradiciones, actos de fe).
5. Amor por la verdad, la equidad y el juego limpio.	5. Dificultad en ser práctico, preocupación por aspectos humanitarios.
6. Disfruta organizando y estructurando cosas y personas; busca sistematizar.	6. Construye sistemas y reglas complicadas; puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante.
7. Gran vocabulario y facilidad verbal; amplia información en áreas avanzadas.	7. Puede emplear las palabras para evadir situaciones; se aburre con el colegio y compañeros de su edad; percibido por otros como sabelotodo.
8. Pensamiento crítico; altas expectativas; autocrítico, evalúa a terceros.	8. Crítico e intolerante frente a otros; puede descorazonarse o deprimirse; perfeccionista.
9. Observador persistente; dispuesto a considerar lo inusual; abierto a nuevas experiencias.	9. Enfoque o percepción muy intensos; ingenuidad ocasional.
10. Creativo e inventivo; le gustan las formas nuevas de hacer las cosas.	10. Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido; percibido por otros como distinto y desacompañado.
11. Intensa concentración; atención amplia y sostenida en áreas de interés; comportamiento dirigido hacia objetivos; persistencia,.	11. Se resiste a la interrupción; descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe; tozudez.
12. Sensibilidad, empatía hacia otros; deseo de ser aceptado por otros.	12. Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros; espera de los demás valores similares a los suyos; necesidad de éxito y reconocimiento; puede sentirse diferente y alienado.
13. Gran energía, presteza, afán; periodos de intensos esfuerzos.	13. Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros; necesidad de estimulación continua; puede ser percibido como hiperactivo.
14. Independiente; prefiere trabajo individualizado; confía en su capacidad.	14. Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros; inconformista; puede ser poco convencional.
15. Diversos intereses y habilidades; versatilidad.	15. Puede parecer disperso y poco organizado; frustraciones por falta de tiempo; los otros pueden esperar de él logros continuos.
16. Gran sentido del humor.	16. Ve lo absurdo de las situaciones; su humor puede no ser entendido por los compañeros; puede convertirse en el «payaso» para atraer la atención.

o superior en el test de Stanford-Binet, forma L-M o anteriores. La versión de 1986 tiene un techo más bajo y 140 puntos puede considerarse indicador de capacidad muy alta.

Una definición fenomenológica sería ver la precocidad extrema como el desarrollo asincrónico en el que se combina la capacidad cognitiva precoz con su alto desarrollo para dar lugar a experiencias internas y a conocimientos que son cualitativamente diferentes de la norma. La disincronía aumenta a medida que es más extrema la capacidad intelectual y hace que estos alumnos sean particularmente vulnerables si no se modifica adecuadamente la conducta de padres y profesores para colaborar a su óptimo desarrollo (Kearney, 1996). Silverman (1989) señala que en la escala de Wechsler (WISC-R) se puede hablar de la equivalencia siguiente (Tabla 1):

TABLA 1
CATEGORIZACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS SEGÚN EL CI EN LA ESCALA
WECHSLER-R (SILVERMAN, 1989).

Categoría	Cociente intelectual (CI) equivalente	Desviaciones Estándar (D.S.) sobre la media
Moderadamente dotado	115-129	1 D.S.
Medianamente dotado	130-140	2 D.T.
Altamente dotado	145 o superior	3 o más D.T.

3.1. Caracterización de estos alumnos

Se encuentran segregados académica y socialmente; están en desventaja a la hora de ser seleccionados para participar en programas para los más capaces; se saben rechazados por sus compañeros y como señalara Terman, los niños con un CI de 170 o superior tienen más dificultades que cualquier ser humano para vivir satisfactoriamente en este mundo pensado para la persona media. ¿Qué características presentan y cómo identificarlos y educarlos? (Hollingworth, 1945; Terman y Oden, 1947; Silverman, 1989; Coriat, 1990; Pendarvis, Howley y Howley, 1990; Morelock y Felman, 1991; Gross, 1993, Kearney, 1996).

a) Características cognitivas

- *Cociente intelectual muy alto*, superior a la media de los chicos tres o cuatro años mayores que ellos.
- *Fuerte desarrollo asincrónico* en la infancia y en la adolescencia. Su capacidad intelectual es impresionante pero no tienen un desarrollo emotivo y social similar ni mantienen el mismo nivel en todas las dimensiones cognitivas; es normal que aún puntuando alto en los diferentes subtests de las escalas de inteligencia tipo Wechsler aparezcan en ellos picos y valles.

- *Extrema rapidez en el procesamiento de la información.* Aprenden rápidamente, se saltan pasos en el proceso de aprendizaje y llegan a conclusiones sobresalientes de manera intuitiva, frecuentemente sin saber describir los pasos que han seguido.
- *Estilo peculiar de aprendizaje.* Aparentemente no reflexionan antes de responder, parece que se saltan trozos de información porque intuyen lo que viene después; dan la respuesta antes de que el profesor haya terminado de formular la pregunta o señalan al profesor la idea o palabra que busca en su interior antes de que este sea consciente de la búsqueda.
- *Memoria extraordinaria, comprensión rápida de los conceptos, conocimiento amplio, preciso y muy superior al de los alumnos medios y al de los superdotados no en extremo.* En algunos casos su conocimiento puede distanciarse de la media como si se tratara ya de un profesional y su manifestación suele ser problemática para convivir con profesores y compañeros que ordenan el saber según lo que corresponde a cada edad cronológica.
- *Lenguaje hablado y aprendizaje lector muy precoz, elevado flujo verbal, lenguaje correcto y complejo, expresión escrita algo más tardía.*

b) *Características no intelectivas:*

- *Suelen fracasar en el desarrollo de hábitos de trabajo adecuados en los contextos escolares organizados para los alumnos de capacidad media, no aparecen a los ojos de los profesores como buenos alumnos.* Como consecuencia, se dedican a soñar despiertos, a aburrirse y pueden llegar a aborrecer la escuela.
- *Dificultades para encontrar compañeros que le satisfagan.* Las personas tienden a unirse con sus iguales pero en este caso cabe preguntarse ¿sus iguales en inteligencia, en edad cronológica, en sentido ético? Tienen riesgo de aislamiento social.
- *Saben que son rechazados por sus compañeros, a los que en cierto modo soportan mal* porque existe un abismo entre su propia capacidad y la de los otros y porque son bastante conscientes de su marginación.
- *Elevado desarrollo moral debido a su capacidad de comprensión y de reflexión acerca de los temas límite de la existencia humana; sin embargo, su capacidad emocional es inferior y, desde este ángulo, son más vulnerables que otros niños.* Este extremo fue observado por Hollingworth, apuntado por Terman y es compartido por los especialistas.
- *Aire de ausentes, distantes, ajenos a la realidad, por una parte; por otra, establecen escasa relación entre la pura teoría, que dominan ágilmente, y la realidad próxima.* Coriat (1990) señala estas dos características como singulares de estos chicos respecto de los simplemente superdotados. Considera que tal riqueza intelectual proyectada tempranamente como forma de vida, es en gran medida un mecanismo de defensa socialmente aceptado y que da al niño una salida psicológica al no ser capaz de asumir su complejo mundo interior.

El retrato de este subgrupo quizá haya dado pie a la idea falsa de que los chicos superdotados tienen problemas en el desarrollo social y emocional.

2.2. Diagnóstico y educación

Desde el enfoque psicométrico el diagnóstico acude a dos estrategias: tests de CI y tests de aptitudes de su nivel y de nivel superior, cuando existen. Las pruebas de su nivel tienen un techo muy bajo, no permiten determinar con precisión su extrema capacidad y en ellas los resultados son menos fiables en los valores extremos. Los ocho chicos y cuatro chicas estudiados por Hollingworth tenían en el test de Stanford-Binet un CI de 180 o superior. Otro procedimiento es mediante el empleo de tests de nivel superior como el utilizado por Stanley¹ desde 1971 para seleccionar a los alumnos interesados en el programa SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*) o estudio del talento matemático precoz. Es más válido que el anterior y muestra la validez predictiva del procedimiento y lo erróneo de presuponer que los que puntúan por encima del percentil 97 o 99 en las pruebas de su nivel, tienen aproximadamente la misma capacidad (Stanley, 1977; Stanley y Benbow, 1983). Los tests de rendimiento también se utilizan y con un sentido similar. Con la perspectiva de la integración escolar de todos los alumnos, el diagnóstico debe encuadrarse en el marco de los instrumentos y técnicas comunes y se debe implicar en él a todos los protagonistas de la educación. Si no se les detecta y educa preventivamente, quedarán marginados, intentarán encubrir su capacidad y sufrirán notablemente.

Dada su extrema capacidad en su educación conviene jugar con varios modelos:

- *Combinar la aceleración del currículo con experiencias de enriquecimiento* que les permita desarrollar su pensamiento creativo, y con el *agrupamiento por capacidad* o *agrupamiento multicurso*, de modo que mejoren su autoconcepto y habilidades sociales al interactuar con alumnos de similares recursos cognitivos.
- *Necesidad de un programa individualizado*, que combine el trabajo independiente en el centro, en su casa y en un centro paralelo si se cree conveniente.
- *Educarlos para la diversión, el ocio, el tiempo libre, en juegos aptos para todas las edades*. Son poco aceptados por sus compañeros y tienen escasas probabilidades de ser populares. Hay que darles oportunidades de desarrollar ciertas destrezas de liderazgo y de relación social, siendo el agrupamiento por capacidad un medio óptimo al plantearle desafíos y logros adecuados.
- Debido a la intensidad de sus emociones y a su conocimiento de temas éticos y filosóficos, *precisan apoyo psicológico* y padres y profesores deben dialogar con ellos y ser comprensivos y pacientes.
- *Tutoría entre iguales*. En algunos periodos del horario escolar puede ser monitor de algún alumno o pequeño grupo de alumnos.

1 Como se sabe, los candidatos al SMPI son preseleccionados en los propios centros mediante la aplicación de tests de rendimiento matemático baremados para los alumnos de su edad, 12-13 años. Los que se sitúan en el percentil 97 o superior pueden ser candidatos al programa. A estos alumnos se les aplica el SAT-M (*Scholastic Aptitude Tests*), test de capacidad matemática baremado para alumnos de 16-17 años. Pues bien el 3% superior preseleccionado, obtiene en este test de nivel superior todas las puntuaciones posibles de modo que los resultados se distribuyen a su vez según el modelo de la curva normal. Stanley establece cortes en el continuo de capacidad a la hora de prescribir programas docentes y considera altamente superdotado sobre el 20% superior de los preseleccionados (Cohn, 1991).

Silverman (1989) señala que en clases con alumnos moderadamente dotados a menudo desarrollan habilidades de liderazgo, mientras que en las clases regulares son alumnos aislados. Propone los siguientes métodos:

- Programas de educación individualizada.
- Cursos desafiantes adaptados a su ritmo.
- Trabajo independiente en el aula.
- Aceleración.
- Programas y cursos universitarios.
- Mentores o tutores.
- Programas y escuelas especiales.
- Oportunidades de enriquecimiento de la comunidad.
- Educación en su propio domicilio.
- Orientación y apoyo.

4. PREVALENCIA O LA CUESTIÓN DEL UMBRAL

Una cuestión planteada por los medios de comunicación social y el público en general es ¿cuántos superdotados hay? La respuesta es depende del modelo del que se parte y de los objetivos que se persiguen en un programa determinado. Terman utilizó el criterio de 140 puntos o más en el test de Stanford-Binet y con dicho criterio la prevalencia venía a ser entre el 1% y el 5% de la población. Hollingworth elevó el CI a 180 en cuyo caso la prevalencia estimada era de uno a dos sujetos por cada millón de personas si bien se considera es superior. La cuestión es que los puntos de corte en variables de naturaleza continua son arbitrarios, y por ello discutible la decisión de marcar un punto por encima del cual se es superdotado y por debajo del cual no se sería. Las teorías sugieren topes y cada programa decide en función de varios criterios.

Gagné (1993) señala que el percentil 95 o superior en rendimiento académico y el CI igual o superior a 130 son valores entre los que se encontraría del 2% al 5% de la población, valores que se corresponden con el porcentaje señalado por Marland (1972) en su informe para el Congreso de los Estados Unidos y que considera restrictivos. Una perspectiva distinta es la de Renzulli que entiende que inicialmente, en el programa de la puerta giratoria o del triple enriquecimiento, debe participar sobre el 20% de la población. Posteriormente se van autoseleccionando en los niveles superiores de enriquecimiento (Renzulli y Delisle, 1982; Renzulli, 1994).

Un planteamiento restrictivo es el adoptado por Stanley en el SMPY en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore. En este modelo menos del 1% de la población sería superdotada, si bien establece otras categorías pues es consciente de que todos los aspirantes al programa son alumnos muy brillantes en matemáticas.

En nuestro contexto García Yagüe (1986) utilizó un modelo diagnóstico de varios instrumentos y puntos de corte múltiples y en una muestra nacional estratificada resultó seleccionado el 6,13% de la población. Sánchez Manzano (1999) con alumnos de educación primaria de la Comunidad de Madrid considera superdotada el 1.36% de la población.

Gagné entiende que en determinados campos se puede ser restrictivo pero que para el conjunto de la población y de las capacidades, se puede seguir manteniendo el criterio de Renzulli de considerar valores amplios o en torno al 15% - 20% de la población escolar. La tabla 2 recoge su clasificación de la superdotación que tiende a converger con la de Silverman.

TABLA 2
CATEGORÍAS DENTRO DE LA POBLACIÓN DE SUPERDOTADOS (GAGÑÉ, 1993)

Categoría	Desviación estándar (S.D.)	Cociente Intelectual (CI)	%	Proporción
Básico	+1	± 112-115	15-20%	1 por 5 o 6
Moderado	+2	± 125-130	2-4%	1 por 35 (±10)
Alto	+3	± 140-145	,001-,003%	1 por 600 (±300)
Muy alto	+4	± 155-160	±,00002%	1 por 500.000 (±10.000)

Otra cuestión es si la capacidad tiende a darse en familias como señalara Darwin y en determinados ámbitos geográficos. En el estudio de Terman estaban superrepresentados los alumnos de la clase media y los judíos y subrepresentados los grupos de color y las chicas. Estudios posteriores han confirmado que la alta capacidad tiende a darse más en familias no demasiado numerosas, entre los primogénitos, entre las familias de profesiones liberales y prestigiosas, así como entre los grupos sociales dominantes y en el medio urbano ((Rimm, 1991; Ritchert, 1987, 1991).

El estudio ya citado de García Yagüe, encontró chicos de alta capacidad en todas las clases sociales y en el medio rural y urbano aunque su prevalencia es menor en los medios más deprivados. Este extremo se confirma en el más reciente de Sánchez Manzano (1999). Hay alumnos superdotados en todo tipo de población si bien la frecuencia es mayor en Madrid capital (1,67%) que en las poblaciones rurales (0,98%).

5. EDUCACIÓN, ALTA CAPACIDAD Y GÉNERO

A lo largo del siglo XX ha habido un claro avance en la liberalización de la mujer que ha afectado a la educación de los hombres y mujeres más capaces y ha tenido eco en organismos como la UNESCO (1996). Al mismo tiempo, los cambios en la educación de las chicas están siendo tan rápidos, que su evolución real va por delante de la reflexión científica. Así en el campo que analizamos aspectos ligados a la psicología femenina como el «miedo al éxito» o la «ansiedad ante las matemáticas», muchas de las chicas más capaces sencillamente no lo manifiestan actualmente. También están en plena ebullición las actitudes y expectativas del papel sexual y en ocasiones, son los propios padres los que se han erigido en defensores de las capacidades de sus hijas.

Sin embargo, en la vida adulta los hombres están significativamente más representados en los puestos de alta responsabilidad y en la vida familiar y social se aprecia cierta ambigüedad hacia la mujer trabajadora. Por todo ello vamos a dedicar unas líneas a esta tema.

5.1. Desarrollo de los chicos y chicas más capaces y aprendizaje escolar

Como grupo, chicos y chicas presentan buen desarrollo físico, escolar y social y dan satisfacciones profesionales a sus profesores. Veamos algunas características de las diferentes etapas (Fox, 1979; Kerr, 1985, 1995; Fox y Zimmerman, 1988; Coriat, 1990; Lubinski, Benbow y Sander, 1993).

En la infancia, las chicas evidencian la capacidad más precozmente que los chicos. Terman informaba de que las chicas con alto CI tendían a ser más altas, más fuertes y más saludables que la media de su género aunque pueden ser físicamente menos competentes en gimnasia que los chicos dotados y que los chicos en general. Las moderadamente superiores en CI y rendimiento, es decir las situadas entre los percentiles 90 y 95, gozan de buena salud física y mental y muestran buena adaptación social. Por su parte y respecto a los chicos normales, los más inteligentes también presentan un buen desarrollo personal, escolar, familiar y social.

Ambos géneros establecen en la infancia los estereotipos del papel sexual; sin embargo, es probable que las más inteligentes tengan aspiraciones profesionales más altas que las niñas de su edad así como fantasías profesionales más intensas. En intereses, actitudes y aspiraciones, las chicas dotadas son más similares a los chicos dotados que a la media de las chicas en general y se divierten con una amplia variedad de aficiones y juegos tradicionalmente asociados a los chicos. Disfrutan con periodos de juegos solitarios y mantienen asimismo intereses y juegos típicamente femeninos.

En la adolescencia y respecto de los chicos se producen cambios diferenciales en las actitudes, intereses, aspiraciones y rendimiento de las chicas pero son más sutiles que los que ocurrían hace veinte o incluso diez años, como ocurre también al analizar la evolución de las mujeres brillantes a lo largo de las últimas décadas. Ambos sexos obtienen buen rendimiento, gozan del apoyo de sus profesores si bien pueden tener los problemas propios de esta etapa. Sin embargo, modelos y opciones curriculares como la aceleración parcial de curso o los programas de enriquecimiento fuera del aula ordinaria, son más valorados por los chicos. Las chicas prefieren permanecer con sus iguales en edad, tendencia que va declinando.

A partir de la adolescencia cambia el retrato femenino y las chicas brillantes temen destacar más que sus iguales de uno y otro sexo y tienen menor previsión del futuro. Hacia los catorce años pasan del deseo de autoestima y éxito al de amor y pertenencia, decrece su autoconcepto y la confianza en sí mismas y de algún modo empiezan a padecer el síndrome de cenicienta en el sentido de que esperan que alguien vendrá a resolver su situación. Como señala Kerr (1997a), en la infancia se les premiaba por su éxito académico; en la adolescencia se les pide éxito social y conformismo y aunque mantienen rendimientos iguales o mejores que los de los alumnos superdotados, el descenso de la propia autoestima junto a la bajada de la guardia intelectual, produce

su efecto aunque con menos fuerza que hace dos décadas (Delisle, 1997). Se mantiene atenuado el *miedo al éxito* o temor o verse rechazada por destacar y por hacerlo en un campo reservado al otro género.

En la juventud ambos géneros mantienen altos rendimientos en la universidad; hay un preponderancia de hombres en las carreras típicamente masculinas si bien cada vez más atenuada; se ha igualado la presencia de ambos géneros en carreras como medicina y derecho; es prácticamente similar en económicas y aumenta día a día la presencia de las chicas en las típicamente masculinas como las técnicas y con buen rendimiento. La sociedad apoya el alto rendimiento académico de ambos géneros. El mensaje sobre su rendimiento profesional es más ambiguo y las chicas se sienten perplejas o prefieren no pensar cómo compaginar planes profesionales de alto nivel con matrimonio y familia. Otras, incómodas con un compromiso profesional exigente que pueden tener que abandonar, optan por metas más bajas y cambian de planes académicos y profesionales. El síndrome de cenicienta y la falta de previsión del futuro es más típico entre las jóvenes, que crecen ignorando más que los chicos las realidades de la vida adulta y las cargas económicas y familiares que deberán asumir. Los chicos planifican mejor su futuro desde la adolescencia siendo los padres los que mayor presión ejercen en este sentido.

Por otra parte, hay indicios de que el cambio y la ambigüedad afectan también a los chicos más capaces y a la población juvenil masculina general, que ven el avance de la joven en lo profesional, su mayor riqueza y responsabilidad en el hogar y la mayor amplitud de intereses que manifiestan sin que exista un esfuerzo similar por percibir y compartir la otra cara de la moneda. Noble (1987) considera necesario orientar a las jóvenes sobre los siguientes estereotipos: que la elección entre carrera y familia son prácticamente excluyentes; que la planificación profesional y el estilo de vida son decisiones prácticamente irreversibles; que la soltería conduce necesariamente a la soledad y la insatisfacción con la propia vida. Realmente son temas de interés general.

Por último, en la edad adulta y comparadas con sus iguales de similar capacidad, decae el rendimiento profesional de las mujeres inteligentes, extremo que se observó en el estudio de Terman² y que se confirma en otros posteriores realizados por Kerr (1985, 1995), Noble (1987), Hollinger y Fleming (1992), Kitano y Perkins, 1996) entre

2 Terman estudió a lo largo de cincuenta años a 1.528 superdotados siendo 671 del sexo femenino. Uno de los aspectos que se le ha criticados *a posteriori* ha sido la interpretación dada a las diferencias entre géneros, plenamente ligada al estereotipo social. Recordemos que consideró superdotados a los que obtenían 140 o más puntos en el test de CI de Stanford-Binet. En la edad adulta, la mitad de las mujeres estudiadas eran amas de casa y la otra mitad realizaba además tareas profesionales en puestos menos remunerados y en trabajos de inferior rango académico. A pesar de que algunas tenían una licenciatura equivalente a la de sus compañeros, sus salarios eran notablemente inferiores, bien porque trabajaran a tiempo parcial o porque ocupaban los puestos más bajos en sus respectivos campos. Sus contrapartes masculinos se habían doctorado o habían estudiado postgrados en proporciones importantes y sus salarios y posición social cuadraba con el estereotipo del hombre sobresaliente. Terman era hijo de su tiempo y aunque los datos de partida no apoyaban la hipótesis de una mayor variabilidad en el CI del género masculino, tampoco avanzó nuevas hipótesis. Las pruebas de CI no daban diferencias significativas entre hombres y mujeres y un dato de marca como este debió hacerle dudar de las explicaciones simplistas, pero fue incapaz de ir más allá y se dejó atraer por sesgos y estereotipos (Cfr. Vialle, 1994).

otros. La edad de casarse y de tener hijos parecen ser determinantes para el futuro profesional de las mujeres brillantes. Cortar el desarrollo profesional en los últimos años de la juventud, suele conducir a situaciones irreversibles en cuanto al grado y nivel de los logros posteriores. Porque se espera de las mujeres que asuman cargas familiares no asumidas por la mayoría de los hombres, y las más inteligentes se encuentran a menudo atrapadas entre sus vidas personales y profesionales (Terman y Oden, 1947; Kerr, 1995; Weyand, 1999).

Por otra parte, en estas mujeres aparecen comportamientos típicamente femeninos que parecen producidos por los contextos en los que se desenvuelven. Así les cuesta trabajo decir «yo» y son capaces de decir «nosotros»; experimentan confusión con sus propios intereses y valores aún cuando los tienen y sólidos y toman prestados los de sus socios; se sienten raras, incómodas en determinados momentos y puede darse en ellas el síndrome del impostor³; no renuncian de sus convicciones que progresivamente orientan su propia vida aunque puedan ocultarlas; aman el trabajo y son capaces de dedicarle tiempo y tiempo; tienden a integrar innumerables tareas y funciones profesionales, personales, familiares y sociales (Kerr, 1995).

Terminamos reseñando un estudio sobre un prototipo de mujer con éxito, las catedráticas de universidad del que extraemos los siguientes datos (Tabla, 3).

De un total de 5.785 catedráticos de universidad, 555 (9,5 %) son mujeres; de ellas sólo 141 (5,8 %) hace diez o más años que obtuvieron la cátedra. Esta se obtiene en edades maduras o entre los cuarenta y los cincuenta años y sin embargo, un 37,4 % no tiene hijos y el 26,8% se declara soltera. Al describir su trayectoria docente, señalan el

TABLA 3
ESTADO CIVIL Y NÚMERO DE HIJOS ENTRE LAS CATEDRÁTICAS DE
UNIVERSIDAD (GARCÍA DE LEÓN Y GARCÍA DE CORTÁZAR, 1997)

Estado civil	%	Número de hijos	%
Soltera	26.8	Ningún hijo	37.4
Casada	59.8	Uno	18.5
Divorciada	1.4	Dos o tres	41.3
Viuda	2.0	Cuatro o más	2.8

3 Este síndrome describe un sentimiento de autoestima extremadamente bajo que tiene lugar cuando se logra el éxito y se atribuye a factores ajenos a la propia capacidad y esfuerzo y, en consecuencia, perciben su imagen exterior de persona brillante y con reconocimiento como algo accidental e inmerecido que puede ser descubierto. Muchas chicas y mujeres altamente capacitadas y preparadas tienden a considerar la mediocridad en cualquier terreno como un desvalor y el rechazo de una oportunidad como una pérdida de posibilidades y se marcan objetivos cada vez más altos en todos los órdenes de la vida. Esta inadecuación a la realidad se manifiesta en una ansiedad permanente, reacción que afecta escasamente al grupo de los hombres con éxito que tienden a atribuirlo en primer lugar a su capacidad y esfuerzo y secundariamente a factores como oportunidad y azar.

gran trabajo que realizan y que pese a ser minoría desempeñan en facultades y departamentos funciones poco reconocidas socialmente; tienen un amplio currículo científico y profesional que no valoran en demasía y el 95% no manifiesta aspiraciones por el desempeño de funciones públicas fuera de la Universidad.

Por otra parte, en este grupo hay lo que las autoras denominan *superpluses*. Es decir, hay factores favorables en exceso respecto a las mujeres en general en cuanto a origen social, educación recibida, alianzas matrimoniales, contexto social en general, factores de élite en una palabra. Concurren además factores anómalos o «singulares cataclismos biográficos» como quiebras familiares, muerte del padre o de la madre, que las han situado en situaciones atípicas en las que tuvieron que desplegar una energía que no hubiera sido posible o necesaria en circunstancias normales. En tercer lugar se aprecia en estas profesoras una vida de sacrificio, una especie de *vía crucis* que sería desmoralizador para el resto de las mujeres. Factores cuyos efectos acumulativos les ha permitido alcanzar el extremo superior de la profesión, lo que si es muy loable desde cierta perspectiva, no resulta especialmente modélico para el común de las mujeres que ni pueden, ni quieren ni deben someterse a un alto esfuerzo para lograr cotas que obtienen los hombres con menor energía.

5.2. Prevalencia de los chicos y chicas con alta capacidad

El resumen puede ser que hay más chicos que chicas diagnosticados como de alta capacidad, especialmente en el caso de la capacidad extrema y que aparecen en las chicas algunos conflictos típicos como preocupación por destacar o verse aislada. La matización a añadir es que en los años recientes se desdibuja la tendencia.

Trabajos de los ochenta (Kerr, 1991) informan de que en el *American College Testing (ACT)*, test que realizan los alumnos americanos al terminar la educación secundaria, el 61 % de los que puntúan por encima del percentil 95 son varones así como el 72 % de los que están por encima del percentil 99. Por subtests, los chicos son superiores a las chicas en el ACT de matemáticas, ciencias naturales y estudios sociales; en el inglés sobresalen las chicas. Por otra parte, resultados obtenidos en un estudio longitudinal sobre 1.179 adolescentes en la década de los noventa (Alfeld y Corinne, 1999) señalan que la capacidad se ha convertido en un determinante más importante que el género a la hora de elegir estudios. Los más capaces eligen o piensan elegir mayoritariamente carreras duras con independencia del género, si bien las chicas eligen matemáticas y física en mayor medida que los estudios técnicos. Son las más capaces las que manifiestan aspiraciones académicas más altas y a esta edad no presentan conflictos psicológicos como ansiedad o el dilema carrera *versus* familia.

En nuestro contexto dos trabajos recientes con muestras de la Comunidad de Madrid ratifican la menor presencia femenina. En el ya citado de Sánchez Manzano (1999) con alumnos de educación primaria del 5% superior en el test de Raven, el 43.7% pertenece al sexo femenino; en la muestra final que establece el punto de corte en el 1.36% superior en CI, el 46% son chicas. En otro estudio con adolescentes superdotados que establece el punto de corte en el 2% superior en CI; la presencia femenina es del 30% (Pérez y Domínguez, 2000).

5.3. Capacidad matemática superior y género desde el SMPY de Stanley

Diagnostica la extrema capacidad matemática a la edad de 12-13 años y observa su evolución a través de un diseño longitudinal de varias cohortes, lo que hace del SMPY un observatorio ideal para conocer las diferencias de género en el campo donde han sido más significativas y constantes. Iniciado en 1971, en 1983 Stanley y Benbow publican un artículo en el que informan sobre diferencias en capacidad matemática a favor del sexo masculino y concluyen que no pueden atribuirse a la socialización diferencial, trabajo que produjo reacciones en la comunidad científica⁴. Posteriormente han ido publicando otros estudios hasta abrirse camino una línea de investigación sobre evolución y resultados según el sexo. De estos trabajos se concluye que hay diferencias regulares de género a la edad de doce-trece años a favor de los chicos en razonamiento matemático, espacial y mecánico y que existe una preponderancia de varones en la cola superior de la distribución de la capacidad para el razonamiento matemático, conclusiones que han sido matizadas pues si bien las diferencias iniciales se mantienen, ha habido un importante cambio en la interpretación dada a dichos datos así como búsqueda de nueva información y análisis más afinados (Benbow, 1992; Benbow y Stanley, 1982, 1983a, 1983b; Benbow y Minor, 1986). Lubinski, Benbow y Sanders (1993, 701) son exponentes del nuevo enfoque:

La preponderancia de varones en la cola superior... es un punto crítico entre los géneros pues hay evidencia que sugiere que los varones presentan mayor dispersión que las mujeres en varias características intelectuales y lo que es quizá más interesante, que varían aún más en características en las cuales el grupo femenino tiene una media superior como suele ocurrir en las pruebas verbales. Y si la dispersión del grupo masculino es más extrema, como trabajamos con la

4 Es esclarecedor seguir la evolución e interpretación sobre las diferencias; la polémica acaecida entre Stanley (Stanley y Benbow, 1983) y Alexander y Pallas (1983) a raíz de la publicación de Stanley y Benbow que revisaba los diez primeros años del SMPY; la contraréplica de Stanley (Benbow y Stanley, 1983b), la finura de datos e interpretaciones más profundas (Lubinski, Benbow y Sander, 1993). Stanley y Benbow mantuvieron lo esencial de sus conclusiones y precisaron que se referían a estudiantes del 3% o del 1% superior de la población, que en el nivel de capacidad media la ejecución matemática podría obedecer a otro patrón. Hay autores que se preguntan cómo explicar la convergencia en las puntuaciones medias de los grupos generales mientras permanecen pronunciadas en el caso de los superdotados. Avanzan dos explicaciones, el *método de construcción* de los tests pues no se sabe si contienen sesgos sexuales y el *grado de dispersión* de las medias que sería (es) mayor en el género masculino. El estudio de Friedman (1989) sobre un centenar de investigaciones con muestras generales de alumnos de enseñanza primaria y secundaria concluye que la *diferencia media* entre los géneros en capacidad matemática es muy pequeña y ha decrecido desde 1974 a 1987, intervalo abarcado por el meta-análisis. Análisis de los modelos de socialización, expectativas, opciones curriculares, descenso del miedo al éxito muestran que las chicas no están fracasando en los estudios científicos. Simplemente eligen más otras opciones curriculares porque les atraen más, exigen menos dedicación, son más fáciles de gerenciar con responsabilidades futuras, porque muestran intereses más amplios que los chicos dotados y lo materializan eligiendo cursos de matemáticas y de lenguas en la misma proporción mientras los chicos eligen seis veces más cursos del primer tipo que del segundo o por todas estas razones. Por otra parte, las que deciden entrar en el campo del número, tendencia en aumento, obtienen en él altos rendimientos y no suelen padecer conflictos ni miedos.

cola superior de la distribución, esta cola contiene un excesivo número de varones. Sin embargo, las diferencias de género en dispersión y nivel a menudo operan concertadamente y tienden a producir especiales disparidades en la proporción de sujetos de cada sexo en los extremos... Resultados del programa SMPY ilustran lo anterior. En el grupo del 1% superior las diferencias de género son triviales en el SAT verbal y también en el test de Raven de nivel superior. Y aunque existen diferencias significativas en capacidad espacial y razonamiento mecánico, por sí solas no explican la desproporción de chicos y chicas dotados que optan por carreras científicas y técnicas. El criterio de satisfacción o atracción por las ingenierías y las ciencias no se da con la misma frecuencia en chicos que en chicas; y estas diferencias de género en características no intelectivas se suman a éstas y amplifican las disparidad en sus opciones curriculares.

Concluyen que en cualquier caso, la mayoría de las chicas dotadas para las matemáticas y particularmente todas las que superan el criterio establecido en el SMPY tienen capacidad intelectual mas que suficiente para cursar cualquier currículo científico, si a su capacidad añaden el entrenamiento, la confianza, expectativas y actitudes necesarias para explorar el concepto de número u otra abstracción, conclusión fácil de compartir. Factores sutiles operan en el menor atractivo de las ciencias para el género femenino y tienen que ver con las funciones asignadas a cada sexo cristalizadas en características complejas de personalidad que no entramos a analizar. En todo caso señalan que la formulación que hiciera Thordinke de «*personas versus cosas*» siendo el primer polo típico del género femenino y el segundo del masculino, reflejan mejor la realidad actual si los polos son «*orgánico versus inorgánico*».

Para esbozar nuestra realidad y porque las elecciones de las chicas que deciden estudiar en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) parecen confirmar la atracción por el polo «*orgánico*» *versus* el «*inorgánico*», ofrecemos datos que muestran las carreras superiores más elegidas por ellas a lo largo de once años (Tabla 4) y que son

TABLA 4
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA PARA EL GÉNERO FEMENINO EN LA
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (UPM, CD-ROM. CURSO 1998-99)

Carrera/Curso académico	1985-86	1991-92	1996-97
ETSI de Caminos, Canales y Puertos	6.36%	16.31%	21.99%
ETSI Aeronáuticos	6.67%	15.40%	44.11%
ETSI de Telecomunicaciones	8.19%	18.18%	23.19%
ETSI de Minas	11.98%	17.35%	21.21%
ETSI de Montes	19.21%	31.27%	41.22%
ETS de Arquitectura	25.58%	37.27%	44.11%
ETSI de Agrónomos	27.30%	34.98%	41.88%
ETSI de Informática	30.64%	27.45%	22.99%

arquitectura, agrónomos y montes, afirmación válida para las diplomaturas aunque no reflejemos los datos; las que menos le atraen son las más «inorgánicas» o caminos y telecomunicaciones. Obviamente, en este caso y en otros nos referimos a alumnos capaces o con buen rendimiento que pueden ser o no superdotados desde determinadas teorías.

6. SUPERDOTADOS CON PROBLEMAS ESCOLARES Y MAL RENDIMIENTO

Unas pinceladas para esbozar la paradoja de que existan alumnos superdotados que fracasan en la escuela a pesar de su capacidad o a causa de su capacidad que es ignorada y hasta violentada. Son alumnos procedentes de todos los medios sociales pero más frecuentemente de las clases socialmente bajas, del medio rural y de los grupos étnicos marginados; manifiestan los problemas a lo largo de la escolaridad obligatoria siendo la motivación de logro la dimensión más sensible; aparecen a los ojos de los profesores como perezosos, desinteresados, rebeldes o cargantes; son descritos como «capaz de hacer mucho más» y no manifiestan su capacidad de forma clara o aceptable. En términos psicométricos muestran discrepancia significativa entre la capacidad intelectual y el rendimiento escolar.

6.1. Caracterización general

Desde la perspectiva psicológica tres características los definen a saber, escaso control de la propia conducta, pobre autoconcepto y encubrimiento de la capacidad. Son alumnos que tienden a atribuir a factores externos el control o la causa de éxitos y fracasos. El pobre autoconcepto ya fue observado por Terman en los superdotados con bajo rendimiento. Son indecisos, poco perseverantes, con tendencia a los sentimientos de inferioridad, con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros (Whitmore, 1980, 1986; Pendarvis y otros, 1990).

Un pequeño grupo enmascara su capacidad sin que aparentemente tenga problema alguno y sin que se sepa qué beneficios podrían obtener de ello; son miembros escasamente productivos. Otro pequeño grupo es consciente de su superioridad intelectual pero la oculta en su propio beneficio ya para reducir el tiempo que debe pasar en las tareas de clase, ya para gastar bromas a los profesores y disfrutar con la admiración de sus compañeros; ya para manipular a los otros liderando acciones ilícitas en las que aparentemente no está implicado. Otro pequeño grupo es denominado como doblemente excepcional porque presenta discapacidad física o sensorial, problemas de aprendizaje y alta capacidad al mismo tiempo. La discapacidad dificulta la expresión de la capacidad y su diagnóstico y, por otra parte, el alumno primero debe aprender a convivir con dicha discapacidad y sólo en segundo lugar se repara en su inteligencia.

Desde la perspectiva sociológica se dice que proceden predominantemente de entornos pobres social y culturalmente hablando, con bajas expectativas, pobres en estímulos, escasa valoración de la educación a largo término, con un sistema de autocontrol débilmente desarrollado y con un lenguaje pobre y poco estructurado. Viven la experiencia escolar sin apropiarse plenamente sus valores y sin integrarse satisfactoriamente pues

en la escuela predominan los trabajos rutinarios, de carácter cerrado, con un ritmo demasiado lento y pobre anclaje en la experiencia del alumno; llegan a la educación secundaria con bajo rendimiento y en este nivel se manifiesta principalmente la precariedad de sus logros (Butler-Por, 1987; Wallace, 1988; Van Tassel-Baska, 1989, 1992). Seeley (1993) apunta los siguientes factores de riesgo producidos desde la propia escuela:

- Percepción del trabajo académico como demasiado fácil, repetitivo y aburrido.
- Las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos no convencionales.
- Escuela demasiado grande, impersonal.
- Los clichés de la escuela resultan alienantes.
- Ante el rendimiento irregular, la escuela tiende a centrarse en las debilidades.
- Actitud inadecuada del profesor y del orientador, «amóldate o abandona».
- Conflictos con los profesores, en la escuela secundaria especialmente.
- Desean respeto y responsabilidad por parte del centro y del profesorado.
- Demasiados deberes sólo para ocupar el tiempo.
- Indiferencia u hostilidad del profesor.
- Poco aprendizaje con significado para la experiencia del alumno.

6.2. Perspectiva familiar

La familia es el ámbito natural de convivencia y en su seno se viven con toda intensidad los valores más nobles y duraderos junto a los conflictos emocionales, los celos y el derrumbamiento de sus miembros y se gestan y consolidan los valores, actitudes y hábitos rectores de la conducta infantil. La relación familia-alta capacidad se ha analizado desde diferentes perspectivas siendo una más la de quienes incluyen entre los superdotados con riesgo de fracaso a los hijos no queridos, rechazados o de padres separados (Silverman, 1991; Butler-Por, 1993; Freeman, 1993). Analicemos otras.

a) Estructura, clima y valores de las familias con hijos con buen y mal rendimiento escolar.

Rimm (1991) sintetiza varios estudios referidos principalmente a alumnos procedentes de la clase media y concluye que la estructura familiar de ambos grupos es similar en cuanto que los superdotados proceden mayoritariamente de familias de tamaño medio (2,59 hijos), son varones primogénitos e hijos de padres cultos y maduros y con baja tasa de separación. El clima familiar sí diferencia a ambos tipos de familias. En el grupo con problemas de rendimiento los miembros de la familia tienen bajos intereses personales, existe discordia entre sus miembros, el estilo educativo es liberal en principio pero inconsistente, las relaciones entre los padres son buenas en dos tercios de los casos y pobres las relaciones entre padres e hijo y entre hermanos y la organización familiar es inconsistente y manipulable por el superdotado. *Los valores* de ambos grupos son similares en cuanto que orientan al hijo hacia el rendimiento, mantienen hacia él expectativas razonables y le proveen enriquecimiento tempranamente. Sin embargo, los padres cuyos hijos obtienen mal rendimiento están menos satisfechos con sus ocupaciones profesionales o domésticas, mantienen con el centro escolar relaciones escasas o problemáticas y no apoyan el aprendizaje autónomo del hijo y su motivación intrínseca.

b) La relación inmadura padres-hijo origen del bajo rendimiento. Hay padres que proyectan en los hijos sueños y aspiraciones no logrados, invierten en ellos gran parte de su propia vida y terminan por dominarlos en cierto grado. En otros casos, la presión hacia el rendimiento no conoce límites, abruma al hijo con recomendaciones, no le dejan aprender de sus propios errores y termina con problemas escolares, en gran medida como conducta defensiva.

Otro tipo de rendimiento pobre tiene su causa en la relación inmadura establecida entre uno o ambos progenitores y el hijo superdotado, relación que absorbe la mayor parte de la energía del hijo, que poco a poco se consagra a satisfacer las necesidades insatisfechas del adulto querido, olvidando su propia identidad y sus necesidades de crecimiento y apoyo. Es un tema complejo y en los casos extremos, son los psiquiatras los que los diagnostican en toda su crudeza e intentan su recuperación (Miller, 1992; Kaufmann y Parkinson, 1996; Weyand, 1999).

Es un tipo de relación peculiar en la que el hijo, comúnmente la hija, termina siendo madre de su madre porque percibe su vulnerabilidad. Estas niñas desarrollan tempranamente una conciencia mayor de los sentimientos ajenos; perciben el significado subyacente a los comportamientos y las relaciones; saben cuándo y quién la necesita y en beneficio de su familia hace lo que esta inconscientemente le pide. La relación se gesta lentamente. Por su capacidad emocional y su sentido ético del vínculo con los seres significativos, las mujeres y las niñas son más proclives a esta problemática que puede darse también en el caso de padres e hijos pues hay todo un gradiente en este tipo de relación inmadura. Para frenar sus efectos y reconducirla, es preciso que la persona afectada reconozca que su vida actual está influida por decisiones inconscientes tomadas anteriormente; que dichas decisiones han de convertirse en conocimiento consciente y ser objeto de examen racional para tomar en su lugar otras nuevas en las que cuenten sus propias necesidades. No es fácil.

6.3. El efecto de la propia escuela

Los problemas generados desde la propia escuela serían (Torrance, 1965, 1986; Whitmore, 1986; Wallace, 1988; Fedhulsen, VanTassel-Baska y Seeley, 1989):

a) Presión hacia la media. La presión hacia los estándares existentes es muy fuerte y se ejerce de forma sutil o descarada por parte de compañeros y profesores. La realización de determinadas tareas a un ritmo más rápido o con un esfuerzo menor que el que requiere a los iguales, se percibe como algo que excede los resultados a esperar y las normas del centro aunque haya requerido del alumno un esfuerzo razonable. Lo más frecuente es que la escuela se desentienda de las necesidades de los más capaces ignorando que no son superhombres sino que para un buen ajuste escolar, necesitan del buen profesor y de la enseñanza adecuada, de forma análoga a como lo necesitan los discapacitados y los alumnos medios.

b) Autocontrol, esfuerzo y resultados escolares. Aunque los alumnos superdotados poseen buen autocontrol, los que fracasan llegan a carecer de recursos para regular su avance escolar. Las relaciones entre capacidad y esfuerzo y resultados escolares se ejemplifican en el Cuadro 2.

CUADRO 2
RELACIONES ENTRE RESULTADOS ESCOLARES Y CAPACIDAD-ESFUERZO

		Resultados	
		+	-
CAPACIDAD - ESFUERZO	+	Cuadrante 1 ++ Buen Rendimiento	Cuadrante 2 +- Transición al mal rendimiento
	-	Cuadrante 3 -+ Transición al mal rendimiento	Cuadrante 4 — Mal rendimiento consagrado

El cuadrante 1 refleja la situación óptima, hay ajuste entre capacidad y esfuerzo por un lado y resultados por otro. El cuadrante 4, esfuerzo negativo-resultados negativos, representa el síndrome del mal rendimiento y es el desenlace natural de los alumnos procedentes de los cuadrantes 2 y 3. Son alumnos que han perdido la motivación por la escuela, adolecen de hábitos y de autonomía en el trabajo intelectual porque no han sido requeridos por las tareas escolares, el esfuerzo personal es errático o inexistente pues el centro ha exaltado el «trabajo y los valores solidarios» a ritmo del grupo, marginando o penalizando el rendir de acuerdo a la capacidad y llegan a perder el control sobre su aprendizaje. Es poco probable que los profesores los identifiquen como superdotados puesto que su capacidad no tiene opción a manifestarse. Ha quedado encubierta.

c) *Inadaptación escolar*. Consecuencia natural de un currículo inadecuado, aparecen en el alumno conductas típicas como la falsa fatiga producida por el tedio de un trabajo rutinario y por la desaprobación si da rienda suelta a su capacidad interior o se establece por su cuenta desafíos intelectuales más apropiados; la distracción, los problemas de conducta como indisciplina, rebeldía, retraimiento, absentismo. Las respuestas de estos alumnos siguen dos direcciones predominantes marcadas por el conformismo extremo o la dominancia excesiva y el mal rendimiento adquiere múltiples variantes antes de hacerse crónico.

Las características de este tipo de alumnos son las siguientes (Wallace, 1988; Whitmore, 1980; Van Tassel-Baska, 1989, 1992; Seeley, 1993):

- C.I. por encima de 130-140 medido por el test de Stanford-Binet o el WISC-R.
- Calidad en la expresión oral y pobre expresión escrita.
- Rechazo a la escuela y a los tests.
- Fuerte interés en alguna área especial.
- Baja autoestima y muy autocrítico.
- Emocionalmente inestable.
- Espíritu autónomo, autosuficiente.
- Falta de habilidad para trabajar en grupo.
- Tendencia a marcarse objetivos demasiado altos.

- Antipatía por las tareas repetitivas. Aparentemente aburrido.
- Fracaso para responder a las motivaciones típicas de la clase como alabanza o premios.

Pero también:

- Creativo si tiene interés.
- De aprendizaje rápido.
- Plantea preguntas sorprendentes y provocativas.
- Persevera en la tarea si está motivado.
- Dado al pensamiento abstracto.
- Da respuestas originales a preguntas abiertas

7. HACIA LA REVERSIBILIDAD DEL MAL RENDIMIENTO

Simplemente apuntar los elementos que se consideran críticos para que la estrategia y plan docente a diseñar tengan probabilidades de éxito, elementos que apuntan a la misma diana: restablecer la confianza del alumno en sus propios recursos al ofrecerle un currículo y unas oportunidades de interacción que le plantean retos adecuados. Dichos ingredientes críticos son: a) Establecer con el alumno comunicación auténtica, interpersonal; b) Cambiar las expectativas hacia el alumno y del alumno dándole oportunidades de trabajar con sus iguales en capacidad para que mejore su autoconcepto, aprenda habilidades sociales, se enfrente a desafíos intelectuales adecuados y obtenga en ellos el rendimiento y reconocimiento debidos, y c) Proceder a la corrección de las deficiencias y la potenciación de sus capacidades basándose en un diagnóstico prescriptivo. Hay además otros elementos que refuerzan el efecto de los anteriores sin ser los nucleares. Un breve comentario de la estrategia global que abarcará una serie de pasos con desigual importancia (Whitmore, 1986; Richert, 1987; González y Hayes, 1988; Rimm, 1991):

a) *Diagnóstico de las capacidades, recursos y deficiencias del alumno.* Exploración de las áreas usuales para que se aprecien crestas y valles incidiendo en los indicadores de capacidad alta e inusual.

b) *Establecimiento de comunicación, de relación interpersonal sincera con el alumno y esfuerzo por concienciar a profesores y familia de la gravedad del problema y de la necesidad de actuar de forma inmediata y conjunta.* Si algún miembro tiene confianza en la capacidad del alumno, es el momento de decírselo con claridad.

c) *Cambio de expectativas hacia el alumno y del alumno. Nuevos modelos de actuación docente*⁵. Este punto y el anterior son cruciales. Se trata de adaptar la escuela al alumno a través de la organización escolar o mediante el agrupamiento parcial por capacidad y practicar con estos alumnos cierta aceleración del currículo; y de adaptar el currículo

5 Una somera revisión de los resultados obtenidos con la aplicación de programas de aceleración, enriquecimiento y agrupamiento por capacidad puede verse en una nuestra colaboración en un número anterior de esta Revista y una exposición más detallada de los principios que deben guiar la adaptación del currículo se puede encontrar en nuestro libro ya citado.

actuando en tres dimensiones o en el contenido, el método de enseñanza y el producto a exigir. Por ello el plan de acción tiene tres soporte, el profesor, los compañeros y el currículo. El mejor profesor es el que es sensible a la naturaleza de la superdotación porque sabe discernir qué es y qué no es ser superdotado y sabe reconocer los desequilibrios del desarrollo, su vulnerabilidad, miedo al fracaso, autocrítica destructiva y disconfor social. Evalúa cuidadosamente las habilidades del alumno para preparar el trabajo de recuperación y para que participe en otras actividades y pueda tener en ellas recompensas inmediatas. Ve los errores como parte natural del aprendizaje si se trabaja en actividades de adecuado desafío intelectual y orienta al estudiante para que aprenda a enfrentarse con los sentimientos de frustración y a controlar el propio aprendizaje. Consciente del insustituible papel de los iguales, lo agrupará con otros alumnos de alta capacidad en parte del horario escolar y mediante debates, discusiones y trabajo cooperativo, hacen atractivo el trabajo escolar y le ayudarán a cobrar confianza en su capacidad. Pertenecer a un grupo de iguales es un apoyo muy importante y le ayudará a ahuyentar los sentimientos de rechazo. Finalmente, el currículo que estará diseñado para acomodarse a los puntos fuertes y débiles del alumno. La mayor parte de la jornada se empleará en actividades que desarrollen sus habilidades y recursos; las actividades de recuperación irán a subsanar los fallos previamente diagnosticados. Las actividades que resultan más motivadoras son del tipo de interrogar, formular y comprobar hipótesis, experimentar, probar, descubrir que le muestran caminos nuevos y les dificulta caer en la rutina y la pasividad.

c) Corrección de las deficiencias. El síndrome del mal rendimiento lleva consigo carencias en los conocimientos básicos y en los hábitos y estrategias de trabajo y en los que lo padecen, ha arraigado un estilo de aprendizaje caracterizado por: a) Una acusada irregularidad en la puesta en juego de sus capacidades intelectuales que determina un permanente cambio de estilo de trabajo; b) Tendencia a funcionar en los niveles más concretos aún cuando sean capaces de acceder a los más abstractos, y c) Incapacidad para organizarse un método de trabajo encaminado a la consecución de un fin. Pero si se ha acertado en el diagnóstico y en el establecimiento de la comunicación, la corrección de las deficiencias puede ser relativamente fácil pues son de aprendizaje rápido y es improbable que las lagunas se extiendan al conjunto de los aprendizajes.

e) Modificación del sistema de refuerzos. Se ha abundado en los rituales de autocompasión, evasión, imponderables y propósitos que desencadenan estos alumnos para prevenir el malestar de los adultos y el suyo propio. Estas conductas necesitan ser modificadas y establecer en su lugar objetivos a corto y medio plazo. Estamos en el terreno de la modificación de actitudes y hábitos, aspecto nuclear de la pedagogía y en los principios de coherencia que deben guiar la educación de cualquier alumno y de estos como consecuencia.

8. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA

Este tema lo hemos abordado parcialmente (Jiménez Fernández, 2000b) y venimos a señalar que comprensividad y atención a la diversidad, los dos pilares de la

LOGSE, han conocido un desarrollo desigual. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años ha significado una importante expansión del currículo común, más allá de los problemas que está suscitando una ampliación que debe consolidarse (Rodríguez Diéguez y col., 1999); la atención a la diversidad de los alumnos menos capaces ha cuajado en un modelo propio que habrá que mejorar pero que ha sido incorporado al sistema escolar. Sin embargo, los alumnos más capaces han sido ignorados como se aprecia al repasar la propia ley, los instrumentos contemplados para atender a la diversidad o los materiales desarrollados a comienzos de los noventa para orientar su desarrollo; en todos estos casos apenas si se les contempla explícitamente y tienen necesidad de ello cómo hemos querido mostrar. Con todo, se han producido cambios significativos que es preciso consolidar y ampliar. Por ello se puede calificar el panorama como esperanzador y débil al mismo tiempo.

Esperanzador porque estamos en una situación sin precedentes para atender a los más capaces. Tenemos legislación escolar, algunas publicaciones propias, una treintena de asociaciones de diverso tipo en pro de los superdotados, grupos de trabajo en algunas universidades, experiencia en la integración escolar de los menos capaces que puede ayudar a generalizar el modelo, menor número de alumnos por aula, es una tendencia en alza en los países desarrollados⁶, hay cierto malestar en parte del profesorado que considera que el sistema se ha volcado en la integración de los menos capaces ignorando en demasía a los más capaces⁷, existen centros de diagnóstico y algunos programas de enriquecimiento curricular extraescolar si bien vinculados sólo a la iniciativa privada; los dos últimos informes del Consejo Escolar del Estado recogen el número de alumnos «sobredotados» autorizados a acelerar curso; hay cierto interés social fundamentalmente en los padres y más recientemente en el sistema escolar y en la sociedad.

Pese a lo anterior, el panorama es débil porque el olvido viene de lejos y lo existente se puede consolidar o ignorar nuevamente. Salvo excepción, los planes de estudio de la diplomatura de magisterio y de las licenciaturas de pedagogía y psicopedagogía

6 Sin entrar en las dimensiones que tiene en países como Estados Unidos e Israel, en los últimos tiempos es frecuente que la prensa se haga eco del tema. El diario *El mundo* del 19 de septiembre de 2000, dedicaba la página 35 a la siguiente noticia: «Una burbuja de cristal para los listos de la clase. Reino Unido tendrá aulas especiales para los alumnos brillantes en el 2003». El diario *EL país* de 5 de marzo del 2001 dedica parcialmente la página 34 al siguiente titular «Una selectiva escuela superior francesa admitirá a los mejores alumnos de los institutos pobres. La *École Libre des Sciences Politiques* adopta la «discriminación positiva» para evitar el elitismo». El 21-II-2001 THE DAILY TELEGRAPH dedicaba la página 26 (Educación) a un documentado y ponderado artículo que titulaba «*Nunca demasiado listo para un profesor*», con el subtítulo «*Los alumnos inteligentes necesitan buenas clases tanto como cualquier otro alumno pero es importante encontrar la aproximación adecuada*».

7 El curso de *Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de los Alumnos con Alta Capacidad* que se imparte en nuestra Universidad, es seguido por un notable grupo de profesores de educación primaria y secundaria de toda la geografía nacional. Varios de ellos señalaban que como profesores de educación especial y de psicopedagogía recién titulados, deberían tener alguna referencia de *toda* la educación especial y, sin embargo, ignoraban la temática de la superdotación. Sí han tenido asignaturas que han tratado los distintos tipos de deficiencias. En el estudio citado del INCE (Rodríguez Diéguez y col. 1998) los profesores manifiestan insatisfacción porque no se atiende adecuadamente a los más capaces.

no tienen asignatura específica referida a estos alumnos; la Administración Escolar se ha interesado e interesa por ellos a remolque de las circunstancias como hemos apuntado en esta misma revista (Jiménez Fernández, 1997), la proliferación de asociaciones es síntoma de interés pero también de precariedad y tendrá que pasar un tiempo para conocerlas por sus frutos; como constatará García Yagüe hace quince años (1986), a lo largo del último decenio tampoco ha merecido la atención que habría significado hacerlo objeto total o parcial de un Congreso en nuestras sociedades científicas o de un monográfico en sus órganos de expresión escrita; en el profesorado no existe sensibilidad ni preparación adecuadas. Con todo, el balance es positivo pero no hay aún bases sólidas.

Cerramos estas líneas con la esperanza de que la escuela, nuestra escuela, afronte desde preescolar la diferenciación del currículo en el marco del centro ordinario. No se trata de segregarlos pues como los demás alumnos tienen que aprender a convivir y a compartir. Se trata de integrarlos plenamente en la escuela y en la sociedad liberando la realidad de las diferencias humanas de atavismos y estereotipos que sólo contribuyen a oscurecerla, y a hacer que prevalezca aquel viejo dicho de que la cuerda se rompe por la parte más débil. Por ello concebimos la atención a su diversidad como mayor igualdad de oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfeld, C. y Iiro, J. (1999). Gender, achievement, motivation, and mental health among adolescents in the 1990. Gifted high school students. *Humanities and Social Sciences*, 60 (5-A).
- Alexander, K.L. y Pallas, A.M. (1983). Reply to Benbow and Stanley. *American Educational Research Journal*. vol. 20 (4), 475-478.
- Benbow, C. (1992). Academic Achievement in Mathematics and Science of Students Between Ages 13 and 23: Are there Differences Among Students in the Top One Percent of Mathematical Ability. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84 (1), 51-61. ?.
- Benbow, C.P. y Stanley, J.C. (1982). Intellectually Talented Boys and Girls: Educational Profiles. *Gifted Child Quarterly*. vol. 26 (2).
- Benbow, C. y Stanley, J.C. (1983a). Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability: More Facts. *Science*. Vol. 222, 1029-1031.
- Benbow, C. y Stanley, J.C. (1983b). Differential Course-taking Hypothesis Revisited. *American Educational Research Journal*. Vol. 20 (4), 469-573.
- Benbow, C. y Minor, L. (1986). Mathematically Talented Males and Females and Achievement in the High School Sciences. *American Educational Research Journal*, v. 23 (3), 425-436.
- Butler-Por, N. (1997). *Underachievers in school: Issues and intervention*, Chichester, John Wiley.
- Cheng, P. (1993). Metacognition and Giftedness: The State of the Relationship. *Gifted Child Quarterly*. vol. 27 (3), summer, 105-11.
- Clance, P.R. (1985). The imposter phenomenon. *New Women*, 15 (7), 40-43.
- Cohon, S.J. (1991). Talent Searches, en Collangelo, N. y Davis, G.A., o.c., 166-177.

- Colangelo, N. y Davis, G.A. (1991). *Handbook of Gifted Education*, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Consejo Escolar Del Estado (1998). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. MEC/ Consejo escolar del Estado.
- Consejo Escolar Del Estado (1999). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*. MEC/Consejo Escolar del Estado.
- Coriat, A.R. (1990). *Los niños superdotados*, Barcelona, Herder.
- Delisle, J.R. (1991). Gifted adolescents: Five steps toward Understanding and Acceptance, en Colangelo, N. y Davis, o.c., 475-482.
- Ellis, J. y Willinsky, J. (1999). (Ed.) *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid. Narcea.
- Fedhulsen, J.; Vantassel-Baska, J. y Seeley, K. (1989). *Excelence in educating the gifted*. Denver. Love Publishing Company.
- Fox, L.H. (1979). Programs for the gifted and talented: An overview, en Passow, H. (Ed.), *The gifted and talented*. Chicago. Universidad de Chicado, 104-126.
- Fox, L.H. y Zimmerman, W.Z. (1988). Las mujeres superdotadas, en Freeman, J. (Dir.), o.c., 246-273.
- Freeman, J. (1993). Parents and Families Nurturing Giftedness and Talent, en Heller, K.; Mönks, F.J. y Passow, A.H. (Eds.), o.c., 669-684.
- Friedman, L. (1989). Mathematics and the gender gap: a meta-análisis of recent studies on sex differences in mathematical tasks, *Review of Educational Research*, v. 59 (2), 185-213.
- Gagné, F. (1993). Construts and Models Pertaining to Ezeptional Human Abilities, en Heller, Mönks y Passow, o.c. 69-88.
- Gagné, F., Bégin, J. y Talbot, L. (1993). How Well do Peers Agree Among Themselves Whem Nominating the Gifted and Talented, *Gifted Child Quarterly*, v. 37 (1), winter, 39-45.
- Gagné, F. (1993). Sex Differences in the aptitudes and Talents of Children as Jugged by peers and Teachers, *Giftes Child Quartely*, v. 37 (2), 69-77.
- García de Cortázar, M. y García de León, M.A. (1991). Mujeres en minoría. Una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España. *Opiniones y actitudes* (16), CIS. 1-67.
- García Yagüe, J. y col. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, Madrid, CEPE.
- González, J. y Hayes, A. (1988). Psychosocial Aspects of the Development of Gifted Underachievers: Review and Implications. *The Exceptional Child*. Vol. 35 (1), marzo, 39-51.
- Gross, M.U. (1993). Nurturing the Talents of Exceptionally Gifted Individuals, en Heller, Mönks Y Passow (Ed.), o.c., 473-490.
- Hellen, H.G. y Verdwin, J.R. (1986). *Handbook for differential Education of the Gifted*. Sourthen. Illinois University.
- Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H. (1993)(eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford. Pergamon.
- Hollinger, C.L. y Fleming, E.S. (1992). A longitudinal examination of Life Choices of Gifted and Talented Young Women, *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 207-212.

- Hollingsworth, L.S. (1942). *Children above the 180 IQ*, Nueva York: Pergamon, Brace and World.
- Husen, T y Postlethwait, T.N. (Eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Nueva York, Pergamon. Traducción: *Enciclopedia Internacional de Educación*, Madrid: Vicens Vives/MEC, 1990.
- Rodríguez Diéguez, J.L. y col. (1988). Planes de estudio y métodos de enseñanza, en *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC/INCE. Tomo 3.
- Jiménez Fernández, C. (1995). Modelos de intervención pedagógica con alumnos bien dotados, *Revista de Ciencias de la Educación*, (162), 215-231.
- (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa*. vol. 15 (2), 217-234.
- (2000a). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED/MEC. Colección *Varia*.
- (2000b). La atención a la diversidad, en *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, 9-61.
- (2000c). Diseño curricular: Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales o alumnos discapaces y muy capaces, respectivamente, en *La LOGSE, nueve años después*. Madrid: Fundación Cultural Universitaria. En prensa.
- y col. (1996). Diagnóstico de los alumnos más dotados. *Revista Española de Pedagogía* (205), 425-450.
- y col. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18 (2), 553-563.
- Kaufmann, F. y Parkinson, M.L. (1996). Los ánimos para el éxito: Mirando de nuevo la subrealización, *Ideación* (7), 25-27.
- Kearney, K. (1996). Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms. *Highly Gifted Children* 12 (4). Summer.1-10.
- Kerr, B. (1991). Developing talents in girls and young women, en Colangelo, N. y Davis, G.A., o.c., 483-497.
- (1997). *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Scottsdale.AZ Gifted psychology Press. Edición revisada. Original en 1985.
- Kitano, M.K. y Perkins, C.O. (1996). International Gifted Women: Developing a critical human resource, *Roeper Review*, v. 19, 1, 34-40.
- Lubinski, D., Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among of the Gifted, en Heller, Mönks y Passow, o.c, 693-707.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the Gifted and Talented Report to the Subcommittee on Education*. Committee on Labor and Public Welfare U.S. Senate, Washington D.C.: Gouvernement Printing Office.
- Miller, A. (1991). *El drama del niño dotado*. Barcelona. Tusquets.
- Morelock, M.J. y Feldman, D.H. (1991). Extreme Precocity, en Colangelo y Davis (Ed.), o.c., 347-364.
- Morelock , M.J. y Feldman, D. (1993). Prodigies and Savants: What They Have to Tell Us about Giftedness, en Heller, Mönks y Passow (Ed.), o.c., 161-184.

- Noble, K.D. (1987). The dilemma of gifted woman, *Psychology of Women Quarterly*, 11, 367-378.
- Parker, J.P. (1989). *Instructional Strategies for Teaching the Gifted*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Pendarvis y otros (1990). *The Abilities of Gifted Children*, Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia*. Madrid: Consejería de Educación.
- Rodríguez Diéguez, J.L. y col. (1998). Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza, en *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. MEC/INCE: Madrid, vol. 3.
- Sánchez González, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. M.E.C. y Consejería de Educación: Madrid.
- Renzulli, J. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar, en BENITO, Y. (Coor.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Renzulli, J.S. y Delisle, J.R. (1982). Gifted Persons, en Mizet, H.E., *Encyclopedia of Educational Research*. Londres/Nueva York: The Free Press, 723-730.
- Rimm, S.B. (1991). Underachievement and superachievement: Flip Sides of de Same Psychological Coin, en Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), o.c., 1991. 328-343.
- Ritchert, E.S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification, en Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), o.c., 81-96.
- Seeley, K.R. (1993). Gifted Students at Risk, en Silverman, L.K. (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, Denver, Love Publishing Company, 263-275.
- Silverman, L.K. (1989). The Highly Gifted, en Feldhusen, Vantassl-Baska y Seeley, O.C., 71-84
- Silverman, L.K. (1991). Family Counseling en Colangelo, D., y Davis, G.A., o.c., 307-320.
- Stanley, J.C. (1977). The predictiva value of the SAT for brillantseven and eighth graders, *College Board Review*, 106, 2-7.
- Stanley, J.C. y Benbow, C.P. (1983). SMPY´ first decade: ten years of posing problems and solving them, *The Journal of Special Education*, v. 17 (1), 11-25.
- Terman, L.M. (1970). Psychological approaches to the biographe of genius, en Vernon, P.E. (Ed.), *Creativity*, Penguin Books, Baltimore.
- Terman, M. y Oden, M.H. (1947). The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group. *Genetic Studies of Genius*, v. 4. Stanford. California: Stanfor University Press.
- Terrasier, J.C. (1989). *Les enfants surdoués ou la precocité embarrassante*, París, Les Editions, ESF.
- Terrasier, J.C. (1988). Disincronía: Desarrollo irregular, en Freeman, J. (Dir), Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana, 294-305.
- Torrance, E.P. (1965). *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*, Buenos Aires, Paidós.
- Torrance, E.P. (1986). Teaching Creative and Gifted Learners, en Wittrock, M.C. *Handbook of Research of Teaching*. Londres: McMillan, 630-647.

- Torrance, E.P. y Rockenstein, Z.L. (1988). Stiles of Thinking and creativity, en Schmeck, R.R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York. Plenum Press, 275-290.
- Unesco (1996). *Nuevos planteamientos pedagógicos, en La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaquéc Delors. Madrid: Santillana.
- Vantassel-Baska, J. (1989). The Disadvantaged Gifted, en Feldusen, J.; Vantassel-Baska, J. y Seeley, K. *Excellence in educating the gifted*, Denver, Love Publishing Company, 53-70.
- Vantassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum gifted learners*. Denver, Colorado. Love Publishing Company.
- Vialle, W. (1994). «Termanal» Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roeper Review*, v. 17 (1), 32-38.
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces*, Madrid, Visor.
- Webb, (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children, en Heller, Mönks y PASSOW (Ed.), o.c., 525-538.
- Wahaären, P.R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: MEC.
- Weyand, A. (1999). Mujeres que fracasan: el desperdicio de los talentos, en Ellis, J. y Willinsky, J. (Ed.), o.c., 147-1566.
- Whitmore, J. (1980). *Giftiness, conflict and underachievement*, Boston, Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. (1986). Preventing Sever Underachievement and Developing Achievement Motivation. *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 18 (3-4), 119-133.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y LAS CIRCUNSTANCIAS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

*Mª Fe Sánchez García*¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Desde un amplio marco de investigación, este artículo se detiene en el análisis de la relación existente entre las circunstancias de elección de los estudios universitarios y las necesidades de orientación que manifiestan los estudiantes. Las circunstancias de elección se estudian en el marco contextual universitario, agrupando aspectos como el orden en la opción de los estudios, los conocimientos previos sobre los mismos, la orientación previa recibida y los motivos que impulsaron la elección. En el contraste de las hipótesis formuladas se emplean análisis descriptivos y bivariados que han permitido extraer una serie de referencias para la práctica orientadora en el campo de la orientación universitaria.

ABSTRACT

From a broad framework of research, this paper analyses the relationships existing between the circumstances of university study choice and the students' guidance needs. These circumstances of choice are studied from the university context gathering different aspects such as order of study choice, previous knowledge about the studies, preciously received guidance and

1 Mª Fe Sánchez es doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha ejercido durante varios años como orientadora en el Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED.

Dirección: UNED – Fac. de Educación, Dpto. MIDE. Edificio Humanidades, c/ Senda del Rey, s/n (Desp. 117) 28040 Madrid. E-mail: mfsanchez@edu.uned.es2 Sánchez, M.F. (1998): Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral, UNED). Inédita.

the reasons behind the choice. Descriptive and bivariant analysis have been used to contrast the formulated hypothesis and have let us draw some references that can be taken into account in guidance practice in the field of university guidance.

I. LA ORIENTACIÓN EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

El término *orientación universitaria*, utilizado con frecuencia por distintos autores, hace referencia de modo genérico al nivel educativo en que tiene lugar la orientación, aunque sin precisar las dimensiones que abarca. Podemos entender por *orientación universitaria*, aquella que se proporciona al estudiante universitario, con independencia de la modalidad, sea ésta de carácter personal, académica o profesional.

Considera Echeverría (1996:8) que el objetivo de la orientación en este nivel educativo es *dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, de acuerdo a su potencial y trayectoria vital, en contraste con las ofrecidas por su entorno académico y laboral.*

Se han empleado en inglés diferentes terminologías referidas a la función orientadora en el nivel universitario: *Student Personnel Work, Student Affairs, Academic Advising, Student Development* (Rodríguez Espinar, 1990: 109). Pero cada término responde inicialmente a concepciones diferentes de la función de orientación, siendo la de *Student Development*, en opinión del autor, la más acorde con las directrices actuales.

Por tanto, aunque los distintos modelos y formas de entender la orientación universitaria, están ligados a los enfoques generales de la orientación, pero están igualmente relacionados con el modo de concebir la enseñanza superior. En este sentido señalaba Castellano (1995) que una característica predominante en la práctica orientadora universitaria, especialmente en Europa, ha sido la atención prioritaria a la dimensión intelectual, olvidando importantes aspectos del conocimiento humano.

La orientación universitaria puede concebirse como una cuestión privada del estudiante que debe satisfacerse fuera del marco educativo universitario; puede concebirse también como un servicio más al estudiante dentro de la institución; o más aún, como algo integrado dentro de la enseñanza universitaria, enfoque que inspira el impulso actual de la orientación en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Desde esta última perspectiva, la orientación universitaria es un componente esencial del proceso educativo universitario, y no puede ser considerado como algo periférico, adicional o suplementario de la educación universitaria.

Si actualmente la orientación se concibe de un modo más amplio, no limitada a la escuela, sino abarcando la ayuda a la persona a lo largo de toda su vida, es lógico que esta etapa vital, tan importante para su posterior desarrollo, sea objeto de la máxima atención por parte de los educadores (Gordillo, 1985: 438).

Una concepción de la educación como desarrollo integral de los alumnos tiene importantes implicaciones de carácter estructural y organizativo. Una de las más importantes tendrá que ver con la ampliación de las funciones del profesor universitario, como estimulador del desarrollo y aprendizaje de los alumnos, quien además de enseñar una materia, deberá conocer los mecanismos de transmisión del conocimiento

y el papel de determinados factores del contexto universitario como impulsores o inhibidores del proceso educativo.

1.1. El ámbito educativo universitario

Las características y dificultades que afectan a la Universidad española son amplias y complejas. Por ello no es posible referirse a la orientación universitaria al margen de los contextos educativos en que tiene lugar y de la problemática a la que, inevitablemente, estará ligada.

La orientación universitaria debe, por tanto, trasladar al ámbito de la educación superior aquello que es propio de la orientación en general (proceso de ayuda, individualización, desarrollo integral de la persona, realización personal, etc.), pero teniendo presentes las características propias de este nivel educativo, como es el nivel madurativo del alumnado; las constantes tomas de decisiones; el mayor acercamiento al mundo social y laboral; y la mayor necesidad de información y asesoramiento sobre las posibilidades personales y profesionales (Rodrigo, 1997).

Como escalón siguiente para muchos, tras el bachillerato, la educación superior es heredera de buena parte de los éxitos y de los déficits que se han propiciado en etapas educativas anteriores. La orientación en nuestro país ha tenido un desarrollo institucional en la educación primaria y secundaria, inspirada en unos principios y tendencias generalmente admitidos. Pero cabe preguntarse si su desarrollo en el ámbito superior se ha producido teniendo en cuenta esos principios.

Si bien compartimos el razonamiento de Zamorano y Oliveros (1994) al considerar que la propia naturaleza de la orientación, como proceso continuo, justifica por sí sola su presencia en la Universidad, hay otros argumentos que avalan la necesidad de una orientación dentro de las instituciones universitarias. Entre ellos destacamos la aportación que representa para la calidad de la formación universitaria; en un plano más inmediato, su contribución a conformar un nuevo modelo universitario en España; su efecto compensatorio de los déficits de orientación en la educación secundaria; su importancia para la inserción profesional de los titulados; y su papel de ayuda en las tomas de decisiones académicas de los universitarios.

a) La orientación como elemento de calidad de una educación favorecedora del desarrollo personal

Desde la perspectiva de una educación centrada en el desarrollo personal, la Universidad ha de estimular y ayudar a los estudiantes hacia los niveles más avanzados de conocimiento y competencia, pero también en el desarrollo de actitudes y habilidades, de crecimiento y de bienestar personal.

La orientación, como señalan Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990), debe ser considerada como un elemento que dota de calidad a la educación si se pretende que ésta sea integral. En consecuencia, según estos autores, los servicios de orientación deben dotarse de estructuras técnicas de apoyo, entendiendo la vida universitaria como marco de formación integral, sin reducirla a la actividad puramente académica y abriéndola a la vida profesional desde un apoyo orientador continuo, específico y, en consecuencia, de carácter personalizado.

b) *El nuevo modelo universitario español*

Las Universidades españolas están atravesando actualmente un período de transición desde la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria, produciéndose un incremento en las necesidades de orientación derivadas del alto grado de *optatividad* que representan los nuevos planes de estudio para la construcción de un curriculum de formación propio de cada estudiante; la aparición de titulaciones de sólo segundo ciclo; la introducción de conceptos como el *crédito* como unidad de medida formativa; la aplicación simultánea de planes nuevos y antiguos en una misma titulación; o las nuevas posibilidades de movilidad entre diferentes titulaciones. Esta mayor flexibilidad en las posibilidades de elección implica, en suma, que los estudiantes deben tomar decisiones más continuadas. En consecuencia, la orientación deberá prestarse también de forma continuada (Watts y cols., 1994), para ayudar a los estudiantes a establecer sus propios programas individuales de estudio, ya que algunas decisiones pueden tener importantes repercusiones en sus vidas profesionales.

c) *Deficiencias de la orientación en la educación secundaria*

Ligado a la orientación entendida como proceso continuo se encuentra la problemática arrastrada desde la educación secundaria.

La situación de «desorientación» en la que acceden muchos estudiantes a la Universidad, es un hecho corroborado por diversos estudios e investigaciones (Díaz Allué, 1989; Rodríguez Espinar, 1990; Lobato y Muñoz, 1998) y pasarán años hasta que las actuales reformas en los mecanismos de orientación en los niveles pre-universitarios se traduzcan en resultados eficaces para las nuevas generaciones de estudiantes. Y esta realidad, hace que la orientación universitaria tenga que dedicar especial atención al alumnado en sus primeros momentos en la Universidad, especialmente en lo referente a una elección satisfactoria de los estudios a realizar.

d) *La inserción profesional y las exigencias de la sociedad*

El nivel universitario es un estadio fundamental tanto para el desarrollo evolutivo de la personalidad, como para la profundización en conocimientos que permitan una adecuada transición al mundo laboral. Desde el punto de vista de las exigencias que la sociedad demanda a la institución universitaria, se detecta un claro desfase entre el mundo educativo y el mundo productivo, que se debe, entre otras causas al masivo acceso a las Universidades, a las variaciones en la oferta de empleo y a la rápida producción de conocimientos que genera la necesidad a todos los niveles profesionales de una actualización y adaptación permanentes.

Igualmente, se están produciendo nuevas demandas del mercado laboral propiciadas por el surgimiento de nuevas profesiones, por las exigencias de mayor cualificación y por unas relaciones laborales cambiantes. La nueva cultura empresarial demanda profesionales con un desarrollo humano de actitudes, valores y habilidades,

inseparables de la competencia científica y técnica. Esto supone para la Universidad el desafío de desarrollar no sólo el área de los conocimientos, sino también el de habilidades, actitudes y valores relacionados con el mundo profesional y laboral, al que el universitario está inevitablemente destinado a entrar.

Por otro lado, la inminente integración en el marco universitario europeo, con la homologación de titulaciones y la apertura del mercado de trabajo europeo, exige un esfuerzo para que el universitario pueda acceder a informaciones y aprovechar oportunidades ventajosas para su futuro.

e) La importancia de la elección de estudios

Debe considerarse también que el estudiante, al elegir sus estudios superiores, a lo que se enfrenta de alguna forma es a la definición de un proyecto de vida, de un proyecto profesional en el sentido más amplio. Es innegable, por tanto, que algunas decisiones pueden tener importantes repercusiones en la vida profesional futura de la persona.

Proporcionar al estudiante diversas fuentes de información sobre posibilidades de acceso y planes de estudio no es suficiente. Es necesario desarrollar en el estudiante una capacidad que le permita buscar, seleccionar y clasificar los datos obtenidos, confrontar los puntos de vista, y valorar la información recogida con el fin de sacar sus propias conclusiones (Burnet, 1989). Para conseguir esto es necesario que se produzca un proceso de orientación que vaya más allá de la mera información puntual; y este proceso, en una situación óptima, debería haber comenzado mucho antes, en etapas anteriores.

Una elección de estudios insatisfactoria se manifiesta meses y años después, con un coste de tiempo y de esfuerzo, y un coste económico tanto para el interesado como para la Universidad; el abandono de estudios, suele ser una consecuencia de una elección inadecuada, pero también puede ser causa de otros efectos negativos de tipo psicológico (ansiedad, alteración de la autoestima, etc.).

Un problema relacionado con la elección de estudios, es el de los *numerus clausus*. Cuestión de difícil solución, que implica al propio sistema universitario, y que añade otro argumento sobre el papel clave de la orientación para contribuir a una mayor eficacia del sistema universitario, ayudando a evitar fracasos innecesarios.

f) Reorientaciones en los estudios

Ligado a una inadecuada elección de estudios y al sistema de *numerus clausus* está el problema de la *deserción universitaria*, como corroboran investigadores como Latiesa (1992). El sistema de acceso a la Universidad y la problemática que conlleva (la limitación de plazas en determinadas carreras) provoca que muchas personas, no puedan cursar los estudios que inicialmente deseaban, lo que conduce a cierto riesgo de frustración en los estudios y a cambios de carrera, sin olvidar el hecho de que determinadas titulaciones universitarias, aglutinen un número elevado de estudiantes en esas circunstancias.

Con frecuencia, el alumno tiene que enfrentarse a una reorientación sus estudios, a un cambio —a veces dificultoso— de carrera y, en ese proceso, el apoyo de los servicios de orientación de la Universidad puede ser determinante y favorecedor de una decisión satisfactoria.

2. LAS CIRCUNSTANCIAS EN QUE SE PRODUCE LA ELECCIÓN

A partir del marco de referencia precedente, la elección de estudios se revela como un momento clave y delicado, uno de esos *momentos críticos* que debería ser el resultado de un proceso y no un momento puntual. Los intereses académicos y profesionales se van conformando y definiendo mínimamente durante la educación secundaria, y a lo largo de dicho proceso, el alumno debe estar asistido y estimulado, experimentando situaciones que le ayuden a mejorar el conocimiento sobre sí mismo —en aspectos que determinan las preferencias, como pueden ser, entre otros, los valores o el autoconcepto— y del mundo exterior —información académico-profesional, salidas o mercado laboral—.

Los enfoques y teorías de la elección vocacional, han aportado distintas explicaciones que pueden dar cuenta del desarrollo vocacional en su conjunto. Desde la teoría del azar, que habla de factores casuales o fortuitos; la teoría económica, según la cual la elección se rige por la ley de la oferta y la demanda; hasta las teorías psicológicas, centradas en el desarrollo evolutivo y los rasgos de personalidad; y las teorías sociológicas enfocadas al estudio de la influencia de la cultura y la sociedad.

Son abundantes los trabajos que se vienen publicando sobre las motivaciones y expectativas ante la elección universitaria. Muchos de ellos analizan el tema de manera específica, ya sea a partir de poblaciones de universitarios o de alumnos que finalizan la educación secundaria (Burnet, 1989; Latiesa, 1989; Rivas, 1990; Hernández y otros, 1993; García y Hernández, 1997); otros trabajos abordan los motivos de elección en el contexto de otras temáticas más amplias (Prieto, 1986; Díaz Allué, 1989; Rimada, 1990; Grao y otros, 1991; González Tirados, 1993; Zamorano y Oliveros, 1994; Rodríguez y Gutiérrez, 1997).

Para Burnet (1989), la posesión de una *fuerte motivación individual* constituye, al iniciar los estudios superiores, una ventaja considerable; pero aunque la elección es personal y es el joven mismo quien elige y se compromete, influyen en ella otros factores externos como pueden ser la familia, los profesores, el orientador, etc., siendo un factor esencial para el éxito la capacidad para tomar decisiones.

Entre los motivos de elección que en los diferentes estudios se han identificado, el que aparece como más relevante, es el de los intereses personales. Pero existe otra serie de *motivos*, de carácter intrínseco o más externos, así como de tipo circunstancial, que pueden posteriormente condicionar las propias necesidades de orientación.

2.1. Contexto de la investigación y planteamiento metodológico

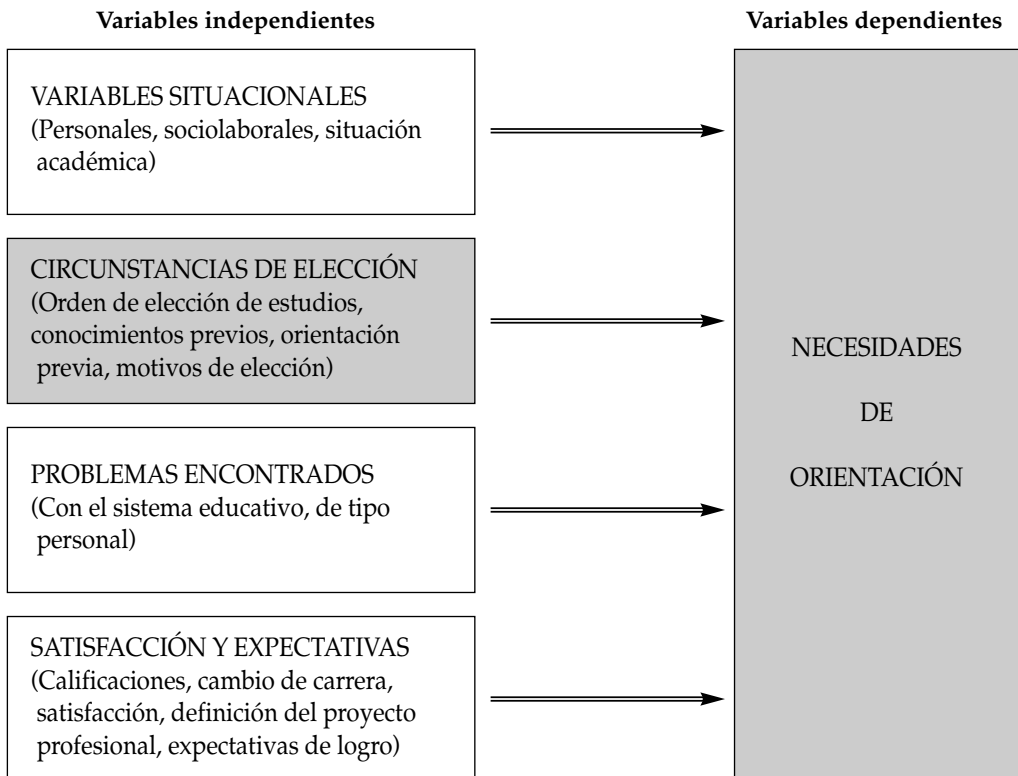
Los resultados que a continuación se aportan sobre los *motivos de elección* de los universitarios, forman parte de una investigación de mayor amplitud en torno las necesi-

dades y los servicios de orientación de las universidades, que en su primera fase² se centra en la Comunidad de Madrid. Esta línea de investigación, dirigida por la profesora Araceli Sebastián Ramos, está siendo desarrollada actualmente en su segunda fase, abarcando el resto del territorio nacional.

2.1.1. Contexto global de la investigación y metodología

El diseño de la investigación responde, entre otros, al objetivo de identificar y valorar las *necesidades de orientación* académicas y profesionales de los universitarios, y al objetivo de analizar estas necesidades en función de distintas situaciones o variables, entre otras, las *circunstancias en que se tuvo lugar la elección de los estudios*. En la figura que sigue, se recoge globalmente la definición operacional de las variables:

FIGURA 1



2 Sánchez, M.F. (1998): Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral, UNED). Inédita.

Los objetivos específicos del estudio concerniente a estas variables consisten, por tanto, en:

- Describir la muestra de estudiantes según las circunstancias en que se produjo la elección de estudios.
- Contrastar su incidencia en el grado de necesidad para las diversas modalidades de orientación.

La *hipótesis* que se contrasta establece que las necesidades de orientación de los universitarios madrileños son diferentes dependiendo de las circunstancias en que tuvo lugar la elección de estudios. Una *subhipótesis* sugiere que el tipo de carrera elegida está relacionada con el tipo de motivos que predominaron en la elección.

2.1.2. Instrumento

El cuestionario, elaborado y validado con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación, recoge preguntas relativas a las distintas variables consideradas en el diseño. En el *cuadro 1* se recogen las especificaciones correspondientes a las *circunstancias de elección de estudios* dentro del cuestionario.

El criterio para clasificar los motivos de elección en tres categorías se ha establecido a través del estudio de *validez de constructo*, con la técnica del *análisis factorial*, que ha permitido identificar tres factores (*tablas 1 y 2*).

TABLA 1
ANÁLISIS FACTORIAL

Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
1	2.17067	27.1	27.1
2	1.60926	20.1	47.2
3	1.22823	15.4	62.6

TABLA 2
MATRIZ FACTORIAL ROTADA

Motivos de elección de estudios	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Mis aptitudes para esos estudios		.57716	
Su valor formativo y de desarrollo personal		.80640	
Buscar la autorrealización personal		.78150	
Sus salidas profesionales según preferencias	.81998		
Lograr un trabajo estable y bien remunerado	.87721		
Mejorar mi estatus social y profesional	.66514		
Agradar a mi familia			.75193
Sentirme influenciado por amigos/conocidos			.82080

CUADRO 1
ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO: CIRCUNSTANCIAS DE ELECCIÓN DE
LOS ESTUDIOS

Objetivo	Nº Item	Pregunta	Opciones de respuesta
Opción preferente de elección	10	Elección de estudios	Elegí la carrera que deseaba en primer lugar / Tuve que elegir otra opción de estudios (2)
Conocimientos previos sobre los estudios	11	¿Qué opinas de los conocimientos previos que tenías sobre la carrera que estás estudiando, antes de comenzarla?	No tenía ningún conocimiento sobre ella / Tenía poca información y resultó ser muy distinta... (4)
Orientación académico-profesional recibida antes de ingresar en la universidad y agente que la proporcionó	12	¿Recibiste orientación académico-profesional antes de ingresar en la universidad?	Sí / No (2)
	13	Si es así, ¿dónde te la proporcionaron?	En el Instituto de Bachillerato / En la Universidad / ... (6) + 1 abierta
Grado de influencia de los distintos motivos de elección • De carácter personal	14	Mis aptitudes para esos estudios	Ninguna/poca/regular/bastante/mucha (5)
	15	Su valor formativo y de desarrollo personal	Idem (5)
	17	Buscar la autorrealización personal	Idem (5)
• De carácter profesional	16	Sus salidas profesionales de acuerdo con mis preferencias	Idem (5)
	18	Lograr un trabajo estable y bien remunerado	Idem (5)
	19	Mejorar mi status social y profesional	Idem (5)
• Influencias del grupo social	20	Agradar a mi familia	Idem (5)
	21	Sentirme influenciado/a por mis amigos o conocidos	Idem (5)
• Otros motivos	22	Otro ¿cuál?	Idem (5) + pregunta abierta

Estos factores, que explican el 62,6% de la varianza total, se han denominado atendiendo a los ámbitos comunes que los identifican: *motivos de carácter profesional* (factor 1), *motivos de carácter personal* (factor 2) e *influencias del grupo social* (factor 3).

Con el mismo procedimiento aplicado a las *necesidades de orientación* se han identificado cinco factores que explican el 63,4% de la varianza total, como modalidades de orientación, denominadas operativamente: a) *orientación e información profesional*; b) *información académica general*; c) *orientación para la carrera*; d) *orientación personal*; e) *orientación e información académica específica*. Esto ha permitido una mayor delimitación en los análisis realizados de contraste de hipótesis.

2.1.3. Muestreo

La muestra, compuesta por 2.489 estudiantes de las universidades estudiadas, ha sido seleccionada de forma aleatoria proporcional estratificada. Las opiniones o percepciones de los universitarios se han recogido mediante el envío del citado cuestionario garantizando una respuesta de carácter anónimo. Los estudiantes participantes pertenecen a las Universidades de Alcalá, Autónoma, Carlos III, Complutense, Politécnica, UNED, Alfonso X el Sabio, Antonio de Nebrija, Europea de Madrid, Pontificia de Comillas y San Pablo-CEU.

2.2. La opción preferente de estudios

Una de las primeras cuestiones suscitadas en el análisis de las circunstancias de elección de estudios, ha sido conocer en qué medida la elección de carrera se ajustaba a las preferencias e intereses iniciales de los alumnos, es decir, si los estudios se eligieron en primera opción, o bien en segunda o posteriores opciones. Los resultados aparecen representados en el *gráfico 1*, según la distribución muestral de la *tabla 3* sobre el orden de preferencia de estudios en la opción final que tomaron.

Gráfico 1
Opción preferente de estudios

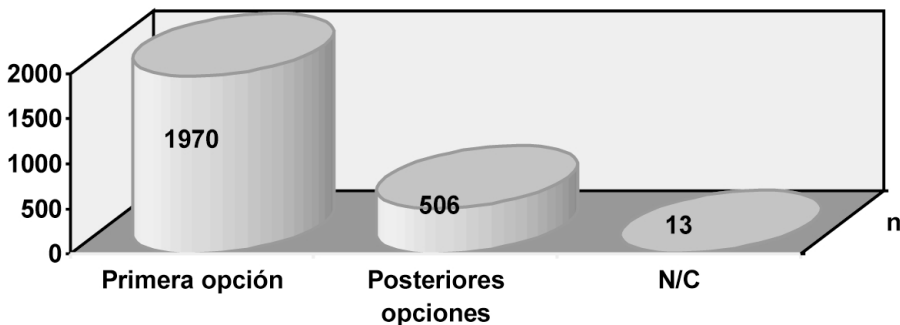


TABLA 3

Opción preferente de estudios	n	%
1-Primera opción	1970	79,2
2-Posteriores opciones	506	20,3
N/C	13	0,5
Total	2489	100,0

Podemos ver que cerca del 80% pudo acceder a los estudios que deseaba en primera opción, mientras que un 20% tuvo que elegir la segunda o posteriores opciones. Por tanto, a primera vista, nos situamos ante un colectivo amplio potencialmente necesitado de una orientación para analizar sus posibilidades formativas y tomar decisiones alternativas acordes con sus intereses y preferencias. Sin embargo, los resultados del contraste de hipótesis mediante análisis de varianza no corroboran este razonamiento (tabla 4).

TABLA 4
ADECUACIÓN DE ESTUDIOS ELEGIDOS A LOS INTERESES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Necesidades	Media 1ª opción	Media Otras opciones	F (α)
Información académica general (A)	3.5449 (n=1147)	3.6335 (n=251)	NS
Orientación e información profesional (B)	3.8959 (n=1124)	4.0363 (n=248)	NS
Orientación e información académica específica (C)	3.3420 (n=1111)	3.3347 (n=248)	NS
Orientación personal (D)	2.5058 (n=1121)	2.5080 (n=250)	NS
Orientación para la carrera (E)	3.4438 (n=1113)	3.5410 (n=244)	NS

NS= valores de F no significativos.

La tabla 4 permite observar que los valores de F no son significativos para ninguna de las modalidades de orientación, al nivel de significación establecido ($\alpha \leq 0.05$), por lo que el hecho de haber elegido en primera o posteriores opciones, no repercute significativamente en las necesidades de orientación.

2.3. Los conocimientos previos sobre los estudios y la orientación previa recibida

Puede apreciarse a continuación (*gráfico 2 y tabla 5*) cómo se distribuye la muestra según los conocimientos previos que el alumno poseía antes de matricularse en su carrera.

Gráfico 2
Conocimientos previos sobre los estudios

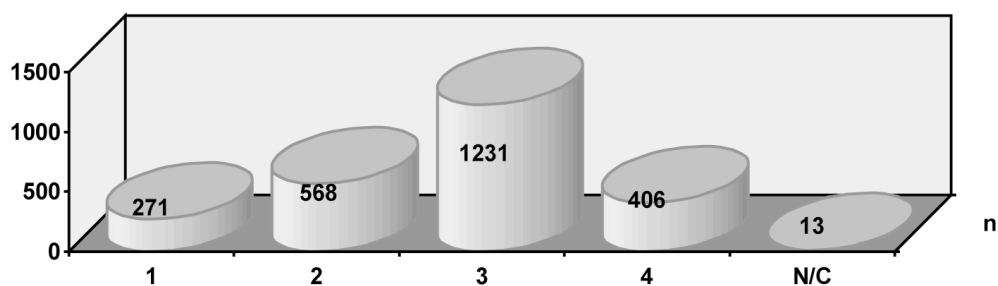


TABLA 5

Conocimientos previos sobre los estudios	n	%
1. No tenían ningún conocimiento sobre ellos	271	10,9
2. Tenían poca información y resultó ser muy distinto de lo que esperaban	568	22,8
3. Tenían poca información, pero bastante ajustada a lo que esperaban	1231	49,5
4. Tenían bastante información y fue como esperaban	406	16,3
N/C	13	0,6
Total	2.489	100,0

Las situaciones más preocupantes afectan a quienes no tenían ningún conocimiento sobre los estudios (casi 11%) y a quienes tenían poca información y poco ajustada a la realidad (22,8%) que sumadas suponen el 32,9% de los sujetos encuestados. Sólo el caso de aquellos que tenían bastante y adecuada información (que afecta únicamente al 16,3 % de los sujetos) puede considerarse satisfactorio.

Los contrastes mediante análisis de varianza (*tabla 6*) corroboran, en primer término, la presencia de diferencias significativas en las todas la modalidades de orientación en función de los conocimientos previos sobre los estudios. La tendencia general

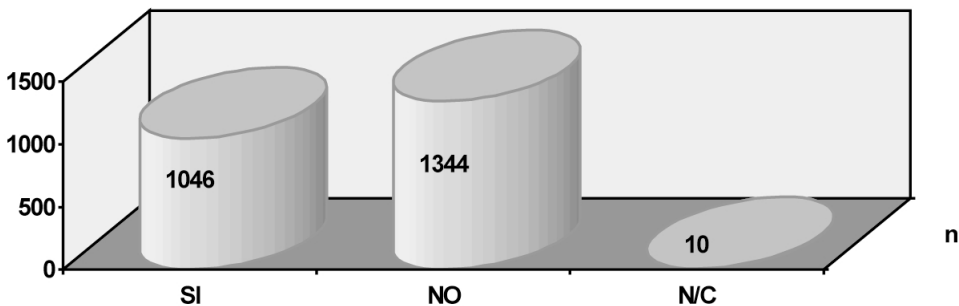
en las diferencias entre los grupos de respuesta, revela la presencia de mayores necesidades de orientación de los grupos 1 y 2 (*ningún conocimiento previo y poco conocimiento y desajustado*, respectivamente) frente a los grupos 3 y 4 (*poco conocimiento pero ajustado y conocimiento previo bastante ajustado*).

TABLA 6
CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LOS ESTUDIOS Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Necesidades	X (1) Ninguno	X (2) Poco y desajustado	X (3) Poco pero ajustado	X (4) Bastante y ajustado	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.6194 (4)*	3.7046 (3)(4)	3.5448	3.4302	1394	4.8425 (.0023)
Orientación e información profesional (B)	3.9538 (4)	4.1979 (1)(3)(4)	3.9594 (4)	3.4857	1372	18.1376 (.0000)
Orientación e información académica específica (C)	3.2813	3.5730 (1)(3)(4)	3.3286 (4)	3.1411	1359	6.1664 (.0004)
Orientación personal (D)	2.6094 (4)	2.7887 (3)(4)	2.4710 (4)	2.2292	1371	9.5015 (.0000)
Orientación para la carrera (E)	3.4961 (4)	3.6643 (3)(4)	3.4613 (1)	3.2240	1356	10.5114 (.0000)

* Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s se han encontrado diferencias significativas.

Gráfico 3
Orientación previa recibida



En el *gráfico 3* se representa la muestra que recibió y que no recibió *orientación previa*. Nos sorprende gratamente comprobar que el porcentaje de aquellos que sí manifiestan haber recibido orientación alcanza el 44%, teniendo en cuenta lo reciente de la implantación de los departamentos de orientación en los institutos de bachillerato. No obstante, es grave la realidad de 56% que no recibió orientación académico-profesional antes de iniciar sus estudios universitarios.

TABLA 7
ORIENTACIÓN PREVIA RECIBIDA Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Necesidades	X (1) Sí	X (2) No	F
Información académica general (A)	3.5548 (n=584)	3.5667 (n=817)	NS
Orientación e información profesional (B)	3.9549 (n=577)	3.8985 (n=798)	NS
Orientación e información académica específica (C)	3.3651 (n=567)	3.3233 (n=795)	NS
Orientación personal (D)	2.5087 (n=572)	2.5037 (n=802)	NS
Orientación para la carrera (E)	3.4193 (n=570)	3.4918 (n=789)	NS

NS = no significativa, a un nivel de significación $\alpha \leq 0.05$.

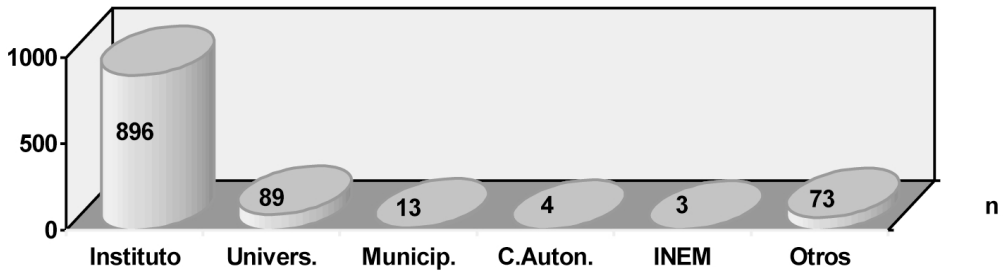
En la *tabla 7* que recoge los resultados de los análisis de varianza realizados no se detectan diferencias significativas en las necesidades de orientación, al nivel de significación exigido.

Entre aquellos sujetos que afirman haber recibido orientación, el agente que lo ha proporcionado ha sido mayoritariamente el Instituto o Centro de Bachillerato, como puede verse en el *gráfico 4*.

El segundo agente orientador antes de matricularse, a gran distancia del Instituto de Bachillerato, es la Universidad, que representa el 8.3%. Resulta insignificante el número de alumnos orientados por los servicios de orientación locales (municipales y autonómicos), y más insignificante aún la orientación ofrecida por el INEM. En cuanto al 6,8% que indicaron otros agentes o medios de orientación, en el análisis cualitativo de las respuestas abiertas sólo se recoge la *autoinformación*, que viene a ser un recurso o sustituto del agente orientador ante su inexistencia.

Así pues, la hipótesis que afirmaba que *los conocimientos previos que el alumno posee sobre los estudios a realizar, así como la orientación previa recibida condicionan las necesidades de orientación*, puede aceptarse plenamente en lo que respecta a los conocimiento pre-

Gráfico 4
Agentes que proporcionaron la orientación previa



vios sobre los estudios. Sin embargo, se rechaza en lo que afecta a la orientación previa recibida, dado que las diferencias en las necesidades de orientación no son significativas para ninguna de las modalidades, al nivel de significación exigible.

Para explicar este contrasentido, habría necesariamente que profundizar en lo que ha consistido la orientación previa recibida en cada caso, es decir, en la calidad e intensidad de esa orientación, que es lo que quizá marcaría mejor la diferencia entre necesidades satisfechas y no satisfechas.

2.3. Los motivos de elección

Los motivos de elección contemplados en el cuestionario se clasifican en aquellos que tienen *carácter personal*, los de *carácter profesional*, y los que denominamos *influencias de tipo sociofamiliar*. En los gráficos 5, 6 y 7, así como en la tabla 8 se recogen y representan las puntuaciones medias otorgadas por los alumnos a los diferentes tipos de motivos que incidieron en su elección, según la escala de valoración de 1 a 5.

Gráfico 5
Motivos carácter personal

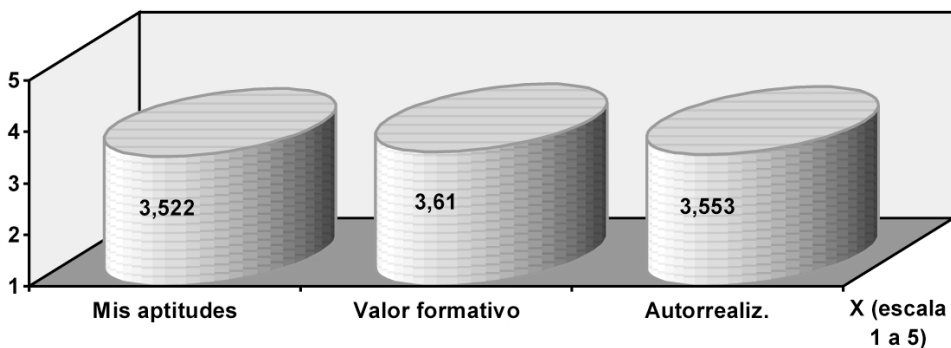


Gráfico 6
Motivos carácter profesional

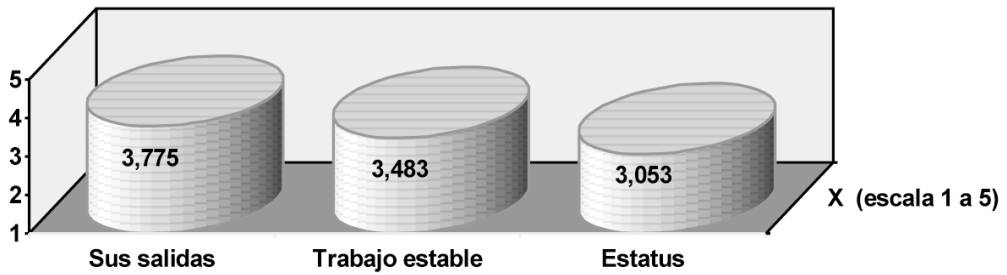


Gráfico 7
Influencias grupos sociofamiliares

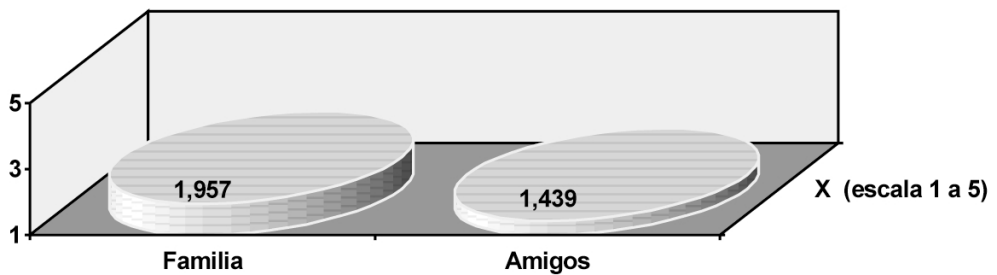


TABLA 8

Motivos de elección	Elementos	Media (escala 1 a 5)	s
MOTIVOS DE CARÁCTER PROFESIONAL	1. Sus salidas profesionales de acuerdo con mis preferencias	3,775	1,251
	2. Lograr un trabajo estable y bien remunerado	3,483	1,289
	3. Mejorar mi estatus social y profesional	3,053	1,318
MOTIVOS CARÁCTER PERSONAL	1. Mis aptitudes para esos estudios	3,522	1,143
	2. Su valor formativo y de desarrollo personal	3,610	1,113
	3. Buscar la autorrealización personal	3,553	1,278
INFLUENCIAS GRUPOS SOCIOFAMILIALES	1. Agradar a mi familia.	1,957	1,195
	2. Sentirme influenciado/a por amigos o conocidos.	1,439	0,829

Se observa primeramente que *los motivos de carácter profesional* recogen medias más altas, mientras que las *influencias sociofamiliares* son, si confiamos en la sinceridad de las respuestas, las menos incidentes como motivos de la elección de estudios.

A través del análisis cualitativo de las respuestas, recogidas en el espacio de respuesta abierta del cuestionario para *otros motivos*, se registraron:

- Motivos que de alguna forma ya quedaban incluidos en el ítem *buscar la autorrealización personal*, que en todo caso amplían los motivos personales como son: *el gusto o el interés por la carrera o materia de estudio*, *el interés humano*, *el interés social* y *la vocación profesional*. Otro motivo de tipo personal recogido ha sido *autosuperación (demostrarme a mí mismo que soy capaz de hacerlo)*.
- Otros motivos recogidos, tienen un cierto matiz negativo: *estaba de moda, eran estudios novedosos, me gusta su nombre*, motivos éstos bastante superficiales. En algún caso se señalaba como motivo *la desinformación*. Con matices más pragmáticos: *estudiar como consecuencia de no tener trabajo; por tener condiciones económicas más aceptables; o la menor duración de la carrera*.
- Un motivo repetido y no contemplado en el cuestionario ha sido la elección obligada a causa de *las calificaciones insuficientes en selectividad, las similitudes con los estudios de la primera opción elegida o la imposibilidad de entrar en la carrera elegida*, distintas maneras de formular el mismo problema.

TABLA 9
NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS MOTIVOS PERSONALES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Escala de influencia Necesidades	X (1) Nada	X (2)	X (3)	X (4)	X (5) Mucho	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.4444	3.4737	3.6473	3.5119	3.5874	-	NS
Orientación e inform. profesional (B)	2.9583	3.4234	3.7762 (1)(2)	3.9439 (1)(2)(3)	4.1683 (1)(2)(3)(4)	1361	15.9632 (.0000)
Orientación e inform. académica específica (C)	2.9615	3.1743	3.3507	3.3061	3.4356	-	NS
Orientación personal (D)	1.9600	2.3750	2.5177	2.4916	2.5941	-	NS
Orientación para la carrera (E)	2.8750	3.3063 (1)	3.4765 (1)	3.4607 (1)	3.5223 (1)(2)	1349	3.7976 (.0045)

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

TABLA 10
NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS MOTIVOS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Escala Necesidades	X (1) Nada	X (2)	X (3)	X (4)	X (5) Mucho	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.3000	3.6563	3.5799	3.5466	3.5818	-	NS
Orientación e inform. profesional (B)	3.4000	4.2222	4.0105	3.8877	3.8934	-	NS
Orientación e inform. académica específica (C)	2.6667	3.4603	3.2883	3.2976	3.4478	-	NS
Orientación personal (D)	2.0000	2.6333	2.4390	2.4734	2.6250	-	NS
Orientación para la carrera (E)	3.0000	3.5323	3.5108	3.4523	3.4611	-	NS

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

TABLA 11
NIVEL DE INFLUENCIA DE LOS GRUPOS SOCIALES Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Escala de influencia Necesidades	X (1) Nada	X (2)	X (3)	X (4)	X (5) Mucho	g.l.	F (α)
Información académica general (A)	3.5361	3.5398	3.6394	3.6182	3.3333	-	NS
Orientación e inform. profesional (B)	3.8401	3.9644	4.0340	3.8421	3.9167	-	NS
Orientación e inform. académica específica (C)	3.3855	3.3178	3.4082	3.5046	3.2800	-	NS
Orientación personal (D)	2.3559	2.4899	2.7594 (1)(2)	2.9298 (1)(2)	2.6667	1369	6.6120 (.0000)
Orientación para la carrera (E)	3.3966	3.4603	3.5795	3.5660	3.3333	-	NS

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

En las *tablas 9, 10 y 11* se recogen los resultados de contrastar las necesidades de orientación en relación a los tres *motivos de elección de estudios*. Para ello se ha obtenido un valor medio entre los ítems de cada factor (*tablas 1 y 2*) mediante puntuaciones sumadas (escala Lickert), recodificando nuevamente en la misma escala.

Sólo se detectan diferencias significativas para los *motivos de tipo personal* (*tabla 9*) en las necesidades de *orientación e información profesional* y de *orientación para la carrera*, y para las *influencias de los grupos sociofamiliares* (*tabla 11*) en las necesidades de *orientación personal*.

Globalmente, vemos que las diferencias se producen entre los que han valorado bajo los motivos personales (1 ó 2) respecto a quienes los han valorado como medios y altos (3, 4 ó 5).

En consecuencia, sólo podemos aceptar parcialmente la hipótesis inicial, para los casos en que las diferencias han resultado significativas; sin olvidar que los datos podrían estar interferidos por las diferencias en el tamaño de los grupos de respuesta.

TABLA 12
TIPO DE CARRERA Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

Tipos de carrera Motivos de elección	X (1) Humanidades	X (2) Sociales y Jurídicas	X (3) Experiment. y de la Salud	X (4) Técnicas	g.l.	F (α)
Motivos personales (A)	2.9094	3.8710 (1)(3)	3.3280 (1)	4.1667 (1)(2)(3)	2439	159.0325 (.0000)
Motivos profesionales (B)	4.1107 (2)(3)(4)	3.8365	3.9408 (2)(4)	3.8296	2439	8.8601 (.0000)
Influencias sociofamiliares (C)	1.5503	1.8921 (1)(3)	1.7084 (1)	1.9739 (1)(3)	2439	19.5009 (.0000)

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupo/s de edad se han encontrado diferencias significativas.

En los resultados de contrastar los *motivos de elección* en relación con los *tipos de carrera* elegida (*tabla 12*), se observa una relación clara significatividad entre ambas variables. Los *motivos personales* parecen tener más fuerza en las carreras *Técnicas* y *Socio-Jurídicas* en relación a las *Humanidades* y *Experimentales-Sanitarias* —aunque en el caso de las *Humanidades* podrían estar influyendo las diferencias muestrales—.

Los *motivos profesionales* fueron más intensos entre los que cursan carreras de *Humanidades*, presentando diferencias significativas con el resto de los grupos de carreras. Mientras que las *influencias sociofamiliares* fueron mayores en el caso de las *Técnicas* y *Sociales-Jurídicas*, frente a las *Humanidades* y *Experimentales-Salud*.

Se corrobora, por tanto, la existencia de una relación entre el tipo de carrera cursada y los motivos que impulsan a la elección. Sin embargo, los matices encontrados en esas diferencias no son fáciles de explicar y deberían ser objeto de un estudio más profundo.

3. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Como cualquier otro ámbito educativo, el universitario es susceptible también de intervención en materia de orientación para satisfacer las necesidades de los estudiantes, debiendo tener presente que éstos interactúan con todos los elementos del campus universitario y, a la vez, con un contexto social más amplio. Las necesidades de orientación de los universitarios vienen moduladas por las peculiaridades y la problemática específicas derivadas tanto del contexto en que tiene lugar la formación, como de las condiciones en que se produjo la elección y el acceso a la Universidad.

Del análisis precedente, se concluye que, dentro de las *circunstancias de elección de estudios*, los *conocimientos previos* sobre la carrera son un aspecto que influye en las *necesidades de orientación* en las cinco modalidades contempladas, de modo que aquellos que tenían *poco o ningún* conocimiento sobre los mismos, manifiestan mayores necesidades. Sintéticamente, el *cuadro 2* señala las intersecciones de los contrastes bivariados que han resultado significativos en este estudio.

CUADRO 2

Circunstancia de elección de estudios	Necesidades de orientación				
	Información académica general	Información y orientación profesional	Información y orientación académica específica	Orientación personal	Orientación para la carrera
<i>Opción preferente</i>					
<i>Conocimientos previos</i>	❖	❖	❖	❖	❖
<i>Orientación previa</i>					
<i>Motivos personales</i>		❖			❖
<i>Motivos profesionales</i>					
<i>Influencias sociofamiliares</i>				❖	

Salvo los *conocimientos previos*, el resto de las *circunstancias de elección* parece tener poco que ver con las *necesidades de orientación* en lo que respecta a los *aspectos académicos*. Sin embargo, los *motivos de tipo personal* sí muestran una relación con las posteriores *necesidades de orientación* en aspectos *profesionales* y *de desarrollo de la carrera*: aquellos que eligieron movidos de forma más marcada por motivos personales, son los que presentan necesidades de orientación e información profesional significativamente más altas.

Igualmente, se detecta que las *influencias de familiares y amigos* en la elección se asocian a unas *mayores necesidades* posteriores de orientación en el ámbito *personal*.

Las diferencias encontradas en la *opción preferente de estudios*, la *orientación previa recibida* y los *motivos profesionales* no parecen significativas como elementos que introduzcan diferencias en las *necesidades de orientación* de los universitarios.

Por último, se corrobora en este estudio que algunas de las circunstancias en que se produjo elección, tales como la *opción preferente*, los *conocimientos previos* y la *orientación previa recibida* están significativamente relacionadas con el *tipo de carrera elegida*.

Una primera implicación que se deriva de resultados como estos, es la conveniencia de considerar la orientación como un proceso continuo que debe extenderse a lo largo de todas las etapas formativas. La orientación universitaria debe suponer la natural continuación de un proceso iniciado en etapas escolares, teniendo en cuenta el diferente momento evolutivo de los alumnos universitarios, las características propias de este nivel educativo y las dificultades que pueden traer consigo, en relación con la toma de decisiones.

Desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para aprovechar al máximo sus posibilidades y afrontar todo un cúmulo de decisiones académicas y profesionales, aparece como un objetivo fundamental para los servicios y sistemas de orientación. Sin embargo no es posible lograr esto con estrategias basadas en actuaciones puntuales y alejadas del contexto académico, que son las prácticas que predominan en el panorama de la orientación universitaria. En definitiva, se pone de manifiesto la necesidad de disponer de sistemas integrados de orientación dentro de las universidades, que impliquen a otros agentes educativos y que otorgue un papel activo al propio estudiante en procesos reflexivos de tomas de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Burnet, J.M. (1989). «Elegir sus estudios, elegir su vida». En *I Simposium sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Carbó, O. y Gil, J.M. (1994). «Orientación universitaria: El Departamento de Orientación de la Universidad Jaume I». En Actas I Jornadas Valencianas de la A.E.O.E.P., Valencia 27-30 sept. 1993. Madrid: A.I.O.E.P. (241-248).
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- Díaz Allué, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, B. (1996). *Presentación de Actas de las Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad, Barcelona, 18-19 de abril 1996*. Barcelona: FEDORA, Universitat de Barcelona.
- García, I. y Hernández, P. (1997). «Indicadores de calidad instruccional en la universidad. Percepción, valoración y grado de satisfacción desde la perspectiva del alumnado». En Actas Congreso *Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco (179-186).

- González Tirados, R.M. (1993). *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid: estudio longitudinal en primer ciclo*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Gordillo, M.V. (1985). «La orientación en la universidad». En *Revista Española de Pedagogía*, nº 169-170 (435-451).
- Grao, J. y otros (1991). *Demanda y rendimiento en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de Bachillerato en la UPV/EHU*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Hernández, J. (1987). «Aproximación al estudio de la elección vocacional universitaria en la investigación española». En *Anales de Pedagogía*, núm. 5 (103-136).
- Hernández, J. y otros (1993). «Análisis comparativo de algunos determinantes de la elección de estudios en universitarios murcianos», en *La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Madrid: M.I.D.E.-UNED, AEOEP (342-353).
- Latiesa, M. (1989). «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera». En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 46 (101-139).
- Lobato, C. y Muñoz, M. (1998): «Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria». En Repetto, E. y Vélaz, C.: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II)*. Madrid: UNED (457-468).
- Osipow, S.H. (1986): *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Pérez Juste, R.; Sebastián, A. y De Lara, E. (1990). «Servicios de Orientación en la UNED: demanda expresa y necesidades detectadas», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. III, nº 1 (23-56).
- Prieto, G. (1989): «La orientación en la universidad». En *Studia Paedagogica*, nº 17-18, enero/dic. (127-136).
- Rimada (1990): *Manual de orientación profesional universitaria*. Trillas, México.
- Repetto, E. y Anaya, D. (1992). «Funciones y estructura del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED». En *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol.V, nº 1 (51-64).
- Repetto, E. (1993). «Objetivos y actividades del COIE de la UNED». En Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, bajo el título *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral* (Madrid, noviembre, 1991). Madrid: MIDE-UNED / AEOEP (179-184).
- Rivas, F. y cols. (1990). *La elección de estudios universitarios: Un sistema basado en indicadores.*, Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1990). «Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria». En *La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación*. Actas V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (Valencia, noviembre 1989). Valencia: AEOEP (107-122).
- Rodríguez Espinar, S. (1997). «Orientación Universitaria y evaluación de la calidad». En Apodaca, P. y Lobato, C. (coord.): *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes (23-67).
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (1997). «La problemática académica surgida a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudios: El caso de la Universidad de Gra-

- nada». En *Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco (97-108).
- Rodrigo, M.L. (1997). «La orientación universitaria en Galicia: organización de servicios y recursos». En *Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996). Bilbao: Universidad del País Vasco (15-22).
- Sobrado, L.; Porto, A.M. y Filgueira, L. (1998). «Evaluación de la eficacia de los servicios de orientación educativa y profesional por los orientadores escolares». En Repetto, E. y Velaz, C.: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II)*. Madrid: UNED (557-572).
- Sánchez, M.F. (1998): *Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral (inédita).
- Sebastián, A., Ballesteros, B. y Sánchez, M.F. (1996). «El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia». En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. VII, nº 1, (7-23).
- Zamorano, P. y Oliveros, L. (1998). «Análisis de necesidades orientadoras en los alumnos de primer curso de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado». En Repetto, E. y Vélaz, C.: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II)*. Madrid: UNED (487-498).
- Watts, A. y otros (1988): *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge 14-25 ans dans les états membres de la Communauté Européenne*, Bruselas: Commission del Communautés Européennes.

HACIA UN ENFOQUE COMPRENSIVO DE DIAGNÓSTICOS INESPECÍFICOS DE ALUMNOS¹ CON DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Antonio Fernández Cano, Mariano Machuca Aceituno y Javier Lorite García

Universidad de Granada. Dpto. MIDE*

RESUMEN

El presente estudio pretende investigar el constructo subyacente en una amplia gama de diagnósticos inespecíficos, de alumnos con dificultades para el aprendizaje escolar, diseminados en la literatura científica y presentados como entidades gnoseológicas distintas. Los resultados ponen de manifiesto la presencia de un factor general que explica la mayoría de la varianza en el espacio de los datos, lo cual denota la existencia de un constructo unifactorial, junto con otros factores específicos responsables de la complejidad diagnóstica. Un posterior análisis discriminante dilucida qué items o síntomas discriminan entre alumnos con dificultades para el aprendizaje frente a sujetos normales según apreciaciones de sus respectivos profesores.

ABSTRACT

This study intends to inquiry the construct underlying a broad variability of unespecific diagnoses, on students with school learning difficulties, disseminated in the scientific literature and presented as different gnoseological entities. The findings expose the presence of a general factor that explains greatly the variance in space data, wich denotes the existence of a one-factor construct, jointly with others specific factors responsive for the diagnostical complexity. A later discriminant analysis clarifies those items or symptoms discriminate students with learning difficulties from the regular students according to the ratings of their respective teachers.

1 Sin ánimo de incurrir en lenguaje sexista, utilizaremos los modos gramaticales en masculino por un principio de economía.

* Con la colaboración de Encarnación Guerrero Roldán, maestra-logopeda.

I. INTRODUCCIÓN

I.1. El caos terminológico y conceptual

Es harto frecuente encontrarnos en la escuela con niños manifiestamente normales, sin ninguna deficiencia mental, sensorial, motórica o de otro cualquier tipo, pero que, sin embargo, tienen profundas dificultades para el aprendizaje escolar. Cuando se aborda el campo de estudio de este tipo de alumnos con alteraciones escolares descubrimos diagnósticos tan dispares como:

- * *Lesión cerebral*: manifiestable en expresiones afines tales como «disfunción cerebral mínima», «lesión cerebral mínima», «disfunción cerebral menor», «síndrome de Strauss»,...
- * *Trastorno cinético*: que englobaría diagnósticos tales como «reacción hiperkinética de la infancia», «síndrome hiperkinético», «síndrome hiperactivo», «trastornos por déficit de atención», «retardo psicomotor»,...
- * *Alteración lingüística*: que abarcaría términos diagnósticos del tipo: «niños dislógicos», «niños retardados en la evolución del lenguaje», «audiomudeces infantiles», «sujeto disfásico»; «mutismo», «síndrome afásico»,...

Los diagnósticos que encabezan estos epígrafes se hallan entre los que aún determinan opiniones enfrentadas, pese a las críticas de que han sido objeto a lo largo del tiempo, tanto en lo referente al marco conceptual como a la actividad práctica. Añádasele, además, la diversidad de aproximaciones teóricas junto con la profusa y equívoca sinonimia que les sirve de marco, y tendremos que la evaluación diagnóstica de las dificultades de aprendizaje se conforma como uno de los tópicos más complejos de la indagación educativa. Una revisión crítica actualizada y contextualizada al ámbito español (*state-of-art*) puede localizarse en Alfaro (1998).

Lo verdaderamente relevante de estos diagnósticos pasa por la necesidad de su clarificación conceptual y de sus consecuencias prácticas para los tratamientos que se deriven, ya que no son pocas las ocasiones en que tales diagnósticos son presentados como causa de los problemas de aprendizaje y/o de desajuste escolar.

En la literatura especializada son muchas las denominaciones que nos encontramos para referir dichos diagnósticos y con el agravante añadido de que sus límites no son siempre coincidentes. Así, cuando revisamos la literatura seminal sobre alumnos con dificultades escolares, da la impresión de que los distintos autores las presentan como cuadros independientes (véase Azcoaga *et al.* 1985; Kaplan y Sadock, 1975; Lounay y Borel-Maisonny, 1975; Molina, 1978; Nieto Herrera, 1977).

Suele ocurrir que dichas denominaciones o tipologías, la mayoría de las veces no se ajustan a la realidad, sobre todo, cuando nos encontramos ante un sujeto con un determinado trastorno. Después de haber completado su estudio, nos resulta a veces difícil encuadrar a ese sujeto en tal o cual síndrome. Esta dificultad radica, a nuestro juicio, en que a la hora de caracterizar el trastorno, no todos los síntomas posibles se presentan de manera conjunta. Cada autor, e incluso escuela, pone el énfasis en determina-

dos aspectos parciales; así, Ajuriaguerra (1973, pág. 242) consideraba que la insistencia en la disfunción cerebral mínima se debía a la escuela de Oxford, con un notable antecedente en los trabajos de Broadbent (i.e. Broadbent, 1872). Tratando de establecer categorizaciones, un tanto reduccionistas, podríamos afirmar que la escuela anglosajona aboga por buscar en la lesión cerebral (posición innatista o internalista) la causa última de tales dificultades en el aprendizaje, siendo legión entonces el número de estudios de carácter neuropsicológico a la búsqueda de la ubicación de la función cortical afectada pero clínicamente inadvertida; para el contexto español pueden consultarse en ésta línea los trabajos de Barragán (1990/91), Herrera *et al.* (1996), Pérez Olmos (1985). Mientras que la escuela latina (i.e. Ley, 1930; Citrinovitz, 1966) postula que tales dificultades son debidas a déficits lingüísticos (posición ambientalista o externalista); en concreto, ese último autor fue uno de los primeros en dar una caracterización completa del síndrome por retardo afásico. El estudio de Braña (1985), en el que se examinaron 116 sujetos con retraso escolar, apoya esta predicción ya que la proporción de casos con síndrome neurológico o endocrino demostrado era bajo (apenas un 15 %) frente a síntomas recurrentes de trastornos del lenguaje (67 % de casos) y de la conducta (43 %). Con esta forma de proceder resulta difícil encuadrar al sujeto en un determinado síndrome, siendo entonces probable que el diagnóstico se haga incorrectamente o puede incluso ocurrir que algunas entidades gnoseológicas sean interpretadas erróneamente.

A tal conclusión llegó Coriat en 1964 cuando afirmó que el retardo afásico suele confundirse con la debilidad mental, con cuadros psicóticos o con déficits auditivos (véase una discusión al respecto en Machuca, 1997; 1999). A estos últimos, y más concretamente a la otitis crónica, se les ha imputado hasta la saciedad en la literatura médica ser causa de dismaturopatía y de retraso escolar; aunque, en estudios como el de Braña, sólo el 23 % de los sujetos considerados padecían o habían sufrido tal afección. Y es que al retardo afásico se puede llegar por vías diversas: por el deterioro en la adquisición y desarrollo del pensamiento discursivo, por el compromiso en la actividad analítico-sintética del analizador verbal o por un cuadro agudo de decodificación semántica.

Por otro lado, hay autores que se han referido a este tipo de niños con las características de hiperquinesia, distractibilidad, impulsividad, trastornos perceptivos diversos, labilidad emocional, rigidez de conducta, perseveraciones, retardo psicomotor (o torpeza motora), retardo o alteraciones del lenguaje o del habla y problemas de aprendizaje en grado y combinaciones muy variadas. Será a partir de los trabajos de Strauss y Lehtinen (1947) cuando se individualiza con criterios bastantes dudosos a nuestro entender, una categoría diagnóstica calificada de *lesionados cerebrales*. Estudiando una población de deficientes mentales, estos autores, hallaron que los sujetos, que tenían entre sus antecedentes eventuales causas de lesión encefálica (deficientes mentales endógenos), presentaban un patrón de comportamiento distinto de los que no ofrecían tales presuntas causas (deficientes mentales exógenos). Como inferencia teórica, no evidente ni comprobada en la mayoría de los casos, esos autores consideraron que los pacientes del primer grupo tenían una lesión encefálica (*brain damage*), de la que no especificaban su naturaleza, extensión ni localización, pero a la que atribuían manifestaciones sintomáticas similares.

Azcoaga *et al.* (1985) critican a los anteriores autores diciendo que formularon sus conclusiones sobre la base de un criterio erróneo tomado de la mala herencia del método anatómico-clínico de la neurología del adulto, el cual venía a manifestar que toda lesión cerebral produce un cuadro sintomatológico similar, cualquiera que sea su localización.

Lo que hoy sabemos y reconocemos, por medio de la clínica y otros métodos de exploración médicos, es que manifestaciones sintomáticas definidas, relacionadas con funciones cerebrales superiores y con la base afectivo-emocional, **no** son necesariamente consecuencia de una lesión cerebral. O dicho de otro modo, una lesión cerebral implica una alteración anatómica del tejido nervioso encefálico, que **podiera** provocar una variada gama de consecuencias o ninguna. Asimismo, la evidencia de lesión cerebral en niños con la patología mencionada anteriormente es pobre, dudosa o nula, en muchos casos. Y, recíprocamente, niños con lesiones cerebrales comprobadas no tienen tales manifestaciones en su comportamiento. Se ha venido, sin embargo, asumiendo errónea y demasiado comúnmente, que tales diagnósticos implican necesariamente alteraciones diversas del comportamiento, sobre todo porque la conceptualización asociada a tales diagnósticos implica unívocamente que determinados patrones del comportamiento estén afectados en sus diversas áreas.

Estas observaciones llevaron a ciertos autores, como Clements (1966) o Pasamanik y Knobloch (citado por Azcoaga *et al.* 1985), a añadir el calificativo de «mínima», lo que propició aun mayor confusión científica al concepto, que pasó a ser considerado y utilizado como un verdadero cajón de sastre, pues seguía sin demostrarse la existencia de causalidad entre lesión y sintomatología. Causalidad que debería ser inequívoca y contemplar todos los casos en los que las lesiones encefálicas presentan tales trastornos.

Con posterioridad y ante la evidencia de las contradicciones del diagnóstico de «lesión cerebral mínima», estos autores propusieron el de «disfunción cerebral mínima», que no es más que un sinónimo del anterior, aunque sin lograr especificar nada acerca del contenido conceptual, dónde están los nuevos límites, si es que existen, ni cuál es la sintomatología específica y bases fisiopatológicas comprometidas.

1.2. El papel del síntoma de hiperquinesia

Dentro de los síntomas comprometidos en el diagnóstico de «lesión cerebral mínima» a menudo se encuentra la hiperquinesia. O bien ésta puede estar incluida en otros complejos sintomáticos como podrían ser los siguientes síndromes: afásico, audiomudez, déficit atencional, alteraciones del pensamiento,... o cualquier otra nomenclatura reseñada anteriormente. Sólo Clement, ya en 1966, recopila hasta 36 denominaciones distintas; y, desde entonces, la profusión terminológica ha ido *in crescendo*, al par que su inespecificidad conceptual y su génesis confusa. Una revisión conceptual de este «síndrome» de inatención-hipercinesia puede consultarse en Narbona (1987) y su relación con el de daño cerebral en Ramos (1987) y García-Losa (1989). Ajuriaguerra (1973, pág. 239) comenta que los orígenes del trastorno estarían en un estudio realizado por

D.M. Bourneville en 1897 con unos niños que presentaban una inestabilidad caracterizada por una extrema movilidad intelectual y física. Pero lo verdaderamente importante, y que con frecuencia se olvida, es que no pasa de ser más que un síntoma cuyos límites de actividad motora normal son difíciles de establecer. El propio Ajuriaguerra (1986) reconocerá después la complejidad de las nociones de inestabilidad psicomotriz y del síndrome hiperkinético aunque siga asociándolas a la manida disfunción cerebral mínima.

Si en la actualidad observamos poblaciones de sujetos con necesidades educativas especiales (desde ahora N.E.E.), encontramos a la hiperquinesia como una manifestación bastante generalizada y acentuada en los primeros años de la vida del deficiente mental. Aunque ésta paulatinamente va atenuándose hasta equipararse a patrones normales de actividad en la preadolescencia e incluso hasta transformarse en hipoquinesia en ciertos sujetos.

Como corolario de lo anterior habría que destacar el hallazgo de Bax (citado por Azcoaga *et al.* 1985), acerca de la hiperquinesia que, siendo rara en Gran Bretaña, afectaba sin embargo entre un 5 a un 15% de niños en edad escolar en EE.UU. La obligada pregunta sería ¿la diferencia depende de los niños o de los observadores?

Otra de las suposiciones erróneas que algunos técnicos del diagnóstico mantienen en la actualidad es la causación directa entre hiperquinesia y dificultades de aprendizaje; cuando la evidencia más conjeturable sería que dicha relación sea más consistente entre atención y dificultades de aprendizaje, ya que hay niños con buen nivel de aprendizaje que son «rabiosamente inquietos» en el aula pero su ritmo de captación es más rápido que el resto de compañeros.

Pudiéramos entonces rechazar las siguientes denominaciones y afirmar que no existen razones suficientes para mantener el diagnóstico de «lesión cerebral», «lesión cerebral mínima», «disfunción cerebral» o «función cerebral mínima» como entidades nosográficas porque:

- a) No hay constancia etiológica inequívoca, pues no se manifiestan síntomas o signos contundentes de disfunción neurológica pese a la pretensión de ubicarla en la zona temporal.
- b) Carece de unidad sintomática que en la literatura psiquiátrica sería relativa a estados de demencia, desorientación o trastornos episódicos de la conciencia (crisis).
- c) Por su imprecisión ya que lejos de ayudar al tratamiento, confunde y nos lleva por caminos inadecuados.

Otras tantas críticas podemos observar ante las denominaciones de audiomudez, disfasia, retardo simple del lenguaje, afasia, dislogias,... De las manifestaciones realizadas por Imgran (1960), Azcoaga *et al.* (1985), Eisenson (1954) o Launay y Borel-Maisonny (1975), cuando tratan de caracterizar sendos trastornos, aparecen discrepancias derivadas de la inadecuación de la nomenclatura, de la disparidad conceptual en cuanto a su evolución y desarrollo y/o del solapamiento sintomático de distintos síndromes.

1.3. Racionalidad del estudio

Sintetizando, opinamos que nos encontramos ante un cúmulo de denominaciones innecesarias por incompletas que corresponden en gran medida a un mismo «cuadro patológico» y por ende a un mismo grupo de sujetos. No obstante, defendemos que un «cuadro» puede tener distintos grados de severidad, pero entendemos que debe ser caracterizado de forma completa; esto es, con todos sus elementos psicológicos, pedagógicos y contextuales, tratando de realizar una evaluación diagnóstica que compagine los procesos de intervención y el análisis de los procesos de aprendizaje. Además, graduar incompletamente un trastorno o visionar parcialmente el mismo nos lleva a una polisemia que confunde al técnico del diagnóstico y a su toma de decisiones; en definitiva, tal práctica nos llevaría nada más que a garantizar la covalidación de las dificultades del sujeto, entrando en una ruta de cronicidad (secuela) que no tendría retorno. Por tanto, parece necesario unificar acepciones terminológicas relativas a los cuadros y sobre todo apelar al diagnóstico descriptivo, complejo y jerarquizado; al respecto, véanse las propuestas de Machuca (1997).

Por otro lado, asombra que aportes bien antiguos sigan teniendo vigencia como ciencia normal y no se hayan sometido a refutación exitosa en los últimos veinte años pese a la plétora de estudios foráneos que nos embarga. Por ello, consideramos que:

- Falta por abordar la cuestión de un enfoque más pedagógico, más escolar, lejos del excesivo protagonismo otorgado a corrientes neuropsicologistas. Somos conscientes de que la investigación sobre diagnóstico de las dificultades del aprendizaje ha de hacerse desde la enseñanza, para la enseñanza y con los enseñantes, aunque nuestra propuesta pueda estar sujeta a sus inevitables limitaciones explicativas.
- Es necesario acometer y considerar estudios españoles (insertos en nuestro contexto cultural) como práctica de validez científica, con sentido empírico-práctico y lejos del abuso de teorizaciones al respecto; sobre todo de la discrecionalidad de una cierta pseudofenomenología, heterogeneizante e inconclusiva.
- Debería superarse el psicometricismo con su ramplona y ajena standarización proclive a etiquetados y rotulamientos de los sujetos diagnosticados. De hecho, el instrumento o prueba diagnóstica que aquí se presenta es un intento de acercamiento al movimiento de la evaluación auténtica (el conspicuo *authentic assessment* de los anglosajones); susceptible incluso de ser considerado como elemento del portfolio.

Finalmente, asumimos como supuesto básico para este estudio el enunciado por Alfaro (1998), en el sentido de que la etiología del diagnóstico de alumnos con dificultades escolares tiene una naturaleza eminentemente escolar, cuando manifiesta:

El único consenso claro lo vemos en este punto, en que la exploración evaluativa *tiene que centrarse sobre procesos y en el rendimiento académico* (cursiva en el original, pág. 135)

2. MÉTODO

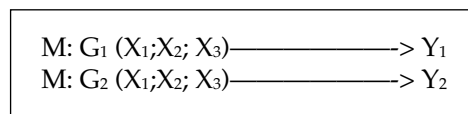
2.1. Objetivos

Este estudio tiene como objetivos concretos:

1. Proporcionar una visión comprensiva de las dificultades para el aprendizaje escolar en alumnos aparentemente no discapacitados a través de los diversos diagnósticos inespecíficos emitidos por la literatura psicopedagógica.
2. Exponer una extensa lista de síntomas en sus diversas terminologías, obtenibles de la literatura científica asociados al diagnóstico inespecífico de sujetos con dificultades para el aprendizaje escolar.
3. Denotar la estructura factorial subyacente en tales entidades gnoseológicas (expresiones terminológicas propia del síntoma) según apreciación y valoración por el profesor de su presencia en parejas de sujetos dispares (con dificultades frente a «normales»).
4. Indicar qué síntomas (operativizados como variables) discriminan entre sujetos percibidos por sus profesores como normales frente a sujetos con dificultades en el aprendizaje.

2.2. Diseño

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo en el que se utiliza una actualización del diseño de grupos gemelos (*twin study*). Se conforman dos grupos por emparejamiento (*matched*) de sujeto a sujeto sobre la base de edad, sexo y centro. Este viejo diseño, que ha renacido como «ave fénix» según opina Fischbein (1997), ya ha sido utilizado con cierto éxito en estudios de diagnóstico (cif. Fernández Cano y Machuca, 1998). La estructura esquemática del diseño en curso es como sigue:



En donde X_n , sería una variable de emparejamiento, e Y , una variable criterio o producto.

2.3. Muestra

La muestra está constituida por dos grupos gemelares de 42 sujetos cada uno (31 parejas de niños y 11 parejas de niñas), con edades comprendidas entre 6 a 12 años, y pertenecientes a distintos centros de Jaén y Granada. La técnica de selección de esta muestra fue intencional en el sentido de que el primer grupo estaba formado por sujetos de la edad señalada, que básicamente presentaban dificultades decodificativas,

distractibilidad, fatigabilidad y rendimiento escolar, y que habían sido diagnosticados como alumnos de atención especial basándose en informes psicopedagógicos emitidos por los Equipos de Orientación Educativa (conformados por expertos psicólogos y pedagogos). El segundo grupo se configuró mediante emparejamiento de sujetos de la misma edad y sexo pero con buenos rendimientos escolares según juicio de los 29 maestros-tutores que colaboraron en este estudio.

La secuencia diagnóstica acometida era como sigue: el tutor observa que el alumno tiene dificultades de aprendizaje, lo remite a un equipo de expertos buscando un tratamiento recuperador, el alumno es diagnosticado por el equipo de expertos. Un informe diagnóstico junto con su tratamiento específico se remite al tutor.

Téngase presente que ese grupo de alumnos necesitados con dificultades para el aprendizaje estaban diagnosticados un tanto inespecíficamente: no eran pues sujetos palmaria y directamente adscribibles como de N.E.E. (en la actual acepción terminológica) en base a manifiestos déficits mentales, motóricos o sensoriales. Para los tutores se trataba de alumnos a primera vista «normales», de ahí la inespecificidad de los diagnósticos posteriores emitidos por los expertos, pero que, sin embargo, tenían notables dificultades para llevar a buen término sus procesos de aprendizaje. De hecho, dos diagnósticos inespecíficos confluían: la apreciación clínica del maestro (ante alumnos sin limitaciones manifiestas pero incapaces de acomodarse a ritmo instructivo) y la evaluación, presumiblemente, por procedimientos standarizados del experto en diagnóstico.

La muestra operante, de la que se extraen hallazgos quedó configurada finalmente por 63 sujetos; 30 sujetos pertenecientes al grupo «especial» y 33 al grupo «normal». Hay que resaltar que la proporción según sexo en cada grupo era de 2/3 de varones frente a 1/3 de hembras; un patrón muy similar al de otros estudios de este tipo (i.e. Braña, 1985; Barragán, 1990/91) e incluso al de estudios sobre sujetos con N.E.E. Todos los casos con valores incompletos, fueron considerados «missing» por el programa informático (BMDP) en los análisis de datos posteriores. Este problema de mortalidad puede tener la contraprestación de eliminar casos «no contundentes», para los que no se contaba con valoraciones definidas, mejorando entonces la validez de las inferencias.

2.4. Instrumento

Tras una revisión de literatura sobre el tema, se procedió, mediante la técnica del análisis de contenido, a sistematizar la sintomatología descrita en cada uno de los trastornos objeto de nuestro estudio. Los contenidos del instrumento abarcan etiologías tan diversas como las aptitudinales, sensoriales, escolares, neurobiológicas, lingüísticas y cinestésicas. De tal sistematización surgió un listado de síntomas comunes (39 ítems) a dos o más síndromes y diferenciales o únicos a un sólo síndrome (12 ítems). Estos 51 síntomas, que recogen características pedagógicas, de conducta-comportamiento y de relación social, se constituyen en ítems de una escala de valoración/clasificación (*rating scale*) para que el profesor/a estime la mayor o menor presencia de ese síntoma en cada alumno. Se trata pues de un instrumento construido «ad hoc», en base

a las caracterizaciones sintomáticas observadas por los distintos autores a la hora de caracterizar cada diagnóstico, con expresiones en positivo (i.e. Ítem 4) y en negativo (i.e. Ítem 1). Dado que uno de los problemas de este tipo de escalas es su limitada fiabilidad y validez, se utilizaron dos tipos de valoraciones categoriales al par: una escala dicotómica (a modo de lista de control: presencia o ausencia del síntoma) y otra policotómica (escala de valoración: grado de presencia en una escala de 1 [*Nada*] a 5 [*Mucho*]).

La administración del instrumento fue individualizada: el investigador-recolector de datos iba indagando al tutor sobre cada uno de los ítems propuestos, demandándole dos valoraciones (dicotómica y policotómica) respecto a un determinado alumno (el «especial», o con dificultades de aprendizaje escolar y, su gemelo, el «normal»). Personalizar, al modo de entrevista, la administración de tales escalas evita el descuido, la falta de interés y concentración, en definitiva, mejora la validez de la recogida de datos.

La escala de valoración quedó como sigue a continuación en la Tabla 1.

2.4.1. Validez y fiabilidad de la escala de valoración

Dos aproximaciones a la fiabilidad del instrumento se han determinado: valores de concordancia y de consistencia interna. El grado de concordancia entre sendas valoraciones fue calculado mediante los respectivos coeficientes no paramétricos para tablas de contingencia de 2×5 para categorías ordenadas: índice γ , τ -B de Kendall, τ -C de Stuart y D de Somers, utilizando el programa BMDP (Dixon, 1990). Se obtienen valores próximos a 1 y con significación estadística suficiente. La fiabilidad por consistencia se calculó mediante la θ de Carmines, una extensión del α de Cronbach, inserta en el programa 4M (Análisis Factorial) del BMDP, arrojando un valor de 0.983 [j].

La validez de contenido del instrumento se ha obtenido a partir de una exhaustiva recogida de síntomas en los más diversos autores que tratan este tipo de sujetos con dificultades escolares. Expertos diagnosticadores de alumnos con N.E.E. y con dificultades de aprendizaje estiman que el contenido del instrumento conforma en gran medida el universo admisible.

Más relevante, ya que se trata de un objetivo específico de este estudio, es indagar la estructura del constructo subyacente en este instrumento, lo cual puede arrojar luz sobre este polimorfo y, por ende, polisémico, fenómeno de la caracterización de alumnos con dificultades escolares diagnosticados un tanto inespecíficamente. La solución factorial por el procedimiento de componentes principales sobre la matriz de valoraciones conformada por 63 sujetos \times 51 ítems arroja los siguientes valores dados en la Tabla 2 siguiente.

La solución factorial obtenida verifica sobrada y admirablemente los principios de parsimonia y estructura simple con sólo los tres primeros factores. Es de resaltar el valor propio (*eigen value*) del Factor 1 ($\lambda = 27.66$) que explica el 67 % [j] de la varianza. Esto denota la existencia de un inequívoco factor general que da estructura contundentemente unifactorial al constructo en curso. Puestos pues a interpretar los tres factores considerados, podemos denominarlos como sigue:

TABLA 1
 ESCALA DE VALORACIÓN DE SÍNTOMAS PRESENTES EN ALUMNOS CON DIFICULTADES
 PARA EL APRENDIZAJE ESCOLAR

nº	Síntoma/ítem	V.D.*		V.P.*				
		SI	NO	N	P	R	B	M
01	-Deja sin acabar las tareas que comienza	1	0	1	2	3	4	5
02	-Tiene dificultades para concentrarse en la tarea	1	0	1	2	3	4	5
03	-Se distrae con facilidad	1	0	1	2	3	4	5
04	-Es más bien ordenado, -a	1	0	1	2	3	4	5
05	-Le cuesta guardar turno	1	0	1	2	3	4	5
06	-Necesita constante supervisión	1	0	1	2	3	4	5
07	-Se mueve constantemente	1	0	1	2	3	4	5
08	-Le cuesta estar sentado, -a	1	0	1	2	3	4	5
09	-Tiene dificultades para el aprendizaje escolar	1	0	1	2	3	4	5
10	-Establece fácilmente relaciones con los demás	1	0	1	2	3	4	5
11	-Motrizmente es hábil	1	0	1	2	3	4	5
12	-Su calidad escritora es buena	1	0	1	2	3	4	5
13	-A veces se manifiesta con tono emocional exacerbado	1	0	1	2	3	4	5
14	-Tiene dificultades para la lectoescritura	1	0	1	2	3	4	5
15	-Expresa conceptos de forma clara y coherente	1	0	1	2	3	4	5
16	-Comprende perfectamente lo que lee	1	0	1	2	3	4	5
17	-Presenta algunas dificultades para comprender mensajes algo complejos	1	0	1	2	3	4	5
18	-A veces se calla porque parece que se queda sin ideas	1	0	1	2	3	4	5
19	-Errores en la escritura: junta, separa, invierte o no respeta los espacios entre letras o palabras	1	0	1	2	3	4	5
20	-Resuelve por sí sólo, -a problemas matemáticos	1	0	1	2	3	4	5
21	-Es capaz de contar o realizar operación aritméticas sencillas	1	0	1	2	3	4	5
22	-Usa frases cortas y pobres	1	0	1	2	3	4	5
23	-A veces utiliza palabras incoherentes o ininteligibles	1	0	1	2	3	4	5
24	-Integra correctamente los signos gráficos (escritura)	1	0	1	2	3	4	5

25	-Juega constantemente con un tipo de juguete	1	0	1	2	3	4	5
26	-Es constante en el esfuerzo	1	0	1	2	3	4	5
27	-Ordena sin dificultad hechos en el tiempo	1	0	1	2	3	4	5
28	-Sigue las instrucciones que se le dan, sobre todo si son complejas	1	0	1	2	3	4	5
29	-Evita, o tiene dificultades para las tareas que requieren esfuerzo mental sostenido	1	0	1	2	3	4	5
30	-Se distrae por estímulos irrelevantes	1	0	1	2	3	4	5
31	-A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas	1	0	1	2	3	4	5
32	-Comprende oraciones simples	1	0	1	2	3	4	5
33	-Se cansa con facilidad	1	0	1	2	3	4	5
34	-Tiene dificultades para retener	1	0	1	2	3	4	5
35	-Comprende proposiciones por complejas que sean	1	0	1	2	3	4	5
36	-Su rendimiento escolar es bueno	1	0	1	2	3	4	5
37	-Presenta claramente retraso mental	1	0	1	2	3	4	5
38	-Oye adecuadamente	1	0	1	2	3	4	5
39	-Lee y escribe con corrección	1	0	1	2	3	4	5
40	-Presenta dificultades de organización espacio-temporal	1	0	1	2	3	4	5
41	-Es ansioso, -a	1	0	1	2	3	4	5
42	-Se enfada sin causa aparente	1	0	1	2	3	4	5
43	-Es activo, -a	1	0	1	2	3	4	5
44	-Resuelve problemas matemáticos complejos que requieren cierta abstracción	1	0	1	2	3	4	5
45	-Tiene buena respiración	1	0	1	2	3	4	5
46	-En el habla utiliza gestos en detrimento de la palabra	1	0	1	2	3	4	5
47	-Se aísla por sí mismo	1	0	1	2	3	4	5
48	-Su voz es monótona y con pocos elementos prosódicos	1	0	1	2	3	4	5
49	-A menudo se niega a realizar las tareas propuestas	1	0	1	2	3	4	5
50	-A menudo se muestra agresivo, -a	1	0	1	2	3	4	5
51	-Juega normalmente con los compañeros	1	0	1	2	3	4	5

*: Valoración dicotómica del tutor: SI (presencia), NO (ausencia)

***: Valoración policotómica del tutor: Nada (1); Poco (2); Regular (3); Bastante (4); Mucho (5)

TABLE 2
 SOLUCIÓN FACTORIAL POR COMPONENTES PRINCIPALES PARA ÍTEMS QUE
 CONFORMAN EL CONSTRUCTO DE LA SINTOMATOLOGÍA DE SUJETOS CON
 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

nº	ÍTEMS (síntomas)	Factor 1	Factor 2	Factor 3	h ²
01	-Deja sin acabar las tareas que comienza	.88	—	—	.82
02	-Tiene dificultades para concentrarse en la tarea	.92	—	—	.90
03	-Se distrae con facilidad	.89	—	.27	.89
04	-Es más bien ordenado, -a	-.66	—	—	.73
05	-Le cuesta guardar turno	.52	.57	—	.69
06	-Necesita constante supervisión. ⁹¹	—	—	.89	
07	-Se mueve constantemente	.66	.46	—	.79
08	-Le cuesta estar sentado, -a	.70	.44	—	.83
09	-Tiene dificultades para el aprendizaje escolar	.95	—	—	.94
10	-Establece fácilmente relaciones con los demás	-.47	—	—	.76
11	-Motrizmente es hábil	-.44	.32	—	.56
12	-Su calidad escritora es buena	-.87	—	—	.80
13	-A veces se manifiesta con tono emocional exacerbado	.49	.53	-.29	.73
14	-Tiene dificultades para la lectoescritura	.80	—	—	.75
15	-Expresa conceptos de forma clara y coherente	-.87	—	—	.84
16	-Comprende perfectamente lo que lee	-.95	—	—	.93
17	-Presenta algunas dificultades para comprender mensajes	.90	—	—	.87
18	-A veces se calla porque parece que se queda sin ideas	.80	—	—	.80
19	-Errores en la escritura: junta, separa, invierte87	—	—	.84
20	-Resuelve por sí sólo, -a problemas matemáticos	-.88	—	—	.84
21	-Es capaz de contar o realizar operación aritméticas	-.85	—	—	.75
22	-Usa frases cortas y pobres	.91	—	—	.85
23	-A veces utiliza palabras incoherentes o ininteligibles	.62	—	-.31	.83
24	-Integra correctamente los signos gráficos (escritura)	-.89	—	—	.84
25	-Juega constantemente con un tipo de juguete	.39	—	—	.76
26	-Es constante en el esfuerzo	-.87	—	—	.88
27	-Ordena sin dificultad hechos en el tiempo	-.92	—	—	.91
28	-Sigue las instrucciones que se le dan, sobre todo si ...	-.89	—	—	.88
29	-Evita, o tiene dificultades para las tareas que requieren ..	.89	—	—	.87
30	-Se distrae por estímulos irrelevantes	.85	—	—	.85
31	-A menudo precipita respuestas antes de haber ..	.29	.38	.34	.86
32	-Comprende oraciones simples	-.77	—	—	.68
33	-Se cansa con facilidad	.90	—	—	.87
34	-Tiene dificultades para retener	.93	—	—	.90
35	-Comprende proposiciones por complejas que sean	-.87	—	—	.87
36	-Su rendimiento escolar es bueno	-.94	—	—	.94
37	-Presenta claramente retraso mental	—	-.33	-.43	.71
38	-Oye adecuadamente	—	—	.57	.73
39	-Lee y escribe con corrección	-.78	—	—	.80
40	-Presenta dificultades de organización espacio-temporal	.73	—	—	.79
41	-Es ansioso, -a	.45	.63	—	.84
42	-Se enfada sin causa aparente	.33	.63	—	.81
43	-Es activo, -a	-.39	.55	—	.77
44	-Resuelve problemas matemáticos complejos que ..	-.94	—	—	.91
45	-Tiene buena respiración	—	—	.45	.79
46	-En el habla utiliza gestos en detrimento de la palabra	.43	—	-.47	.70
47	-Se aísla por sí mismo	.61	-.34	—	.76
48	-Su voz es monótona y con pocos elementos prosódicos	.55	—	-.45	.71
49	-A menudo se niega a realizar las tareas propuestas	.68	.27	—	.69
50	-A menudo se muestra agresivo, -a	.58	.49	—	.77
51	-Juega normalmente con los compañeros	-.37	.25	—	.74
λ (valor propio)		27.66	3.43	2.29	
% de varianza explicada acumulada		67 %	75 %	81 %	

Cargas (a) < |0.25| → 0

- * Factor 1: viene saturado bipolarmente por todos los items, bien positivamente (presencia del síntoma) o bien negativamente (ausencia del síntoma), excepto los items 37 (Presenta retraso mental); 38 (Oye adecuadamente) y 45 (Tiene buena respiración) lo cual denota que tales sujetos no son diagnosticables por sus déficits mentales y/o físicos. Podríamos denominarlo como *factor general de las dificultades de aprendizaje escolar*, de naturaleza evidentemente psicolingüística y que engloba tres categorías generales de déficits en síntomas lingüísticos, cinético-conductuales y atencionales. Asombra la alta congruencia entre síntoma positivo (no alteración) con su correspondiente carga negativa (no presencia de tal síntoma en sujetos con dificultades) y viceversa, síntoma negativo que viene cargado positivamente. Relacionando este hallazgo con los del estudio de Braña (1985), por una lado, observamos una coincidencia cual es la relevancia de los trastornos del lenguaje como centro firme de este factor. Y por otro, un discrepancia sobre el nulo peso de las alteraciones en la audición en nuestro estudio, frente a la relevancia que Braña asignaba a los trastornos auditivos neurosensoriales.
- * Factor 2: viene saturado bipolarmente por catorce items (síntomas). Se trata de un rasgo específico que bien podríamos denominarlo *factor hiperquinético* ya que está relacionado con déficits en el comportamiento afín a una conducta hiperactiva. Estaríamos ante un tipo de alumno al que «le cuesta guardar turno», «se mueve constantemente», «le cuesta estar sentado», «es motrizmente hábil», «activo», «agresivo», «ansioso», «precipita respuestas [caracterialmente primario]»,... En definitiva, se trataría de un sujeto «rebelde» que tiene dificultades para acomodarse al espacio limitado del aula (esos escasos 50 m²), que no se ajusta a tres tácitos principios de la escolaridad: «Cállate, estate quieto sentado y obedece mis órdenes» y que además es percibido por sus profesores como mentalmente adecuado pues «no presenta retraso mental», y extrovertido «no se aísla por sí mismo».
- * Factor 3: que viene cargado bipolarmente por ocho items (síntomas). Como el anterior, también es un factor específico pero de más difícil interpretación y denominación. Los síntomas que saturan parecen estar asociados a estados de distractibilidad e impulsividad (hipoquinesia) pero en el sentido contrario al anterior factor; de aquí que a éste podríamos denominarlo *factor de atención lábil o inhibitorio*. Los sujetos de esta tipología se «distraen con facilidad», «no se manifiestan con tono emocional exacerbado», «no utilizan palabras incoherentes ni ininteligibles». Estaríamos ante una tipología de sujetos «pasotas» (caracterialmente secundarios), con un estado mental adecuado pues «no presentan retraso mental», que se expresan adecuadamente ya que su «voz no es monótona, ni con pocos elementos prosódicos» y que «en el habla no utilizan gestos en detrimento de la palabra».

3. RESULTADOS

Además de los hallazgos denotados en la solución factorial anterior, se han acometido otros análisis de datos para alcanzar los objetivos previamente propuestos.

TABLA 3
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VALORACIONES A SÍNTOMAS
 DE DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE SEGÚN GRUPO
 [NORMAL VS. ESPECIAL] (N = 63)

Ítem	\bar{X} (Normal)	\bar{X} (Especial)	Sw (intra)	T.E:#
1	3.80	1.45	1.44	1.63
2	4.33	1.60	1.56	1.75*
3	4.47	1.82	1.58	1.67*
4	2.07	3.61	1.42	-1.08
5	3.10	1.97	1.39	0.81
6	4.53	1.45	1.69	1.82*
7	3.43	1.79	1.48	1.10
8	3.33	1.63	1.39	1.22
9	4.53	1.18	1.78	1.88*
10	3.03	3.84	1.12	-0.72
11	2.97	3.94	1.17	-0.83
12	2.20	4.27	1.29	-1.60
13	2.73	1.79	1.35	0.70
14	4.20	1.73	1.70	1.45
15	1.93	4.24	1.47	-1.57
16	1.73	4.67	1.56	-1.88*
17	3.70	1.33	1.42	1.67*
18	3.50	1.45	1.39	1.47
19	3.70	1.27	1.52	1.60
20	1.87	4.54	1.57	1.70*
21	2.67	4.60	1.23	-1.57
22	4.23	1.39	1.59	1.78*
23	2.80	1.21	1.41	1.13
24	1.96	4.45	1.49	-1.67*
25	1.90	1.36	0.97	0.55
26	1.90	4.15	1.42	-1.58
27	2.23	4.57	1.35	-1.62
28	2.00	4.45	1.44	-1.70*
29	4.40	1.70	1.57	1.72*
30	4.40	2.09	1.50	1.54
31	2.90	2.18	1.47	0.49
32	3.40	4.81	1.04	-1.35
33	4.20	1.70	1.50	1.67*
34	4.26	1.36	1.63	1.78*
35	1.97	4.36	1.48	-1.61
36	1.53	4.70	1.69	-1.87*
37	1.47	1.24	0.84	0.27
38	4.40	4.63	0.76	-0.30
39	2.37	4.45	1.36	-1.53
40	3.40	1.61	1.35	1.32
41	2.73	1.76	1.30	0.75
42	2.43	1.76	1.17	0.57
43	2.77	3.66	1.12	-0.79
44	1.23	4.24	1.64	-1.83*
45	4.13	4.36	0.76	-0.30
46	2.33	1.60	1.13	0.65
47	3.10	1.57	1.36	1.12
48	3.00	1.73	1.29	0.98
49	3.16	1.42	1.48	1.17
50	2.66	1.36	1.35	0.96
51	3.13	3.82	1.25	-0.55

#: Tamaño del efecto

*: Valores con significación estadística ($p < 0.05$) en contraste bilateral según t de Student para grupos independientes.

Para identificar qué ítems (síntomas) discriminan la adscripción a un grupo (sujetos percibidos como normales por su maestro) frente a otro (sujetos percibidos como alumnos con problemas de aprendizaje por sus respectivos tutores y diagnosticados como tales por expertos), se ha utilizado la técnica multivariada del análisis discriminante [AD]. Fernández Cano y Machuca (1998) utilizan esta técnica para aportar intuiciones sobre cómo grupos preformados (en este caso según criterios compartido de expertos y tutores) difieren en un espacio métrico multivariado.

3.1. Hallazgos descriptivos

Con una función informativa, se aportan valores promedios en cada ítem (síntoma) de la escala de valoración utilizada diferenciando entre los dos grupos preformados, a partir de la tabla 3.

3.2. Ítems discriminantes

A partir de un análisis discriminante escalonado (*stepwise discriminant analysis*) es posible denotar qué ítems (síntomas operativizados) son los que realmente permiten establecer las diferencias entre los dos grupos de sujetos *gemelizados*. Una introducción conceptual al análisis discriminante bastante asequible para no expertos en Estadística viene dada en Lohnes (1997). Tras un proceso en tres pasos, los ítems que discriminan son los dados en la tabla 4 siguiente:

TABLA 4
ÍTEMS DISCRIMANTES DE LA DICOTOMÍA SUJETOS «NORMALES VS. ESPECIALES (CON DIAGNÓSTICOS INESPECÍFICOS)»

Paso	Ítems (Síntoma)	F	Λ Wilks	g. l.	p
1	16: Comprende perfectamente lo que lee	542.6	0.10	(1;61)	0.00
2	06: Necesita constante supervisión	379.8	0.07	(2;60)	0.00
3	36: Su rendimiento escolar es bueno	291.1	0.06	(3;59)	0.00

Estadísticos multivariados, adicionales a la lambda (Λ) de Wilks, muestran también valores altamente significativos para los tres ítems discriminantes que marca la diferencia intergrupala como se muestra en la tabla 5 siguiente:

TABLA 5
ESTADÍSTICOS MULTIVARIADOS DE SIGNIFICACIÓN DE LA DISCRIMINANCIA

Estadístico	Valor	F asociado	g. l.	p
Λ de Wilks	0.06	291.12	(3;59)	0.00
Traza de Pillai	0.93	291.12	(3;59)	0.00
Traza de Hotelling-Lawley	14.80	291.12	(3;59)	0.00
Raíz máxima de Roy	14.80	n. d.	n. d	n. d

n. d.: datos no disponibles en el paquete BMDP.

Merece la pena resaltar este hallazgo, pues apoya el supuesto básico antes enunciado, de que la etiología del alumno con dificultades para el aprendizaje debería estar centrada en los procesos (I-16, de lectura, e I-06, de supervisión) y en el rendimiento (I-36: bueno).

3.3. Concordancia diagnóstica

A partir de la solución discriminante obtenida se constata que con sólo tres ítems (síntomas) podríamos adscribir los sujetos a su grupo correspondiente. La solución entraña un alto grado de parsimonia pues bastan 3 de los 51 ítems considerados; siendo entonces factible una discriminación y, en consecuencia, un diagnóstico altamente ajustado. Esos tres ítems enunciados de mayor a menor poder discriminante son los números 16, 06 y 36.

Una tabla de concordancia diagnóstica se puede establecer a partir de la matriz de clasificación conformada por estos tres ítems discriminantes. Recordemos que, por un lado tenemos el diagnóstico inespecífico conjunto de expertos y tutores (conjeturable en sus acepciones clínica y psicométrica, respectivamente) frente a otro diagnóstico instrumental, hecho sobre la base del instrumento/escala diagnóstico elaborado, y obtenido por la clasificación de los sujetos a partir de sólo los tres ítems discriminantes de dicha escala. Por ello, podíamos asociar tal inespecificidad diagnóstica a esos tres síntomas.

El grado de concordancia entre los dos diagnósticos es el dado en la siguiente tabla 6:

TABLA 6
TABLA DE CONTINGENCIA PARA LA CONCORDANCIA DIAGNÓSTICA

nº de casos	Diagnóstico inespecífico		
	Normales	Especiales	
DIAGNÓSTICO INSTRUMENTAL	Normales	33 (VP)	0 (FP)
	Especiales	0 (FN)	30 (VN)
	% Correcto	100 %	100 %

Obsérvese la alta concordancia diagnóstica del 100% para los verdaderos positivos (VP) y negativos (VN) frente al 0% de falsos positivos (FP) y negativos (FN); un indicador, en cierto modo, de cultura colaborativa (experto-práctico). Incluso cuando se utiliza un procedimiento de validación cruzada más conservador como es el de corte de navaja (*jackknifed classification*), la matriz de clasificación es similar a la anterior con el 100 % de porcentaje correcto; o sea, todos los casos son clasificados en su grupo correspondiente tal como se muestra en la siguiente figura 1 que representa gráficamente la variable canónica conformada por estos tres ítems discriminantes a partir de las distancias de Mahalanobis.

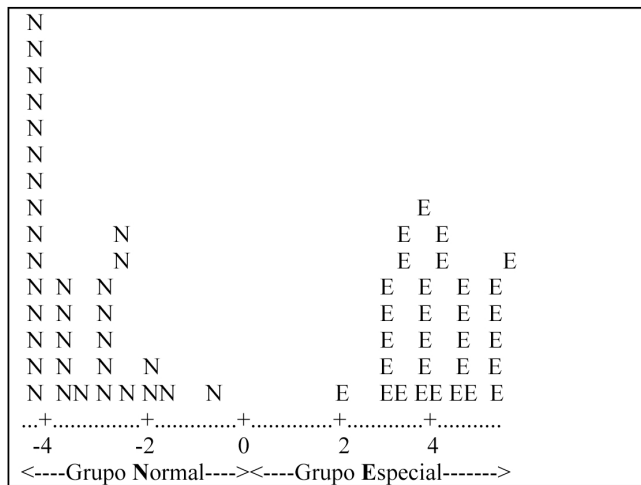


Figura 1
Histograma de la variable canónica

4. DISCUSIÓN

En este estudio hemos tratado de obtener y ofrecer cierta luz sobre un tópico tan controvertido como es el del diagnóstico inespecífico de alumnos manifiestamente normales pero con desajuste escolar por problemas de aprendizaje.

La existencia de un factor general que englobaría a toda una sintomatología muy diversa nos testimonia la complejidad y extensión del constructo en curso. Este factor general compromete el aprendizaje de los códigos escolares (lectoescritor y matemático); en concreto, los ítems 15, 17, 18, 20 21, 22, 23, 28 y 32 representan las dificultades en expresión y comprensión y sus derivaciones hacia la lectoescritura en los ítems 12, 14, 16, 19, 24 y 39. Añádanse pautas de tipo actitudinal, de personalidad o comportamiento dadas por los ítems 1, 4, 7, 8, 11, 26, 33 y 35. Dos factores específicos adicionales realzan la importancia de la dimensión cinética, como una manifestación propia en este tipo de alumnos, que sin ser palmariamente de educación especial sí están, a criterio del tutor y de expertos, necesitados de atención educativa específica.

El análisis discriminante posterior ha tratado de indagar qué síntomas son los que verdaderamente diferencian, según juicios del profesor, a un alumno regular-normal de este tipo «especial» de sujetos, difícilmente diagnosticables con un diagnóstico específico, pero fácilmente adscribibles con un diagnóstico genérico como alumnos de atención adicional, ante la evidente y manifiesta presencia de alteraciones y dificultades en sus procesos de aprendizaje. Nos encontramos ante una tipología de alumnos cuyo denominador común, a nivel cognitivo, es que presentan déficit lingüístico general en sus distintos niveles (expresión, comprensión, codificación y decodificación).

Recordemos que el tutor, tras una previa anamnesis, deriva a un alumno al equipo de expertos buscando un diagnóstico y un tratamiento específico. A ese alumno, que es diagnosticado por los expertos como de atención adicional, se le instrumenta un programa educativo personalizado que se implementará, en la mayoría de los casos, por el propio maestro. ¿En base a qué criterios (síntomas) el tutor discrimina si un alumno es de atención adicional? Hemos demostrado que básicamente los criterios que utiliza son de carácter marcadamente pedagógico: un alumno manifiestamente normal pero sin un diagnóstico tajante y específico que no se desempeña escolarmente de modo satisfactorio porque tiene dificultades en la parcela lingüística (modalidades de comprensión) y lectoescritora y, en consecuencia, necesita constante supervisión. La antítesis de esa tipología sería el alumno autónomo, con un rendimiento escolar bueno, puesto que comprende perfectamente lo que lee y sobre el que no es necesario una atención constante. El hallazgo es un tanto paradójico pues podemos postular que la labor de un maestro es alfabetizar, consiguiendo ante todo que el alumno lea comprensivamente, a través de una supervisión o seguimiento continuo para que logre un rendimiento bueno.

Detrás del alumno con dificultades en el aprendizaje diagnosticado inespecíficamente podrían subyacer síntomas de quinesia («necesita constante supervisión», entre otras razones como un modo de mantener el control del aula), de deficiencias aptitudinales relativas a mecanismos de comprensión lectora y a una visión global eminentemente pedagógica de adaptación escolar («el ser un buen alumno»). Un avance de este estudio será someter a análisis de conglomerados (*cluster analysis*) sólo los sujetos «especiales» considerados para denotar qué tipologías adicionales a las ya dadas podrían originarse. Conjeturamos que estos dos factores específicos conformarán dos conglomerados (hiper *versus* hipoactivos). Esta evidencia sería de una notable importancia para la pedagogía diferencial ya que deberían entonces ofertarse propuestas de intervención psicopedagógica bien divergentes referidas, más que a nivel cognitivo, a estrategias metodológicas y estilos de aprendizaje; dos estrategias didácticas que deben diseñarse en el proyecto curricular, y más concretamente en la programación de aula.

Hallazgos de este tipo refuerzan la optimista idea de que las dificultades en el aprendizaje escolar tienen una raíz eminentemente ambientalista, que apoyaría la alternativa interaccionista (constructivista), pues tras una intervención psicopedagógica pertinente podrían superarse; bien lejos del determinismo conservador asociado a causaciones de tipo neurológico. Ya el gran Comenio, en su *Didáctica Magna* (Capítulo IX; párrafo 3), nos advertía: «No hay que suponer que exista tanta negación del ingenio que no se pueda disminuir con la cultura».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. (1973). *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Ajuriaguerra, J. (1986). Estudio crítico de las nociones de inestabilidad psicomotriz y del síndrome hiperkinético en el niño. *Psicomotricidad*, 22, 5-24.
- Alfaro, I.J. (1998). Tendencias en la evaluación psicopedagógica: Un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 125-154.
- Azcoaga, J.E.; Derman, B. e Iglesias, P.A. (1985). *Las alteraciones del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Barragán, A. (1990/91). Estudio neuropsicológico del fracaso escolar con niños con cociente intelectual normal. *Comunicación Psiquiátrica*, 16, 281-303.
- Braña, J.A. (1985). Retraso escolar en niños no infradotados intelectualmente: Estudio neurobiológico de 116 casos. *Bordón*, 256, 27-41.
- Broadbent, W.H. (1872). On the cerebral mechanisms of speech and thought. *Medical and Chirurgical Transactions*, 15, 55.
- Citrinovitz, T. (1966). Los síndromes clínicos en los trastornos del lenguaje de causa neurológica. En *Actas del 1º Congreso Americano de Hipoacusia y Lenguaje*. Buenos Aires.
- Clements, S.D. (1966). *Minimal brain dysfunction*. Monografía MINDS, 3. Washington, DC: Department of Health Education and Welfare.
- Dixon, W.J. (Ed.). (1990). *BMDP Statistical Software Manual* (Vol. 1). Los Angeles: University of California Press.
- Eisenson, J. (1954). *Examining for aphasia*. Nueva York: The Psychological Corporation.
- Fernández Cano, A. y Machuca, M. (1998). Concordancia y errores (Tipo I y II) en el diagnóstico logopédico primario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 123-136.
- Fischbein, S. (1997). Twin studies. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (2ª ed.), pp. 162-167. Oxford: Pergamon.
- García-Losa, E. (1989). Aproximación a la problemática y tratamiento del síndrome de disfunción cerebral mínima en la óptica de la Psicología cognitiva-conductual. *Phronesis*, 6, 312-316.
- Herrera, J.A.; Quintero, F.J.; García Álvarez, R.; Maceira, A. y Quintero, F.J. (1996). La importancia de la evaluación neuropsicológica del niño con trastornos en el aprendizaje. *Psiquis*, 17(6), 45-58.
- Imgran, T.T.S. (1960). Pediatric aspects of specific developmental dysphasia, dyslexia, and dysgrafía. *Cerebral Psychological Bulletin*, 2, 254.
- Kaplan, I. y Sadock, J. (1975). *Compendio de Psiquiatría*. Barcelona: Masson.
- Launay, C. y Borel-Maisonny, S. (1975). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.
- Ley, J. (1930). Les troubles du developmental du langage. *Journal de Neurologie et Psychologie*, 30, 415.
- Lohnes, P.R. (1997). Discriminant Analysis. En J.P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook* (2ª ed.), pp. 503-508. Cambridge, UK: Pergamon.

- Machuca, M. (1997). *Las alteraciones del aprendizaje escolar derivadas del lenguaje. Diagnóstico y evaluación*. Jaén: El autor.
- Machuca, M. (1999). El retardo afásico versus afasia-disfasia. Estudio del caso. En F. Peñafiel y J.D. Fernández Gálvez (Cords.) *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos* (pp. 491-514). Madrid: CCS-Colección Campus.
- Molina, S. (1978). Trastornos del aprendizaje en el niño con disfunción cerebral. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 67-78.
- Narbona, J. (1987). Síndrome de inatención-hipercinesia en la infancia. Una revisión conceptual. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 7(4), 205-212.
- Nieto Herrera, M. (1977). *Anomalías del lenguaje y su corrección*. México: Méndez Oteo.
- Pérez Olmos, D. (1985). Introducción al problema de la disfunción cerebral mínima (D. C. M.): Una revisión desde el enfoque psicológico. *Psiquis*, 6(2), 46-60.
- Ramos, M.J. (1987). Del síndrome de daño cerebral al trastorno de déficit de atención; Revisión crítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 20, 40-71.
- Strauss, A. y Lehtinen, J. (1947). *Psicopatología y educación del niño con lesión cerebral*. Buenos Aires: Eudeba.

EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: PLANTEAMIENTO Y ESTUDIO DE LA METODOLOGÍA DE UN CASO

José María Gobantes Ollero¹

RESUMEN

En este trabajo se describe un ciclo completo de autoevaluación de una institución compleja, como son los Centros del Profesorado. Partiendo del principio de que, para que la evaluación sea un instrumento eficaz, que contribuya a la mejora de la calidad, debe contar con la aceptación y la implicación de las personas afectadas, ponemos especial hincapié en esclarecer dónde se sitúa el equilibrio entre participación y dirección/agenda de la evaluación; y entre aceptación/control de la evaluación por parte del profesorado y su eficacia (usos de la evaluación). Y, en la misma línea de indagación, nos interesa establecer cuál es el reparto idóneo de roles entre el evaluador/apoyo externo y las personas sujetas a evaluación. En definitiva, nos interesa indagar acerca de la viabilidad y eficacia de una evaluación centrada en la aceptación de la autorevisión por parte de los que, finalmente son responsables de introducir las mejoras educativas.

ABSTRACT

This work tries to describe a complete cycle of autoevaluation in a complex institution: the Teachers' Centers. From the begining we asumed that, for the evaluation process to be a tool for improving the quality of schools, the persons involved —a group of external support agents— should participate and be committed to the evaluation process. Because of that we emphasized the need to find a balance between participation and direction of the evaluation agenda, and bet-

¹ Dpto. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, área MIDE. Centro Superior de Educación; Campus Central, Universidad de La Laguna; Calle Delgado Barreto, s/n. 38204 Sta. Cruz de Tenerife. E-mail: jgobante@ull.es Tlfno.: 922 319218

ween acceptance/control of the evaluation by the teachers and the efficiency. We also tried to explore which was the best way to distribute functions and tasks between the external evaluator and the persons who were the focus of the evaluation. In short, our concern was to assess the viability and efficacy of an evaluation strategy centered in the acceptance of the autoreview for the persons who, at the end, can contribute to the improvement of the schools.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos resumidamente forma parte de una investigación más amplia (Gobantes, 2000), ya concluida, acerca de los Centros del Profesorado y los modelos de evaluación para su mejora. Investigación compuesta de tres estudios complementarios. En el primero se recogía la visión (a través de entrevistas personales y semiestructuradas), acerca de los CEPs, de los directores y directoras de todos los CEPs de Canarias, y el punto de vista de los asesores y asesoras de todos los CEPs, a través de un cuestionario. El segundo estudio, se centraba en las opiniones y puntos de vista de los profesores y profesoras acerca del CEP al que pertenece la zona geográfica en la que trabajan. Finalmente, una tercera investigación, complementaria de las anteriores y que a continuación resumimos, es un estudio de caso acerca de la puesta en marcha de la evaluación en un Centro del profesorado (CEP), el de la ciudad de La Laguna.

En primer lugar haremos una breve referencia a la filosofía con la que los CEPs se crearon originalmente, para pasar a explicar las características del modelo de evaluación que se somete a indagación. Seguidamente nos referiremos al diseño de evaluación para extendernos un poco más en las fases del proceso de evaluación seguido y las estrategias adoptadas en cada una de ellas. Finalmente nos referiremos al producto obtenido a través de la realización de la evaluación y a las conclusiones más importantes que podemos extraer del propio proceso de evaluación realizado. La relevancia de la investigación que presentamos estriba en los retos (burocráticos, metodológicos...) que a la práctica de la evaluación se le plantean para lograr adaptarse a los complejos procesos de los programas sociales y a la traducción de las intenciones de dichos programas hasta su implementación final. Comprender lo que ocurre y mejorar los programas a partir de procesos de implicación crítica de las audiencias son las finalidades y usos de la evaluación que aquí indagamos (Buendía, 1996).

2. LOS CENTROS DEL PROFESORADO

Los Centros del Profesorado, son definidos, en su contexto de origen (Inglaterra y Gales, años sesenta y setenta), como instituciones autónomas y espacios no amenazantes para el profesorado, con carácter local y funcionamiento democrático, donde el profesorado se reúne para trabajar cooperativamente sobre soluciones a problemas comunes identificados por ellos mismos. La autoformación es una señal de identidad de estos centros, que significa aprendizaje entre compañeros implicados en procesos de mejora y autorrenovación a través de la investigación. Tratan de romper el aisla-

miento del puesto de trabajo, como un vehículo para que los profesores y profesoras encuentren su identidad profesional mediante esfuerzos centrados en los problemas de la práctica profesional. Por otro lado, completan los recursos de las escuelas y se configuran también como centros sociales valiosos y lugares informales de encuentro para profesores y profesoras de la misma zona geográfica (Burrell, 1976; Caldwell, 1978 y 1979; Jennings, 1987 y 1997; H. Kahn, 1982; Orlosky, 1978; Parsons, 1972; Zigarmi y Zigarmi, 1978).

En nuestro contexto educativo, la promulgación del Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre de 1994, da existencia legal a los Centros del Profesorado. En el mismo Decreto se justifica, de forma general, su creación por la necesidad de establecer un sistema de formación permanente del profesorado que responda a las reiteradas demandas del propio profesorado en este sentido y lo adapte a las nuevas necesidades educativas de la sociedad.

Por su parte, el Decreto de creación de los CEPs en Canarias —782/1984— tiene fecha de 7 de diciembre de 1984 (BOCAC, 1984), un mes escaso después del Decreto del MEC. Sin embargo, tendrá que pasar año y medio hasta que los primeros centros abran sus puertas al profesorado. El Decreto canario de CEPs es muy similar al del propio Ministerio aunque se aprecian algunas particularidades importantes en las que no nos detendremos para gestionar con prudencia el espacio destinado a este trabajo. Diez años después, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias publica un nuevo decreto regulador de estos centros (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1994c: 73), en el que su principal finalidad es «articular el sistema de participación del profesorado en los CEPs» y, de ese modo, superar las claras deficiencias que en este aspecto tenía la normativa anterior.

Entendemos que, en consonancia con su filosofía inicial y por las características que los configuran (Morgenstern y Martín Rodríguez, 1992; Prats, 1991; Yus Ramos, 1991), los CEPs son la institución de apoyo y formación permanente del profesorado mejor situada para promover, entre el profesorado y los centros educativos, la responsabilidad por la mejora de la calidad educativa, a partir de su autonomía como estrategias de participación y conexión con las necesidades prácticas. La idea compartida es que no pueden darse cambios de calidad en el sistema si las estructuras establecidas para la reforma están basadas en la jerarquización.

Es fácilmente entendible que haya sido la autonomía de estos centros, con respecto a la administración educativa, el concepto y seña de identidad entorno al que se ha venido manifestando la principal tensión en el desarrollo práctico de estos centros (Yus Ramos, 1997). Es por ello que las características resumidas hacen de estos centros el objeto ideal sobre el que poner a prueba una evaluación para la mejora desarrollada desde el interior de las instituciones educativas.

3. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN

Nuestro interés por esta investigación está motivado por el reto que supone la adecuación a la práctica del concepto de evaluación controlada, en nuestro caso, por los propios asesores y asesoras del CEP que son los responsables últimos (no únicos)

de la calidad de la formación ofertada. Ante la creciente demanda social de evaluaciones de programas e instituciones educativas, demandas ligadas a los diversos discursos acerca de calidad (Gobantes, 2000: 22 y sig.), necesitamos análisis que ilustren el modo, los usos, las metodologías y las estrategias más adecuadas de aproximación a la complejidad de la realidad educativa, sin perder la doble referencia de la perspectiva de la acción intencional (de individuos o colectivos), por un lado, y, por otro lado, la dinámica propia de las estructuras en las que la acción tiene lugar (Giner, 1997). Por ello su finalidad es la autoevaluación y el rendimiento de cuentas de forma transparente y democrática, en un contexto de participación de los diversos sectores. ¿Es esto posible? Como señala De Miguel (1997, 155), a partir de la mejora cualitativa en la gestión de los procesos podemos promover cambios significativos en los resultados.

Fundamentación teórica. La fundamentación de la evaluación para la mejora la podemos resumir en las siguientes características:

- a) Instrumento de reflexión crítica. Se concibe la evaluación es un instrumento para la autorresponsabilización colectiva, la creación de una cultura de colaboración (Simons, 1995) y la ampliación de la autonomía del profesorado y los centros educativos.
- b) La evaluación debe concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado. A esta diferencia se refieren Holly y Hopkins (1988) cuando distinguen entre «evaluación para» y «evaluación de».
- c) Por lo tanto ni la evaluación ni el papel del evaluador debe limitarse a responder a las perspectivas e intereses de las distintas audiencias tratando de describir *la verdad* «como si eso fuera posible» (Stenhouse, 1984).
- d) Requiere un análisis profundo por lo que es fundamental la elección del o los problemas prioritarios a analizar.
- e) Este concepto de evaluación será clave en la determinación de aspectos significativos a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.
- f) El proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos de indagación, sino como un proceso sucesivo y contextualizado de toma de decisiones. Para ello es necesario que la evaluación sea *económica* (en la escala temporal en la que trabajan las instituciones educativas), *factible* (en el ámbito de competencia del profesorado) y *útil* (significativa y accesible) (Simons, 1995).
- g) Para atender a estas prioridades el diseño de evaluación no ha de ser *preordenado* sino flexible y, en buena medida, *emergente*: la evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como un proceso de réplica de un modelo previamente establecido. La actividad evaluativa, señala Patton (1990), es una actividad científica que admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos y distintos procesos de elaboración de decisiones.

- h) La evaluación deberá incluir en su agenda la preocupación por el análisis y, si cabe, la modificación de los factores contextuales que reducen sus posibilidades de desarrollo y uso práctico.
- i) El informe final debe formar parte de todo largo proceso que incluye la elaboración de informes parciales y otros materiales orales y escritos.
- j) Si se logra la implicación y, con ello la comunicación entre evaluación y responsables del objeto evaluado, éstos serán los mejores críticos de la propia evaluación al controlar su proceso de realización, la selección de las cuestiones a evaluar y los métodos y procedimientos a emplear (Simons, 1995).

Estrategias de evaluación. La caracterización que acabamos de hacer de la evaluación, interesada en la elaboración de «marcos conceptuales» (Liston y Zeichner, 1993) compartidos, o como señala Stenhouse (1984), interesada en la construcción crítica de significados a partir de los que revisar la actividad y elaborar líneas de mejora para la acción, exige una atención especial a las *estrategias metodológicas de evaluación* tales como las que a continuación proponemos: **1)** La evaluación deberá ser la que se esfuerce a lo largo de todo el proceso por adaptarse a las peculiaridades y características del objeto de evaluación, en nuestro caso el CEP de La Laguna, y a los intereses cambiantes de la comunidad; **2)** A la evaluación le corresponde incluir en su agenda de gestión la preocupación por conseguir tiempos de dedicación del personal de la institución, a las múltiples tareas que exige un proceso de tales características; **3)** La finalidad de la implicación del profesorado que trabaja en el CEP, a lo largo de todo el ciclo evaluativo es incrementar la utilización de los hallazgos de la evaluación con lo que, de ese modo, aumentará su validez (Brandon, Lindberg y Wang, 1993); **4)** Las personas, grupos de interés y perspectivas involucradas deben ser las que determinen los aspectos prioritarios a evaluar. Esta idea es señalada por quienes indican que los afectados por el programa que se evalúa deberían estar implicados en la formulación de las preguntas de evaluación (Duke y Corno, 1981, citados por Louks-Horsley, 1987); **5)** La evaluación deberá estar atenta a las condiciones existentes en el contexto de su realización y ocuparse de mejorarlas para que pueda realizarse. Cinco importantes características del contexto determinan el grado de éxito de la evaluación: *a)* el grado de voluntad del personal para implicarse en un proceso de estas características; *b)* las condiciones externas al programa o institución que posibilitan o impiden la autonomía y la democracia necesarias; *c)* la disposición de tiempo entre las múltiples tareas del personal; *d)* la complejidad del objeto a evaluar determina las estrategias de la evaluación; y *e)* tener en cuenta las prácticas evaluativas preexistentes en el programa o institución a evaluar.

4. DISEÑO DEL ESTUDIO

A partir del interés señalado por el objeto de investigación planteamos los siguientes objetivos de investigación: **1.** Analizar la innovación teórica y práctica que aporta el modelo de evaluación para la mejora educativa; **2.** Examinar las características contextuales requeridas para que se produzca la implicación del profesorado en procesos críticos.

ticos de autoevaluación; 3. Detectar y describir aquellos factores internos y externos que facilitan y/o dificultan el desarrollo de una evaluación de tales características y finalidades; 4. Mejorar el diseño de la evaluación en todo su proceso para enriquecerlo con recursos y alternativas que faciliten, en la medida de lo posible, su adaptación a las características de cada contexto; y 5. Analizar el nivel de uso práctico (interno y externo) del modelo de evaluación para la mejora que proponemos.

1.1. Fundamentación del diseño de la investigación sobre la evaluación del CEP de La Laguna

El modelo resultante de la adaptación a las necesidades planteadas (debidas a las características del objeto de investigación, la focalización de la recolección de la información y el conflicto de papeles entre investigador y evaluador) determinó los siguientes parámetros entre los que la investigación iba a moverse: La permanencia prolongada del investigador en el campo en una «interacción sostenida con los participantes» (Goetz y LeCompte, 1988: 42); la característica anterior no es suficiente para considerar nuestra investigación como una *etnografía educativa* puesto que a pesar de adoptar algunos de sus métodos, no utilizamos los marcos de referencia interpretativos y conceptuales de la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988: 42). Tampoco procedemos por aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento, en un proceso emergente decidido en exclusiva por el investigador que interpreta la cultura de la *tribu* y la estudia al margen de la propia comunidad investigada; nuestra investigación analiza los procesos constructivos de acciones colegiadas para la mejora institucional, por parte de los implicados (y los factores internos y externos que determinan esos procesos) en torno a la autoevaluación; ello implica que el diseño esté estrechamente ligado al curso de la acción y que los implicados participen activa y decididamente en el proceso de diseño, desarrollo y análisis; las tres últimas cualidades sitúan nuestra investigación entre las características de la investigación-acción.

Los principios metodológicos señalados se concretaron en los criterios y procedimientos de credibilidad que a continuación comentamos. En primer lugar, tomamos como referente de los análisis acerca del CEP y acerca del proceso de evaluación, la teoría bien establecidas sobre ambos tópicos anteriormente resumida. En segundo lugar, la observación prolongada por parte del investigador se realizó a lo largo de todo el proceso de evaluación, lo cual nos permitió un ajuste entre las interpretaciones científicas y la realidad investigada (Colás y Buendía: 1992). En tercer lugar, la confrontación de los datos, realizado a lo largo de cada fase del proceso de evaluación (tal como se representa en las figuras 2 y 3), entre el investigador, la comisión de evaluación, el Equipo Pedagógico del CEP y una muestra cualitativa de los asesores y asesoras de la institución nos aseguró que el análisis y las conclusiones elaboradas reflejaran la realidad analizada. En cuarto lugar la triangulación interna, consistente en la contrastación de perspectivas (datos, análisis y conclusiones) y realizada en nuestro caso acerca de cada una de las decisiones de todo el proceso de evaluación (adopción del modelo de evaluación, creación de la infraestructura necesaria para llevar a cabo la evaluación, elaboración de una base teórica compartida a partir de la que

realizar las interpretaciones, elección de criterios de referencia y priorización de las dimensiones de evaluación, establecimiento de las estrategias de evaluación, elección y elaboración de instrumentos, análisis y conclusiones acerca de cada una de las dimensiones y subdimensiones) nos permitió detectar las coincidencias y las divergencias acerca de los aspectos de la institución evaluados y acerca del modelo de evaluación. Por último, la descripción minuciosa obtenida de los informantes (en grupo e individualmente a través de entrevistas) (Gobantes, 2000) resultan claves para garantizar la estabilidad de los datos. La descripción minuciosa de los puntos de vista individuales y de grupo y de todo el proceso de trabajo fundamenta el análisis acerca de las fases resultantes de la evaluación, las tareas incluidas en cada fase y las estrategias adoptadas para la implicación de las distintas audiencias en las mejoras recomendables a introducir en la institución evaluada. Todo ello permite la réplica, paso a paso, de la secuencia de trabajo seguida en las circunstancias concretas en las que se realizó.

El análisis retrospectivo del proceso de evaluación revela un ciclo en el que se distinguen las siguientes fases:

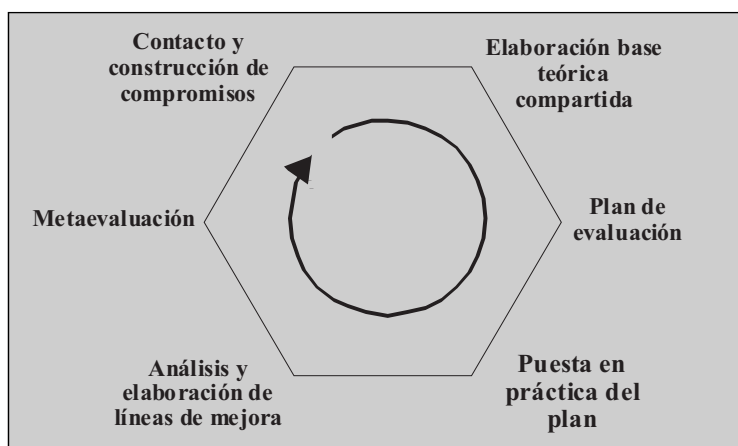


Figura 1
Fases de la evaluación

5. PROCESO DE EVALUACIÓN

A continuación vamos a hacer una descripción cronológica (necesariamente resumida) del proceso de evaluación seguido. Partimos de un esquema teórico de desarrollo de la evaluación al que consideramos más un sustrato implícito del proceso intencional que un esquema rígido y cierto que debe de aplicarse tal cual.

La descripción/reconstrucción del proceso la realizamos a partir del análisis de los siguientes documentos: cuaderno de trabajo (C.T), actas de la *Comisión de Evaluación*, actas del *Equipo Pedagógico* del CEP, diario de la investigación, transcripción de las grabaciones en audio de las sesiones de evaluación de la institución y de las reuniones

deliberativas de la Comisión de Evaluación y del Equipo Pedagógico y de los materiales y documentos específicos elaborados.

5.1. Primera fase: contacto inicial y construcción (formal) de los compromisos

La primera aproximación al Equipo Pedagógico del CEP de La Laguna la hicimos directamente a través del Director del centro. Le expusimos verbal y resumidamente la idea central de la propuesta y las características de la evaluación que pretendíamos llevar a cabo. El Director se mostró inicialmente interesado con la idea general pero me expresó sus cautelas en cuanto a lo que el resto de miembros del CEP pensarán y decidieran acerca del proyecto. Las circunstancias en las que se desarrollaba el trabajo en este centro no parecían las más adecuadas para abordar un proyecto como el que se le proponía: un CEP muy grande², con miles de profesores a los que atender, cientos de actividades de formación a lo largo del curso y un Equipo Pedagógico con poco tiempo disponible y muy presionado por una enorme cantidad de tareas de formación y otras, a realizar en relación con la atención a los centros inmersos en el proceso de adopción de la reforma del sistema educativo (LOGSE).

Resumidamente, el contacto con el Equipo Pedagógico CEP giró en torno a las siguientes ideas y preocupaciones: La decisión acerca de la aceptación no debía estar condicionada por factores distintos a las propias características de la propuesta y su viabilidad, de tal manera que no se condicionara la calidad de su desarrollo posterior; la realización de la evaluación no debía de quedar como una actividad marginal de la institución, por lo que debería contar con todos los apoyos necesarios: personales, tiempos, espacios, materiales...; la decisión la debería tomar directamente el Equipo Pedagógico en su conjunto; la propuesta no debería ser entendida como una imposición burocrática; se debía considerar el interés que tiene el que una institución de ese tipo se sometiera a procesos de evaluación; y, por último, la propuesta debía verse como un proceso controlado por el propio Equipo Pedagógico (no visto como amenaza), atractiva, realista, concreta y viable.

Finalmente, en el primer contacto les indicamos los recursos necesarios sin los cuales no merecería la pena iniciar la evaluación: dedicación del 10% del tiempo total; creación de un pequeño grupo de tres o cuatro personas para formar una Comisión de Evaluación; voluntad de implicación de todo el CEP.; temporalización de reuniones mínimas: una reunión específica cada dos meses con todo el Equipo Pedagógico, además de las necesarias con la Comisión de Evaluación para desarrollar el plan de trabajo y todo el proceso; la Comisión de Evaluación elaboraría los documentos e informes relativos a cada fase: plan inicial, dimensiones, instrumentos, informes del proceso....

² 3.525 profesores y profesoras en su zona de influencia, 26 Escuelas Unitarias, 29 centros de entre 5 y 15 unidades, 48 centros con más de 16 unidades, 27 centros de Secundaria, 17 centros privados y 25 concertados. Por su tamaño es un CEP de tipo A [(CEPs de tipo A (más de 3.000 profesores) dotado de: director del centro, cuatro asesores de Primaria, 7 de Secundaria, 2 especialistas de FP, una asesoría de Tutoría y Evaluación, un asesor de Nuevas Tecnologías, un administrador, un bibliotecario y seis personas de administración y servicios en distintos turnos.

Por nuestra parte, nos comprometíamos a elaborar un informe del primer año de evaluación.

Días después el director nos informó que la propuesta había sido discutida ampliamente en un debate intenso. Tres aspectos destacan en la argumentación que apoyaba la decisión que tomaron: *a)* Además de considerar la propuesta como de interés para ellos y el centro, habían tenido en cuenta la intención de la Admón. de evaluar a cada CEP y, periódicamente, a cada asesor y asesora. Por ello les parecía que «merecía la pena hacer una evaluación sistemática, horizontal, en la que la iniciativa la tuvieran ellos mismos» (C. de T., pág. 2); *b)* Consideraban que se debía de crear una relación de intercambio y colaboración mutua entre el apoyo externo y el Equipo Pedagógico en la que cada parte complementaría a la otra; y *c)* La aprobación que ahora daban no la consideraban definitiva, «siempre estamos a tiempo —señalaban— de revisar la práctica de la evaluación, sobre todo en cuanto a la inversión de tiempo. Si se ve que la cosa no avanza, no nos interesa o nos ocupa mucho tiempo, lo dejamos» (C.T. pág. 2).

A su vez, otros tres factores pueden explicar la aceptación y dar pistas acerca de cuáles pueden ser las condiciones necesarias para que se acepte un proceso de evaluación de tales características: *a)* el trabajo de apoyo a los centros docentes, que los propios asesores y asesoras realizan puede contribuir a que su actitud sea menos recelosa a exhibir y poner a examen su trabajo profesional; *b)* conocer y estar previamente inmersos en procesos de trabajo deliberativos; y *c)* ya que iban a ser evaluados por parte de la Administración, entendía que ellos debían tomar la iniciativa.

El último de los factores señalados nos revela, frente a la idealización de las características contextuales que favorece el cambio educativo, la necesidad de que haya cierta «presión ambiental» que, preservando la iniciativa y la autonomía de los centros, «anime» a introducir sistemas de autorrevisión y rendimiento de cuentas para la mejora de la calidad.

Además de volver a repasar las ideas más importantes de la propuesta de evaluación (modelo de evaluación), la Comisión de Evaluación creada, unificó y definió, en su primera sesión, la finalidad de su propio cometido: *a)* La finalidad de la Comisión de Evaluación sería simplificar y dinamizar el proceso de elaboración de propuestas en todo el proceso. No se trataba de sustituir al Equipo Pedagógico. La Comisión debía impulsar la transparencia, la información constante al resto de miembros y no sustituirlos en la toma de decisiones; *c)* El plan de evaluación debía ser elaborado por la Comisión y propuesto al resto del Equipo para su discusión, modificación y aprobación; y *c)* Nos parecía que la primera fase del proceso de trabajo debía incluir las tareas de *elaborar una base teórica compartida (i)* acerca del objeto de evaluación y *(ii)* acerca del modelo hipotético de evaluación y el *diseño de evaluación específica del CEP*, el cual incluía *(iii)* establecer las dimensiones y *(iv)* elaborar un plan específico de evaluación.

Con la primera aproximación a las finalidades y tareas de la Comisión de Evaluación damos por concluida la primera fase de la evaluación en la que llegamos al acuerdo de llevarla a cabo, fijamos los compromisos de cada parte, se constituyó la Comisión de Evaluación y trazamos un plan de trabajo inicial.

5.2. Segunda fase: elaboración de una base teórica compartida

La justificación de la importancia y necesidad de la elaboración de lo que denominamos *base teórica compartida* acerca de los CEPs y la evaluación institucional (Nevo, 1995; Rodríguez, 1995; De Miguel, 1997) enfocada a la mejora, se hizo, tal y como quedó registrado en el *Diario de la investigación*, del siguiente modo:

La finalidad del tratamiento de este tema, previamente a la elaboración del plan de evaluación es: *a.* una aproximación teórica al tema; *b.* aproximación no exhaustiva; *c.* que nos permita explicitar las ideas particulares; *d.* que se expliciten un discurso y unas ideas comunes entre el grupo de evaluación [Comisión de Evaluación]. (pág. 8.)

Para elaborar dicha base teórica comenzamos por seleccionar textos básicos que fueron discutidos para extraer, por parte de la Comisión de Evaluación, conclusiones acerca de diversos aspectos teóricos que constituyen el concepto de CEP. A partir de ello se elaboró un documento de referencia que sirviera de apoyo (a la Comisión y a todo el CEP) en las discusiones y análisis de nuestra propia realidad (Gobantes, 2000: 861 y sig.).

La fase de estudio previo del CEP y del modelo de evaluación para elaborar una base teórica compartida fue un período que se reveló de una importancia crucial para poder interpretar más tarde, de forma unificada, la información recopilada y adoptar las decisiones propias de cada fase. El tiempo dedicado a las tareas señaladas fue de cinco sesiones de trabajo.

5.3. Tercera fase: diseño de evaluación

A partir de la base común elaborada, acerca de la concepción del CEP y su evaluación, parecía lógico esperar un proceso lineal de diseño, más o menos técnico, en el que se fijaran las dimensiones y subdimensiones de evaluación, las necesidades y fuentes de información y las técnicas más útiles para capturar la información necesaria. Sin embargo, el proceso real tuvo una apariencia más caótica y menos lineal en el que, por ejemplo, al intentar definir las dimensiones de evaluación volvíamos a reinterpretar la conceptualización del CEP o al establecer los instrumentos de recogida de datos reinterpretábamos la base conceptual ya elaborada acerca de la finalidad y papel de la evaluación, etc.

Del mismo modo, aparecieron distintas concepciones acerca de los criterios de referencia de la evaluación. Así, los objetivos señalados por el Plan del CEP cumplían la función de fijar grandes líneas de actuación pero no daban cuenta de la enorme variedad de actividades y prácticas. De Miguel (1997: 165) señala al respecto que, en general, los proyectos de los centros son considerados como «papeles de trámite» que nadie valora por lo que los objetivos se suelen formular de forma retórica e imprecisa y, por ello, no sirven como criterio de referencia para la evaluación. Además, la interpretación de los objetivos de la institución no estaba unificada entre los asesores y ase-

soras. Por ello insistimos en que la construcción, a través de la evaluación, de una base interpretativa compartida es de capital importancia en un modelo que pretende lograr que las líneas de mejora, que finalmente se establezcan, sean compartidas y llevadas a cabo: «si inicialmente —señala De Miguel (1997: 165)— no hay claridad y consenso entre las partes en relación con las metas a lograr y la forma de evaluarlas todos los demás aspectos a considerar en una evaluación pierde coherencia».

En cuanto al proceso para establecer las dimensiones, primero en la Comisión de Evaluación, éste consistió en la elaboración de un primer listado desordenado de múltiples aspectos, tanto concretos como generales, tratando de contestar a la pregunta «¿Qué evaluar del CEP?». Para su elaboración partíamos, como fuente de inspiración lógica, de la experiencia colectiva y personal acerca del CEP, del Plan General anual del centro y del documento elaborado por la Comisión de Evaluación acerca de la concepción del CEP.

Habían pasado ya cuatro semanas desde que empezamos a trabajar y nos preocupaba que el resto del Consejo Pedagógico del CEP no estuviera ya incorporado al proceso de evaluación. No se trataba sólo de mantenerlos informados puesto que esto ya se hacía con regularidad en las mismas reuniones semanales del Equipo. Tras barajar distintas estrategias acerca del modo de trabajar con el Equipo Pedagógico, la Comisión elaboró el guión de trabajo de lo que sería la 1ª sesión sobre el tema de evaluación. El guión contenía el siguiente proceso de trabajo y contenidos: a) retomar la evaluación recordándoles los acuerdos tomados al aceptar su realización; b) relatar las reuniones y trabajos realizados por la Comisión de Evaluación, tal como ya ha quedado descrito anteriormente; c) entregarles las actas de cada reunión de la Comisión; d) proponerles la revisión detenida de las dimensiones de evaluación del CEP preparadas por la Comisión (*como propuesta de procedimiento a ser previamente discutida*); e) previamente queremos partir de las propuestas del Equipo Pedagógico para, posteriormente compararla con las dimensiones propuestas por la Comisión (para ello les pasamos una hoja con la siguiente pregunta: *¿Qué cuestiones prioritarias del CEP evaluaría usted?*); f) se les explica cuáles serán los pasos siguientes (para que tengan una visión global de la evaluación); pedimos que el proceso propuesto sea revisado por ellos.

Con el material elaborado por los asesores y asesoras del CEP, acerca de la priorización de temas y aspectos a evaluar, la Comisión preparó un nuevo guión de trabajo y organizó un *dossier* de materiales que entregaría a los asesores y asesoras.

El *dossier* entregado contenía los siguientes documentos, todos ellos realizados por la Comisión: a) Una gráfica en la que se representa el proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación: «Fase de diseño de la evaluación del CEP de La Laguna». (ver figura 2: «mapa del camino» —Hruska y Hawley: 1982—); b) Gráfica en la que se expresa la diversidad de perspectivas existentes con respecto al CEP y la idea de que la evaluación deberá tener en cuenta y contrastar todas ellas. Los criterios de referencia para evaluar no son sólo los objetivos del CEP; c) Documento acerca de las «Características de los Centros de Profesores (CEPs)», resume la fundamentación teórica de los CEPs y algunos problemas prácticos de especial atención; d) Documento: «Aspectos a evaluar según los asesores del CEP de La Laguna (Prioridades)»; e) Documento de la

categorización y temas de evaluación tal como quedaron en la Comisión de Evaluación; f) Documento de síntesis elaborado por la Comisión de Evaluación: «Dimensiones, subdimensiones, cuestiones de evaluación y fuentes de información»; y, g) Documento en el que se relacionan las «Fuentes de información e instrumentos de evaluación».

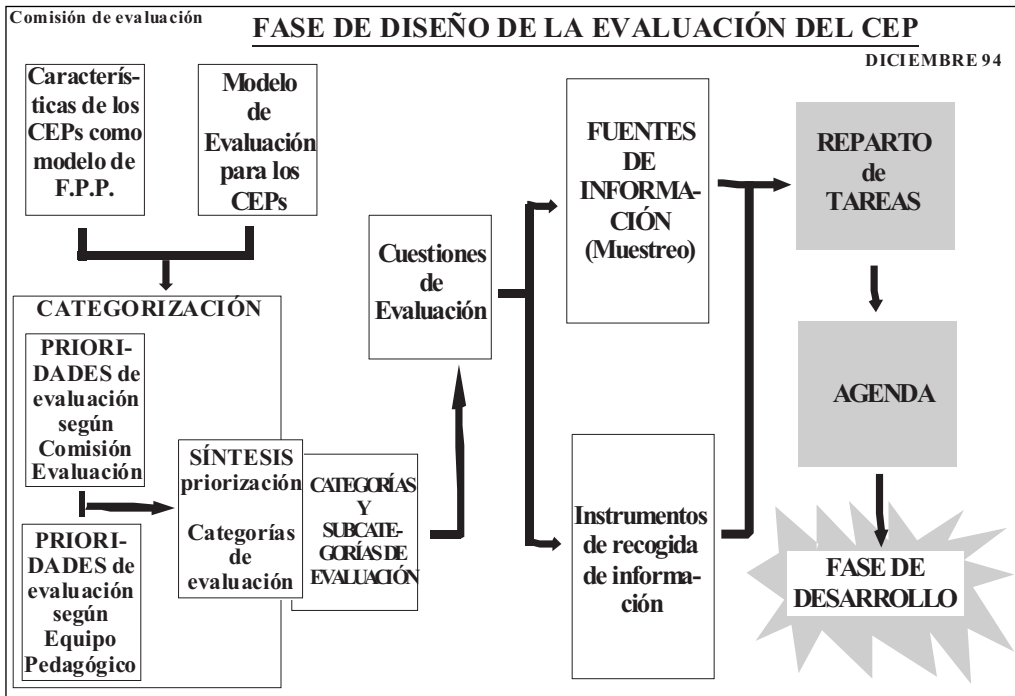


Figura 2

Gráfica del proceso seguido para la elaboración del plan de evaluación

Las siguientes tareas que desde la Comisión de Evaluación propusimos al Equipo Pedagógico, tratando de acabar de dibujar el proceso completo de la evaluación (expresado en el «Mapa del Camino»: fig. 2), fueron las siguientes: 1. Revisar y discutir las dimensiones una a una. Ponernos de acuerdo sobre el significado de cada una de las dimensiones y la forma de abordarla; 2. Seleccionar prioridades a partir de las dimensiones, por razones fundamentalmente de tiempo e interés práctico; 3. Determinar los instrumentos de evaluación a partir de una propuesta de la Comisión de Evaluación; 4. Personas dedicadas a la recogida de información, niveles de trabajo y tareas; y, 5. Calendario previsible.

Con respecto a la priorización de las cinco dimensiones, a los asesores y asesoras les pareció evidente que por donde había que empezar era por la dimensión que se

refería a las actividades de asesoramiento y formación del CEP (dimensión 1³) y continuar por la que se refería a la evaluación de la organización del CEP (dimensión 2⁴). La dimensión dedicada al análisis de la relación entre la oferta y la demanda (dimensión 3) les interesaba en tercer lugar y las dos restantes (evaluación de recursos y servicios del CEP y evaluación del nivel de autonomía) les interesaba como aspectos que están implícitos y subyacentes en las anteriores dimensiones. Por lo tanto, parecía que la mejor forma de interpretar en la práctica, el sistema de dimensiones y subdimensiones, no consistía en considerarlas compartimentos estancos sino en ir abordando las dos primeras para que el resto apareciera de forma incluidas en ellas.

Finalmente, para llevar a cabo el trabajo de evaluación se concretaron los siguientes acuerdos por parte del Equipo Pedagógico: *a*) una vez al mes realizar sesiones monográficas acerca de las dimensiones a evaluar; *b*) la Comisión de Evaluación elaboraría los instrumentos de recolección de información.

Para asegurarnos la implicación de todos en la recolección de información comenzamos a elaborar los instrumentos que los asesores y asesoras debían utilizar, según el acuerdo al que había llegado en la última reunión. Elaboramos una propuesta de «diario de asesoramiento»; un guión de entrevista a utilizar por los asesores y asesoras en los grupos de trabajo del profesorado y en los centros; y elaboramos también un texto resumen de las tareas de asesores y asesoras con respecto a la evaluación. La propuesta de instrumentos, especialmente el diario, deberían tener en cuenta que su uso pudiera integrarse perfectamente en las actividades cotidianas de los asesores, de lo contrario, no sería operativo. Además se incluyó lo que llamamos una «lista de la compra» compuesta por 30 ítemes de posibles aspectos de interés para ilustrar con evidencias de la práctica del asesoramiento y, posteriormente, ser analizados. Los instrumentos quedaron aprobados para ponerlos en práctica, una vez se introdujeron mejoras sugeridas.

Las tareas que debían realizar para la recoger información, eran, en resumen, las siguientes: recoger y archivar material de la práctica del asesoramiento para posteriormente analizarlo; realizar entrevistas en grupo a los colectivos y centros asesorados; llevar un diario de asesoramiento; y, anotar observaciones de sus sesiones de trabajo.

5.4. Cuarta fase: puesta en práctica del plan de evaluación

Con la finalización de la discusión en torno a los instrumentos de recogida de información y la decisión de realizar sesiones monográficas, la primera de las cuales sería dedicada al trabajo de asesoramiento, entendemos que concluye la *fase de diseño*.

3 Dimensión que incluye las siguientes subdimensiones: 1.1. asesoramiento a centros; 1.2. asesoramiento a agrupaciones; 1.3. actividades de formación; 1.4. función profesional de los asesores; y 1.5. coordinación con otros servicios externos a los centros.

4 Dimensión que incluye las siguientes subdimensiones: 2.1. antecedentes organizativos; 2.2. infraestructura de trabajo; 2.3. coordinación interna; 2.4. funcionamiento órganos democráticos; 2.5. proceso de toma de decisiones; y, 2.6. recursos económicos.

Las dos reuniones siguientes de la Comisión de Evaluación se dedicaron a preparar la primera sesión monográfica con el Equipo Pedagógico (primera dimensión de evaluación). El guión para el desarrollo de la sesión fue el siguiente: 1. Descripción por parte de los asesores y asesoras del trabajo que realizan (informe verbal); 2. Resumen por parte de la Comisión de Evaluación, de todas las intervenciones; 3. Análisis global, por parte del Equipo Pedagógico, de las prácticas de asesoramiento; 4. Intentar llegar a conclusiones comunes (a modo de principios generales) con respecto al asesoramiento y posibles líneas de mejora.

En la práctica, las distintas experiencias mostradas por los asesores y asesoras acerca de su trabajo, revelaron grandes diferencias metodológicas y estrategias por lo que resultó difícil extraer constantes comunes. Igualmente se manifestó la disparidad de perspectivas con las que se aborda la finalidad de la formación del profesorado. Se logró esbozar unas conclusiones compartidas que, sobre todo, constituyen líneas prometedoras para continuar indagando. La Comisión de Evaluación elaboró un informe con todo ello.

En la segunda reunión, continuación de la que acabamos de reseñar, el Equipo del CEP se dedicó a elaborar una «línea base» (ver fig. 3) de principios y estrategias de asesoramiento a partir de la que interpretar cada práctica particular. Igualmente se produjo un avance apreciable en la concreción de líneas de mejora para el asesoramiento. Se trataron entre otros muchos los siguientes temas: diferencias en la calidad del asesoramiento; formación de los asesores en temas distintos al del área de su especialidad; oferta de asesoramiento y elaboración de las demandas de formación (estrategias); el problema del diagnóstico de necesidades reales y contextualizadas de formación; limitaciones para la formación en centros debido a su organización, falta de tiempo, etc.; clarificación del papel del CEP como entidad autónoma de la política educativa de la Consejería; dificultades para la autoformación de los asesores y asesoras del CEP; clarificación de competencias entre servicios que concurren en los centros docentes; organización de redes de centros y zonas geográficas para la difusión de las innovaciones; conclusiones para la planificación del próximo curso; la importancia funciones prácticas de los coordinadores de formación en cada centro docente; mejora del seguimiento de los proyectos de formación en centros; estrategias de asesoramiento; etc. Todos ellos conforman una base interpretativa construida como grupo, a partir de la que seguir generando análisis crítico.

En la segunda parte de la reunión con el Equipo Pedagógico, a la que nos estamos refiriendo, se comenzó a analizar la cuestión de la organización del propio CEP (segunda de las dimensiones de evaluación). Si la revisión de las prácticas de asesoramiento es complicado porque afecta al trabajo de cada uno de los asistentes, el de la organización apunta directa y fundamentalmente al de la estructuración armónica de un colectivo humano en el que la confluencia no siempre es fácil, lo cual hace muy complicado su tratamiento en grupo.

Para hacer una propuesta de revisión concreta, que se ciñera a los intereses y preocupaciones del equipo, con respecto a la cuestión a tratar, la Comisión de Evaluación revisó todas las actas de las reuniones realizadas en el CEP para extraer un listado de aquellos aspectos que tuvieran que ver, de uno u otro modo, con su organización. Del

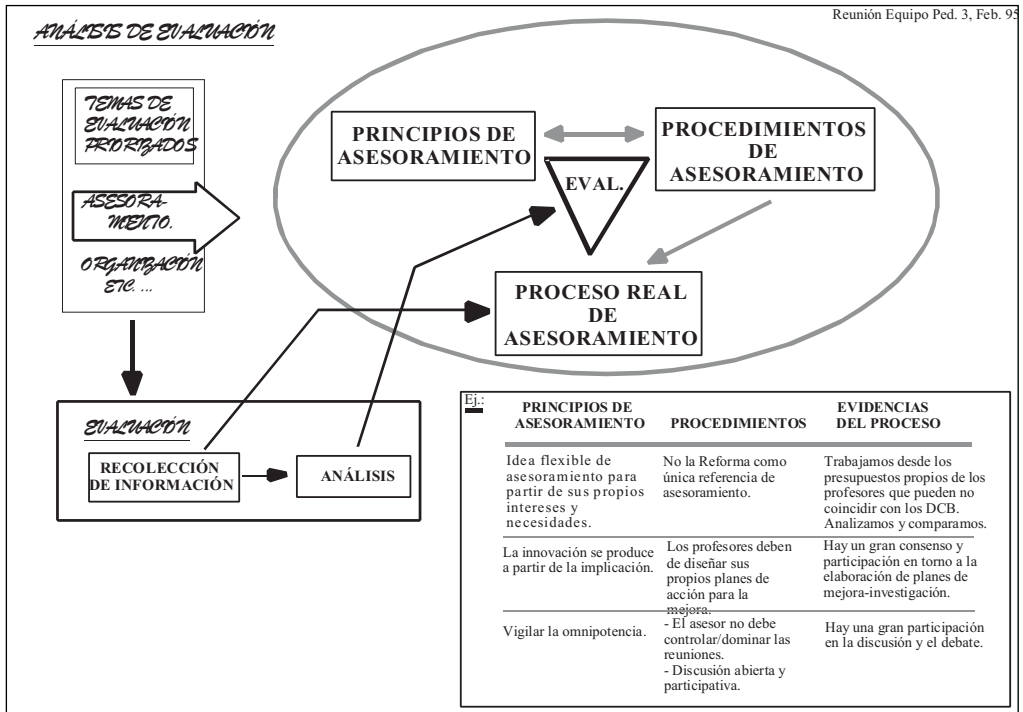


Figura 3

Análisis para la evaluación: relación entre principios-procedimientos-proceso

examen de las actas obtuvimos los siguientes aspectos a tratar: comisiones de trabajo; recursos: archivos, biblioteca, fichero de material; organización de cursos; distribución y control de la información interna; economía/presupuestos; y, proceso de toma de decisiones.

Llegados a este punto del proceso de evaluación, la Comisión de Evaluación concluyó que era necesario elaborar un plan de trabajo en el que se incluyeran nuevas estrategias para impulsar la evaluación hasta final de curso. Se esbozaron seis líneas de trabajo:

1. Como actividad regular del CEP, al final del curso el Equipo Pedagógico debía revisar los temas más importantes de su actividad y extraer conclusiones para el plan de trabajo del siguiente curso.
2. Las dimensiones de evaluación debían estar presentes, de forma explícita o implícita en ese proceso de autorrevisión de tal manera que la evaluación no fuera un ejercicio al margen de las decisiones. Atendiendo a los temas más urgentes se apuntaban, como propuesta, los siguientes aspectos: Asesoramiento a centros docentes; Asesoramiento a colectivos del profesorado; Cursos y activi-

- dades de formación; Organización interna del CEP y recursos y servicios; y, Analizar la evaluación que se estaba realizando en el CEP.
3. La Comisión de Evaluación tendría que elaborar el material de apoyo para el análisis de cada tema, de tal manera que se llegaran a establecer conclusiones.
 4. Los documentos de apoyo a la autorrevisión y, por lo tanto, la secuencia de análisis tendrían el siguiente esquema:

<i>Dimensión y subdimensiones</i>		<i>¿Qué y por qué ocurre?</i>	
Tema de Autorrevisión	Aspectos del tema	Descripción/ Análisis	Líneas de mejora

Figura 4
Proceso de elaboración de líneas de mejora

5. Era necesario que los asesores y asesoras basaran sus puntos de vista en evidencias y no en juicios de valor subjetivos, que dificultan la implicación posterior en las decisiones que se tomaran colectivamente. Por ello, se requería que siguieran recogiendo evidencias acerca de su trabajo.
6. Al final del curso se debía presentar al CEP una memoria resumen del proceso de evaluación y un plan de evaluación para el próximo curso.

5.5. Quinta fase: análisis y elaboración de líneas de mejora

Con la elaboración del plan de trabajo damos por concluida la fase de recolección de información de la evaluación para abrir la de análisis y elaboración de líneas de mejora.

Se fijó el calendario hasta final de curso y se unificaron, en un mismo plan de trabajo, como hemos señalado, los temas de autorrevisión propuestos por la Comisión de Evaluación con el resto de las múltiples tareas regulares a desarrollar en el CEP.

A partir del plan de trabajo elaborado, la Comisión de Evaluación se dedicó a preparar el contenido y la metodología (siempre como propuesta) de las sesiones programadas sobre evaluación con el Equipo Pedagógico. El proceso de elaboración de los documentos por parte de la Comisión de evaluación fue el siguiente:

- 1ª Distribución de los temas** a tratar en el Equipo Pedagógico, entre las personas que componían la comisión. Esos documentos tendrían el formato representado en la fig. 4.

- 2º **Fuentes de información para la elaboración.** Para la elaboración de los borradores mencionados se extrajo información de fuentes orales y escritas, aportadas por los asesores que estaban utilizando los instrumentos diseñados al efecto, tal y como ya hemos indicado. Se realizaron entrevistas en las que se repasaron, contrastaron y compararon las descripciones y evidencias que cada asesor había obtenido de las actividades de asesoramiento con los instrumentos mencionados.
- 3º **Los documentos finalmente elaborados** fueron los siguientes: asesoramiento a centros docentes; asesoramiento a agrupaciones del profesorado; cursos y actividades de formación; organización interna e infraestructura y recursos; y, revisión del funcionamiento de la evaluación del CEP.
- 4º **Revisión y elaboración por parte de la Comisión de Evaluación.** La Comisión de Evaluación fue corrigiendo cada uno de los borradores de los documentos. Las propuestas de líneas de mejora (última columna de la figura 4) fueron las más complicadas de elaborar al depender de la interpretación que el grupo finalmente diera a la descripción y análisis previo. Basándonos en las propuestas que habían ido surgiendo en el Equipo Pedagógico a lo largo del curso, logramos obtener un documento lo suficientemente elaborado como para que sirviera de base para que el Equipo Pedagógico finalmente llegara a sus propias conclusiones.
- 5º **Propuesta de proceso de autorrevisión de la Comisión de Evaluación al Equipo Pedagógico.** A continuación, en una reunión del Equipo Pedagógico se presentaron los documentos elaborados y se hizo la siguiente propuesta de proceso de discusión (que se modificó y aceptó): 1) Cada tema se trataría en un día. Cada jornada comenzaría con una breve reunión en gran grupo ante el que la Comisión de Evaluación comentaría el documento correspondiente al tema de trabajo, con el objetivo de facilitar su lectura; 2) En pequeños grupos se trabajaría el tema a partir del documento correspondiente: revisarlo, reordenarlo, corregirlo, contrastar información y perspectivas, eliminar e incluir nuevas descripciones relevantes y eliminar o añadir nuevas líneas de mejora; 3) A media mañana se volvería al gran grupo en el que se revisarían todas las propuestas de mejora, se reproducirían las discusiones y finalmente se elaboraría el documento final a partir del que se diseñaría el plan de trabajo y las estrategias de formación y asesoramiento para el curso siguiente.

6. EL PRODUCTO DE LA EVALUACIÓN

Las sesiones de trabajo se desarrollaron según la planificación acordada por todo el Equipo Pedagógico. Las grabaciones de los debates fueron transcritas y analizadas para rehacer los documentos utilizados como base de la autoevaluación.

Por último, se redactó un documento, como informe final, con el largo título de *Resumen de las líneas de mejora del CEP de La Laguna, elaborado a partir del análisis realizado por el Equipo Pedagógico y la Comisión de Evaluación (Para priorizar y elaborar el Plan Anual del CEP 95-96)*. En él, además de quedar reflejados las distintas perspectivas

existentes, se enumeran las líneas de mejora que se acordó introducir en la institución por parte del Equipo Pedagógico. La finalidad del documento era facilitar la elaboración de las líneas de trabajo del CEP para el curso académico siguiente. Se trata de un documento que va dirigido al apoyo del trabajo del CEP y, por lo tanto, su finalidad es fundamentalmente interna. Sin embargo ello no excluye su uso como instrumento de información y rendición de cuentas hacia el resto de la comunidad y al exterior. Así, por ejemplo, una copia del mismo fue incluida en la Memoria Final Anual del CEP y una versión reducida fue utilizada para informar de todo el proceso al Consejo de Dirección y al Consejo General del mismo.

7. CONCLUSIONES

El ciclo de evaluación comenzaba con la construcción de compromisos mínimos que posibilitaran la realización de la evaluación, con la elaboración de un marco teórico común en el que sustentan las propuestas, estableciendo las cuestiones de análisis más importantes, a juicio de los propios implicados y elaborando instrumentos que fueran capaces de adaptarse a las rutinas y estilos de trabajo de los asesores y asesoras.

El examen posterior de todo el proceso nos permite diferenciar las siguientes fases del ciclo de evaluación y su contenido.

Como se observa en el esquema, el mejor producto de la evaluación ha sido la elaboración de referencias compartidas por todo el equipo para el análisis crítico de los temas de interés para el CEP. Consideramos que hubiese sido un error dar por supuesta la existencia de bases comunes desde las que elaborar análisis crítico y planes de trabajo.

Por ello, que la evaluación realizada se haya ganado un espacio en el CEP y que los asesores y asesoras estén dispuestos a dar una oportunidad a un segundo ciclo de evaluación, necesariamente distinto al primero ahora realizado, es un logro importante que merece ser resaltado entre los resultados positivos. Como señalaba una de las personas presentes en la sesión en la que se revisó la evaluación realizada:

Cuando se inicia algo, la primera vez cuesta y lo importante es crear un hábito. Una vez que el hábito ya está adquirido, luego forma parte normal del proceso. Es decir, el volver atrás, el no plantearnos el próximo curso evaluar, estoy completamente de acuerdo en que sería un retroceso. Yo creo que nos ha costado bastante el integrar, entre comillas, la evaluación dentro de la dinámica general de nuestro trabajo, y creo que ha sido lo más difícil el intentar crear ese hábito. Una vez que ya, más o menos, puede formar parte de nuestro proceso, pues yo creo que lo importante es seguir ¿no?, hasta que llegue a formar parte de la dinámica normal de nuestro trabajo. Que después ya no nos costaría nada porque está prácticamente automatizado, igual que cualquier hábito.

A continuación enumeramos los logros que son clave para comprender el modelo llevado a la práctica en el contexto en el que se realizó la evaluación:

FASES DE LA EVALUACIÓN DEL CEP DE LA LAGUNA	
COMISIÓN de EVALUACIÓN	EQUIPO PEDAGÓGICO
Presentación del proyecto y compromiso inicial	
1ª Fase: Contacto inicial y construcción de los compromisos	
- Se crea la Comisión de Evaluación - Finalidad de la Comisión de Evaluación - Se elabora el plan de trabajo.	- Acuerdo sobre requisitos mínimos para poder desarrollar la evaluación
2ª fase: Elaboración de una base teórica compartida	
- Qué son los CEPs - Teoría y modelos de evaluación - Elaboración de documentos	- Discusión modelos de evaluación
3ª fase: Diseño de evaluación	
- Elaboración de las dimensiones de evaluación. - Elaboración de documento con dimensiones y cuestiones de evaluación. - Fuentes e instrumentos de evaluación. - Elaboración de instrumentos.	- Discusión y elaboración de las dimensiones a evaluar. Priorización - Medios de recolección de información - Plan de trabajo, agenda y compromisos.
4ª fase: Puesta en práctica del plan de evaluación	
Entrevistas Diarios Observación Discusión en grupo Análisis de documentos ...	
5ª fase: Análisis y elaboración de líneas de mejora	
Preparación de material y planes de trabajo para las sesiones monográficas del Equipo de Pedagógico. Documentos elaborados: <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento a centros docentes • Asesoramiento a agrupaciones del prof. • Cursos y actividades de formación • Organiz. interna e infraestructura y servicios • Revisión de la evaluación realizada en el CEP 	Sesiones monográficas de evaluación sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento a centros • Asesoramiento a agrupaciones del profesorado • Cursos y actividades de formación • Revisión de la evaluación realizada en el CEP
• El producto de la evaluación	
Elaboración de referencias críticas con un discurso compartido por el grupo Líneas de mejora Inclusión de las conclusiones en los planes de acción futuros de la institución evaluada Documentos actualizados sobre las cuestiones clave del CEP Informe para uso de los implicados, facilitador de las mejoras acordadas	
6ª fase: Metaevaluación	

- 1/ A pesar de las dificultades existentes para que la evaluación lograra abrir espacios en el entramado de actividades, tareas y rutinas existentes en el CEP, sobre los que poder desarrollarse, finalmente llegó a integrarse en las tareas cotidianas de los asesores y asesoras. Las propuestas de la Comisión de Evaluación fueron adoptadas por el Equipo Pedagógico sino como un proceso formativo integrado en las rutinas de trabajo.
- 2/ La creación de la Comisión de Evaluación se ha revelado como un elemento clave para la puesta en práctica de este modelo de evaluación. Ha desarrollado un alto nivel de rendimiento y ha logrado hacer propuestas motivadoras sin caer en la tentación de la imposición, tal y como ha quedado ilustrado en la descripción del proceso. Esa comisión permitió hacer de puente entre el apoyo externo y las necesidades, intereses y urgencias constantes del Equipo Pedagógico.
- 3/ El alto grado de participación y debate de los asesores y asesoras a lo largo de las sesiones finales de autorrevisión no se entiende sin tener en cuenta el proceso previo de evaluación.
- 4/ A la gran participación señalada contribuyó el proceso de elección de los temas a tratar. La participación del CEP en la elección de los temas, perfectamente imbricados en las tareas que debían desarrollar como institución, nos aseguró su interés y relevancia.
- 5/ La elaboración por parte de la Comisión de Evaluación de documentos sencillos, breves y bien estructurados permitieron concretar la discusión en los aspectos más sobresalientes. Los documentos fueron revisados por la Comisión de Evaluación para incorporar constantemente las aportaciones y correcciones del Equipo Pedagógico.
- 6/ Lo más importante del proceso de autoevaluación realizado es la construcción de una línea base de significados y perspectivas compartidas, sobre cada uno de los aspectos tratados acerca de la institución, a partir de los que continuar realizando análisis críticos. Como señala Grundy (1991: 176):

Los procesos de evaluación *no son azarosos*. El juicio sobre el significado de una acción, en el campo educativo, tiene lugar en el marco de organización de la ilustración y la acción dentro de los grupos (...) Los grupos de prácticos inmersos en un proceso de autoevaluación dependen del desarrollo de un consenso subyacente sobre el significado como base para la acción cooperativa.

La cita nos sugiere que es más importante la construcción de la base común de interpretación a partir de la que elaborar planes de acción, que la sofisticación del análisis logrado por el Equipo.
- 7/ La integración lograda por la evaluación en las operaciones regulares y en el resto de rutinas del CEP, como un elemento más y como un objetivo importante de la evaluación para la mejora, se manifestó a lo largo de todo el proceso, tal y como lo hemos descrito. Igualmente, el alto grado de adopción de la evaluación por parte del CEP se mostró en el uso que se hizo de los documentos elaborados por la Comisión de Evaluación, la inclusión de resúmenes en las Memorias Indi-

viduales de los asesores y asesoras y en la Memoria Final del CEP. Así mismo, el informe de evaluación fue utilizado en la reunión del Equipo Pedagógico, de principio del curso siguiente para la elaboración del Plan Anual del CEP del curso siguientes.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Brandon, P.R.; Lindberg, M.A. & Wang, Z. (1993). Involving Program Beneficiaries in the Early Stages of Evaluation: Issues of Consequential Validity and Influence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 15, Nº 4, pp. 420-428.
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14, nº 2
- Burrell, D. (1976). The Teachers Centres: A Critical Analysis. *Educational Leadership*, vol. 33, nº 6.
- Caldwell, R.M. (1978). Transplanting the British Teacher Center in the U.S. *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, nº 7, pp. 517-20.
- Caldwell, R.M. (1979). The Teacher Center: British and American Perspectives. Presented at the *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Las Vegas, Nevada. 31 Enero-3 Febrero.
- Colás Bravo, P. y Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, P. y Rebollo Catalán, M^aA. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, nº 2. 145-178.
- Consejería de Educación Cultura y Deportes (1994c). Decreto 82/1994 de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. En *Consejería de Educación Cultura y Deportes: Centros del Profesorado de Canarias*. Dirección General de Ordenación Educativa. pp. 73-87.
- B.O.C.A.C. (14/XII/1984). Decreto 782/1984, de 7 de diciembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias*, nº 131.
- B.O.E. (24-XI-1984). Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado* nº 282, de 24 de noviembre de 1984, pp. 33921-33922.
- Giner, S. (1997). Intenciones humanas, estructuras sociales: para una lógica situacional. En Manuel Cruz: *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- Gobantes, J.M. (1996). Reivindicar la singularidad de los Centros del Profesorado (CEPs). *Tahor. Revista de Educación*, nº 23-24, 2^a Época. Pp. 17-25.
- Gobantes, J.M. (1997). Participar en los CEPs desde una perspectiva crítica. *Tahor. Revista de Educación*, nº 25-26, 2^a Época. Pp. 10-18.
- Gobantes, J.M. (2000). *Los centros del profesorado: evaluación y cambio educativo*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Holly, P. y Hopkins, D. (1988). Evaluation and School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 18, nº 2. pp. 221-245.
- Hruska, M.; Hawley, R.C. (1982). Evaluating a Teacher Center: Asking the Right Questions. *Journal of Staff Development*; Vol. 3, nº 1, pp. 56-70.
- Jennings, John (1997). Back to the Future. *Tahor*, nº 25, en prensa.
- Kahn, H. (1982). Teachers' Centres Their Aims, Objectives and Philosophy: A Commonwealth Perspective. *British Journal of In-Service Education*, 9, 2: 75-80.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Morgenstern, S. y Martín Rodríguez, E. (1992). *Informe de la investigación: la evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid: CIDE. (informe inédito).
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation*. Oxford: Pergamon.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Orlosky, Donald E. (1978). The Teacher Center: How It Can Benefit Secondary Teachers. *Contemporary Education*. 49; 3; 154-60. EJ187852; SP507339.
- Parsons, T.W. (1972). Developing a Teacher Center. 17 Oct.; ED086673.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Prats, J. (1991). Los Centros de Profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. *Bordón*. Vol. 43, nº 2, 163-167.
- Rodríguez, S. (1995). La evaluación de la enseñanza universitaria. En Oroval, E. (ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Barcelona: Civitas.
- Simons, H. (1985). Against the rules: procedure problems in self-evaluation. *Curriculum Perspectives* Vol. 5, nº 2 Octubre, pp. 1-6.
- Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. II*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984a). Evaluating Curriculum Evaluation. En C. Adelman: *The Politics and Ethics of Evaluation*. London: Croom Helm.
- Stenhouse, L. (1984b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Yus Ramos, R. (1997). Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España. *Tahor*, nº 25 (en prensa).
- Zigarmi, Patricia (1978). Teacher Centers: A model for Teacher Initiated Staff Development. *Teachers College Record*, 80, sept.

DIFERENCIAS EN LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL NIVEL MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Antonio Valle Arias (*), Ramón González Cabanach (*), José Carlos Núñez Pérez (**),

Susana Rodríguez Martínez (*), Isabel Piñeiro Aguin (*)

(*) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña.

(**) Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las relaciones de las metas académicas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento) con la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio. A partir de una muestra de 614 estudiantes universitarios, se pretende comprobar si las puntuaciones que obtienen los sujetos en las subescalas o factores del LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer en 1987, son significativamente distintas dependiendo del nivel de sus metas de aprendizaje y de sus metas de rendimiento. En líneas generales, los resultados encontrados indican que las metas de aprendizaje parecen mostrar una mayor relación con la utilización de las estrategias de aprendizaje (tal y como son medidas por el LASSI) que las metas de rendimiento. Así, parece demostrarse que cuanto más altas son las metas de aprendizaje, menores son las dificultades que tienen los estudiantes en la utilización de estrategias de aprendizaje, mayor es su control y distribución del tiempo de estudio, tienden a utilizar más estrategias y técnicas de aprendizaje, muestran una motivación más alta, presentan una mayor atención y concentración, y tienen una actitud más positiva hacia el contexto académico. Por otro lado, cuanto más altas son las metas de rendimiento, mayores son las dificultades que tienen los estudiantes a la hora de utilizar estrategias de aprendizaje, muestran unos niveles más altos de ansiedad, tienden a utilizar en menor medida estrategias de aprendizaje, presentan una mayor motivación, y es más probable que utilicen ciertas estrategias para realizar un examen.

Palabras clave: metas de aprendizaje, metas de rendimiento, estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The relations of academic goals (learning and performance goals) and the use of learning and study strategies were examined in a sample of 614 university students. We tested for differences in scores on LASSI's subscales and factors, developed by Weinstein, Schulte and Palmer in 1987, across different levels of learning and performance goals. Results of the present study indicate that learning goals are related more closely with learning strategies than performance goals. So students who report greater use of learning strategies have less difficulties on learning strategies and it was more likely to use learning strategies and skills, time monitoring, being motivated, attentive, and concentrated; and to have a positive attitude to academic context. On the other hand, students who report greater use of performance goals, also report greater difficulties on learning strategies, higher levels of anxiety, and they was more likely to use various strategies for exams, and they aren't likely to use learning strategies.

Key words: Learning goals, performance goals, learning strategies, university students.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes determinan, en gran medida, el tipo de recursos cognitivos que ellos ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes. De esta forma, numerosos estudios (ver p.ej., Ames y Archer, 1988; Anderman y Young, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece y Holt, 1993; Middleton y Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Wolters, You y Pintrich, 1996) ponen de manifiesto que la adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del material a aprender. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento es menos probable que actuen de esta forma por estar menos implicados en el aprendizaje «per se» y porque la utilización de estrategias de aprendizaje requiere esfuerzo y esto puede llegar a significar que se carece de la capacidad suficiente, lo cual es algo que estas personas tratarán de evitar por todos los medios. Otros trabajos (ver p.ej., Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990) han mostrado que los sujetos que adoptan metas de aprendizaje suelen valorar positivamente y utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas que favorecen la comprensión del material a aprender que los individuos que adoptan metas de rendimiento. En la misma línea, Middleton y Midgley (1997) encuentran que la orientación hacia metas de aprendizaje predice positivamente la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado. Por otro lado, Anderman y Young (1994) muestran que la orientación hacia metas de rendimiento correlaciona negativamente con el uso de estrategias de procesamiento profundo y lo hace positivamente con la utilización de estrategias de procesamiento superficial. También otros autores (p.ej., Ainley, 1993; Nisbet, 1991) ponen de relieve que el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje se encuentra condicionado por los procesos motivacionales.

Los resultados encontrados demuestran que la orientación hacia metas de aprendizaje predispone a los estudiantes a utilizar estrategias que favorecen la comprensión

del material a aprender. También otros estudios (ver p.ej., Graham y Golan, 1991; Pintrich y García, 1991) señalan que los sujetos orientados hacia este tipo de metas tienden a utilizar estrategias de procesamiento profundo que incrementan la comprensión y requieren ciertas dosis de esfuerzo, tales como la integración de la información y el control de la comprensión.

De los resultados de algunas de las investigaciones mencionadas se deriva algo muy importante de cara al aprendizaje escolar; la puesta en marcha de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo se encuentra determinada muy directamente por la motivación intrínseca del sujeto. Como afirman Schneider y Pressley (1989), aunque el conocimiento de diferentes estrategias puede ser necesario para la utilización de estrategias, suele ser insuficiente; es preciso que los estudiantes estén motivados para poner en marcha dicho conocimiento. De acuerdo con esto, es posible que el conocimiento sobre estrategias cognitivas no esté relacionado con las creencias motivacionales, pero el uso actual de estrategias sí se encuentra relacionado con la motivación del estudiante (García y Pintrich, 1994). Podemos encontrarnos con sujetos que aunque dispongan de recursos cognitivos suficientes para enfrentarse a la resolución exitosa de una determinada tarea, no lleguen a ponerlos en práctica porque carecen de la motivación necesaria para ello. La ausencia de motivación es, en muchos casos, la razón por la cual un estudiante no pone en marcha una estrategia a pesar de que cognitivamente esté preparado para ello (Pintrich y Schrauben, 1992).

Por otro lado, son numerosos los estudios que ponen de manifiesto que la orientación hacia metas de rendimiento está asociada con la utilización de estrategias de aprendizaje superficial y de bajo nivel de complejidad —p.ej., memorización mecánica y repetitiva de la información— (ver p.ej., Anderman y Young, 1994; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Meece, 1994; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). En otro trabajo reciente (ver Valle y Gómez Taibo, 1997), la tendencia que se observa en los resultados obtenidos es que a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de motivación intrínseca (metas de aprendizaje) a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, ello va acompañado de un incremento progresivo en la utilización de estrategias de aprendizaje significativo. Por el contrario, a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de motivación extrínseca (metas de logro) a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, ello va acompañado de una disminución progresiva en la utilización de dichas estrategias. En líneas generales, estos resultados nos sugieren que el disponer de unos niveles altos de motivación intrínseca están asociados con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje significativo. Sin embargo, no sucede lo mismo en el caso de la motivación extrínseca, donde parece que los niveles altos en dichas pautas motivacionales se encuentran asociados a una menor utilización de estas estrategias. Algunos de los resultados de este trabajo coinciden con los aportados por Pintrich y De Groot (1990), los cuales encontraron que aquellos estudiantes que estaban motivados para aprender y creían que su trabajo académico era interesante e importante, eran los que mostraban un mayor compromiso e implicación cognitiva e intentaban aprender y comprender el material. Según dichos autores, estos estudiantes tendían a ser más autorregulados y más persistentes en sus activi-

dades académicas. De la misma forma, según Pintrich y García (1991), las metas de aprendizaje está estrechamente relacionadas con la utilización de estrategias de organización y elaboración.

Teniendo en cuenta los planteamientos teóricos mencionados, el principal objetivo de este trabajo se dirige a profundizar en las posibles relaciones entre el nivel motivacional del estudiante y la utilización que hace de diferentes estrategias de aprendizaje y estudio. Para ello, intentaremos comprobar si las puntuaciones que obtienen los estudiantes en las diferentes subescalas del LASSI —*Learning and Study Strategies Inventory*—, uno de los instrumentos más utilizados para la medida de estrategias de aprendizaje, son significativamente distintas dependiendo de su nivel motivacional (metas de aprendizaje y metas de rendimiento). Si tomamos en consideración los resultados más destacados de algunos de los trabajos mencionados que han estudiado la relación de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento con la utilización de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, las predicciones de nuestro estudio van en la línea de plantear que las metas de aprendizaje deberían mostrar una mayor relación con la utilización de estrategias de aprendizaje —tal y como son medidas por el LASSI— que las metas de rendimiento, sobre todo en aquellas dimensiones más directamente vinculadas con la utilización de estrategias de aprendizaje relacionadas con un procesamiento profundo y con la realización de aprendizajes comprensivos y significativos.

MÉTODO

Sujetos

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no contestan a esta pregunta formulada en los cuestionarios. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas. Delimitadas las carreras universitarias, el siguiente paso ha sido establecer la unidad muestral, que no es otra que cada uno de los grupos-clase de las diferentes carreras. En base a esto, hemos recurrido finalmente a un método de muestreo por conglomerados (donde la unidad muestral no es el individuo sino el grupo), seleccionándose aleatoriamente las unidades —conglomerados— que componen la muestra.

Variables e instrumentos de medida

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas* (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1

a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), mientras que la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro). Por la mayor relevancia a nivel educativo que pueden tener algunas de las metas contempladas en este instrumento, hemos decidido centrarnos únicamente en las metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y en las metas de logro (motivación extrínseca). Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente « α » de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un estudio llevado a cabo por Núñez, González-Pienda, García y Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991). Así, la fiabilidad total de la escala (coeficiente « α » de Cronbach) es de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje es de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de la muestra utilizada en este trabajo, nos proporcionan unos coeficientes (« α » de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996, 1997).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) y a otros trabajos llevados a cabo en la misma línea (p.ej., Núñez et al., 1994; García et al., 1998). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables (Valle et al., 1996, 1997), lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje hemos utilizado el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. El LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) es un cuestionario elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) para la evaluación de estrategias de aprendizaje y estudio. En su versión original consta de

77 ítems agrupados en 10 subescalas: actitud, motivación, control y distribución del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas para el estudio, autoevaluación, y estrategias de examen. Las respuestas a cada uno de los ítems aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «siempre» y el cinco con «nunca». Los índices de fiabilidad de la escala (coeficiente « α » de Cronbach) oscilan entre .68 para la subescala «ayudas para el estudio» y .85 para la subescala «control y distribución del tiempo». Los índices de fiabilidad test-retest van desde .72 (subescala: «procesamiento de la información») a .85 (subescalas: «control y distribución del tiempo» y «concentración») (Weinstein et al., 1987). Los resultados obtenidos en estudios llevados a cabo en nuestro país (ver p.ej., García, 1994; González-Pienda, Núñez, García y Cabanach, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García, 1995; Prieto y Castejón, 1993) son muy semejantes a los descritos con anterioridad, aunque se aprecian ciertas diferencias con respecto a la estructura factorial propuesta por Weinstein et al. (1987).

Con un objetivo meramente exploratorio hemos realizado un análisis de las propiedades psicométricas de la escala a partir de los datos de la presente investigación. En un primer momento, realizamos un análisis de fiabilidad (coeficiente « α » de Cronbach) del total de la escala, encontrando un índice de .723. A continuación, con la finalidad de conocer los coeficientes de cada una de las subescalas, nos encontramos con el problema de que la mayor parte de ellas presentaban índices de fiabilidad extremadamente bajos, debido posiblemente a que la formulación de los ítems que integran el cuestionario no va en la misma dirección, es decir, unos están planteados de modo positivo y otros lo están negativamente. Esto nos ha obligado a prescindir de aquellos ítems que presentaban una baja fiabilidad y, al mismo tiempo, intentamos que los diferentes ítems que integran cada una de las subescalas estén formulados en la misma dirección (con respecto al resto de ítems que conforman la subescala). De esta forma, la escala total, con un coeficiente de fiabilidad de .713, quedó integrada por 50 ítems. No obstante, debemos aclarar que después de recodificar todos aquellos ítems que en algunas subescalas están formulados en dirección contraria a los que integran otras subescalas, el coeficiente de fiabilidad del total de la escala sufre un incremento sustancial (de .713 pasa a .896).

En cuanto a la validez de constructo de la escala, nuestros resultados confirman la existencia de una estructura factorial inicial de 10 factores, quedando reducida posteriormente a 9 debido a la falta de consistencia y coherencia de uno de ellos, que explican en conjunto el 54,7% de la varianza total. El análisis factorial (método de componentes principales, rotación varimax) se ha realizado a partir de los 50 ítems seleccionados, apreciándose diferencias sustanciales con respecto a la estructura factorial encontrada por los autores de la escala. Las nueve dimensiones factoriales encontradas son las siguientes: factor-I: dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio, factor-II: control y distribución del tiempo, factor-III: ansiedad, factor-IV: estrategias positivas de aprendizaje y estudio, factor-V: técnicas de aprendizaje y estudio, factor-VI: motivación, factor-VII: atención y concentración, factor-VIII: actitud, factor-IX: estrategias para realizar un examen (para un análisis más detallado, ver Valle y Rodrí-

guez Martínez, 1998). Después de haber identificado la estructura factorial, hemos calculado los coeficientes de fiabilidad (« α » de Cronbach) de la escala global y de las dimensiones factoriales encontradas. Como ya hemos indicado, el coeficiente « α » de Cronbach del total de la escala (después de haber recodificado alguno de los ítems) es de .896. En cuanto a las dimensiones factoriales, los coeficientes son en general moderadamente altos (oscilan entre .872 y .723), salvo en el caso del factor VIII (actitud), donde el coeficiente de fiabilidad es bastante bajo —.545— (Valle y Rodríguez Martínez, 1998). Indicar finalmente, que el análisis de las propiedades psicométricas del LASSI, a partir de los datos de este trabajo, refleja unos resultados bastante diferentes a los encontrados en los estudios originales, coincidiendo mucho más con los aportados por diferentes estudios llevados a cabo en nuestro país (ver p.ej., Núñez et al., 1995; Prieto y Castejón, 1993).

Diseño

De forma genérica, y en base a los objetivos o intereses de lo que pretendemos estudiar, el diseño de esta investigación es de naturaleza no experimental (de tipo correlacional). En concreto, podríamos considerarlo como un diseño descriptivo mediante encuesta (en este último caso, y atendiendo a la forma de administrar el instrumento de recogida de información, hemos adoptado la técnica del cuestionario). Además del criterio del objetivo del investigador, y atendiendo al tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestra investigación responde a una estrategia de tipo transversal, ya que disponemos de una sola medida de las variables realizada en un único momento temporal.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

Por lo que se refiere al procedimiento seguido en la recogida de la información, debemos señalar que ésta se ha llevado a cabo dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes universitarios, siempre con el margen de tiempo necesario que permitiera a los sujetos contestar a los diversos instrumentos de la forma más adecuada posible.

En cuanto a las técnicas de análisis de datos, hemos recurrido al análisis de varianza (ANOVA de un factor) para cada uno de los nueve factores o dimensiones del LASSI mencionados en la descripción de los instrumentos de medida. Esta técnica de análisis no sólo nos permite conocer que una variable influye sobre otra, sino también qué niveles de la variable independiente (metas altas, medias y bajas) provocan diferencias significativas en la variable dependiente (cada uno de los factores o dimensiones del LASSI). Aunque somos conscientes que, en sentido estricto, esta denominación de las variables (independientes y dependientes) sólo es aplicable a la metodología experimental, también es cierto que el análisis de varianza se utiliza con mucha frecuencia dentro de diseños correlacionales. Indicar finalmente que para la realización de todos los análisis estadísticos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS para Windows —versión 6.1.2.—.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este trabajo (ver tabla 1 y tabla 2) demuestran que cuanto más altas son las metas de aprendizaje, menores son las dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio ($F=17,658$ $p<.000$), mayor control y distribución del tiempo ejercen los estudiantes ($F=28,990$ $p<.000$), utilizan más estrategias de aprendizaje y estudio ($F=45,881$ $p<.000$) así como también un mayor número de técnicas asociadas con dichas estrategias ($F=25,152$ $p<.000$), muestran una motivación más alta ($F=11,163$ $p<.000$), presentan una mayor atención y concentración ($F=21,811$ $p<.000$), y tienen una actitud más positiva hacia el contexto académico ($F=29,570$ $p<.000$). Por otro lado, no parece haber una relación significativa de las metas de aprendizaje con la utilización de estrategias para realizar un examen ($F=0,135$ $p<.873$) ni con la dimensión «ansiedad» ($F=1,544$ $p<.214$); aunque en este último caso se observa que los valores medios obtenidos en este factor por cada uno de los niveles contemplados en las metas de aprendizaje reflejan una cierta tendencia a disminuir los niveles de ansiedad a medida que las metas de aprendizaje son más altas (ver tabla 2 y figura 3).

Por lo que se refiere a las metas de logro (ver tabla 1 y tabla 2), cuanto más altas son este tipo de metas mayores son las dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio ($F=3,674$ $p<.025$), mayor es el grado de ansiedad del estudiante ($F=13,455$ $p<.000$), menor es la utilización de estrategias positivas de aprendizaje y estudio ($F=6,783$ $p<.001$), mayor es su motivación ($F=16,582$ $p<.000$), y es más probable que utilice ciertas estrategias para realizar un examen ($F=3,674$ $p<.026$). Por otro lado, no parece haber una relación significativa entre las metas de logro y los factores «control y distribución del tiempo», «técnicas de aprendizaje y estudio», «atención y concentración», y «actitud».

Un análisis general de estos resultados nos indican que las metas de aprendizaje se encuentran más relacionadas con la utilización de estrategias de aprendizaje (tal y como son medidas por el LASSI) que las metas de logro. Esto no sólo aparece reflejado en el número de dimensiones del LASSI con las que se encuentran relacionadas significativamente las metas de aprendizaje en comparación con las metas de logro sino también en que los valores de «F» son bastante más altos en el caso de las metas de aprendizaje que en las metas de logro, salvo en los factores «ansiedad», «motivación», y «estrategias para realizar un examen» (ver tabla 1).

Un análisis más profundo y detallado de los valores medios obtenidos por los sujetos en cada uno de los factores del LASSI, en función del nivel motivacional caracterizado en términos de metas de aprendizaje (bajas, medias y altas) y de metas de logro (bajas, medias y altas), nos va a permitir apreciar con mayor claridad si los distintos niveles de las metas académicas van acompañados de un incremento, una disminución, o una cierta constancia en la utilización de estrategias de aprendizaje. Estos resultados aparecen expuestos en la tabla 2, y su representación gráfica en las figuras 1-9.

En el caso de los valores medios obtenidos en el factor-I (dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio), se observa una tendencia a disminuir progresivamente estas dificultades según vamos pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por el contrario, esas dificultades se incrementan a medida que

TABLA 1
RESULTADOS DEL ANOVA: NIVELES DE LAS METAS ACADÉMICAS Y
UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE —SEGÚN LAS
DIMENSIONES DEL L.A.S.S.I.—

SUBESCALAS DEL L.A.S.S.I.	Metas de aprendizaje		Metas de logro	
	F	p	F	p
F-I: Dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio	17,658	.000	3,674	.025
F-II: Control y distribución del tiempo	28,990	.000	2,766	.064
F-III: Ansiedad	1,544	.214	13,455	.000
F-IV: Estrategias positivas de aprendizaje y estudio	45,881	.000	6,783	.001
F-V: Técnicas de aprendizaje y estudio	25,152	.000	1,028	.357
F-VI: Motivación	11,163	.000	16,582	.000
F-VII: Atención y concentración	21,811	.000	2,635	.072
F-VIII: Actitud	29,570	.000	1,196	.302
F-IX: Estrategias para realizar un examen	0,135	.873	3,674	.026

el nivel de motivación de logro es más alto (ver tabla 2 y figura 1). No obstante, debemos reconocer que las diferencias entre los valores medios son más sustanciales entre los distintos niveles de las metas de aprendizaje que entre los niveles de las metas de logro.

Por lo que se refiere a las puntuaciones medias en el factor-II (control y distribución del tiempo), también se aprecia un incremento progresivo en control y distribución del tiempo a medida que las metas de aprendizaje van siendo más altas. En el caso de las metas de logro, además de no observarse esta tendencia, no se aprecian diferencias sustanciales en los valores medios correspondientes a cada uno de los niveles de metas de logro (ver tabla 2 y figura 2).

En el factor-III (ansiedad), aunque los resultados del ANOVA (ver tabla 1) nos indican que no existe una relación significativa entre esta dimensión y las metas de aprendizaje, en la representación gráfica de los valores medios correspondientes a cada uno de los niveles de metas de aprendizaje, se observa una cierta tendencia a disminuir el grado de ansiedad según vamos pasando de los niveles más bajos a los más altos de las metas de aprendizaje; si bien es verdad, que las diferencias entre esas puntuaciones medias son muy escasas (ver figura 3). Lo que sí parece evidente es la existencia de un aumento progresivo del grado de ansiedad a medida que las metas de logro van sien-

TABLA 2
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE LAS METAS
 ACADÉMICAS (BAJAS, MEDIAS Y ALTAS) Y LOS FACTORES DEL L.A.S.S.I.

FACTORES DEL L.A.S.S.I.	Metas de aprendizaje	Factores Media	L.A.S.S.I. D.Típica	Metas de logro	Factores Media	L.A.S.S.I. D. Típica
	Niveles			Niveles		
Dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio	BAJAS	2,519	0,585	BAJAS	2,146	0,803
	MEDIAS	2,325	0,670	MEDIAS	2,225	0,673
	ALTAS	2,035	0,651	ALTAS	2,357	0,640
Control y distribución del tiempo	BAJAS	2,701	0,742	BAJAS	3,017	0,693
	MEDIAS	3,050	0,734	MEDIAS	2,926	0,756
	ALTAS	3,417	0,770	ALTAS	3,100	0,796
Ansiedad	BAJAS	3,033	0,910	BAJAS	2,540	0,924
	MEDIAS	2,902	0,916	MEDIAS	2,685	0,881
	ALTAS	2,835	1,000	ALTAS	3,052	0,928
Estrategias positivas de aprendizaje y estudio	BAJAS	3,310	0,619	BAJAS	3,951	0,627
	MEDIAS	3,606	0,660	MEDIAS	3,701	0,701
	ALTAS	4,083	0,663	ALTAS	3,585	0,695
Técnicas de aprendizaje y estudio	BAJAS	3,174	0,767	BAJAS	3,666	0,761
	MEDIAS	3,543	0,709	MEDIAS	3,532	0,756
	ALTAS	3,822	0,756	ALTAS	3,503	0,760
Motivación	BAJAS	3,692	0,734	BAJAS	3,474	0,761
	MEDIAS	3,812	0,756	MEDIAS	3,651	0,742
	ALTAS	4,113	0,748	ALTAS	3,967	0,745
Atención y Concentración	BAJAS	3,018	0,702	BAJAS	3,513	0,666
	MEDIAS	3,296	0,638	MEDIAS	3,267	0,777
	ALTAS	3,571	0,734	ALTAS	3,281	0,664
Actitud	BAJAS	3,274	0,717	BAJAS	3,620	0,695
	MEDIAS	3,521	0,655	MEDIAS	3,576	0,767
	ALTAS	3,897	0,592	ALTAS	3,521	0,650
Estrategias para realizar un examen	BAJAS	3,725	1,166	BAJAS	3,530	1,242
	MEDIAS	3,725	1,000	MEDIAS	3,599	1,070
	ALTAS	3,780	1,121	ALTAS	3,826	1,030

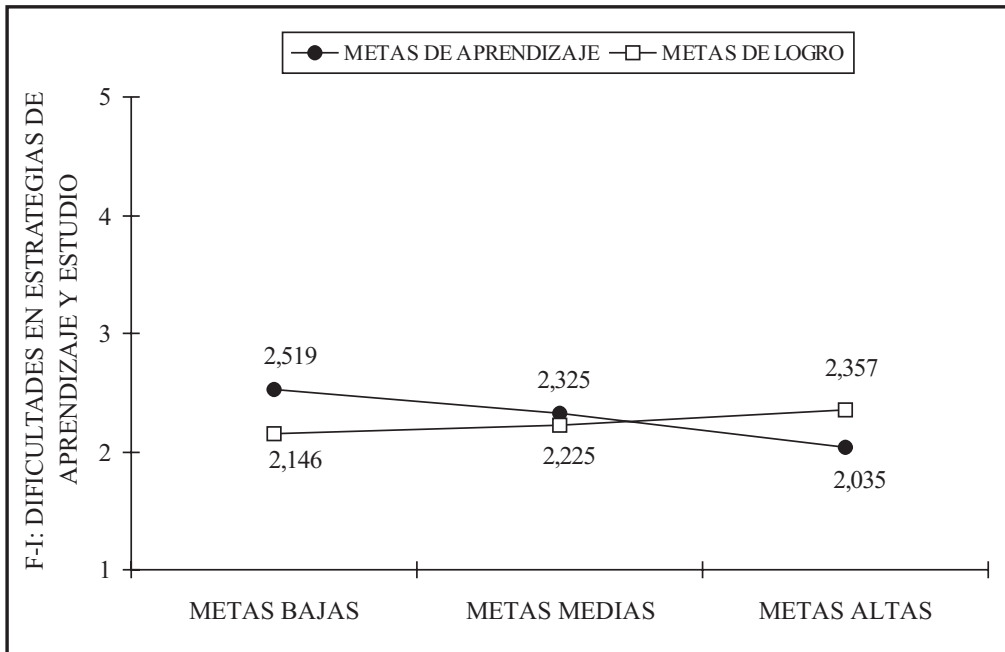


Figura 1

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-I (dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

do más altas. Además, estas diferencias son mayores entre los niveles altos y medios que entre los niveles medios y bajos de metas de logro (ver figura 3).

Por lo que se refiere al factor-IV (estrategias positivas de aprendizaje y estudio), se aprecia un incremento progresivo en la utilización de estrategias de aprendizaje y estudio según vamos pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por el contrario, se produce una disminución progresiva en la utilización de estrategias a medida que las metas de logro van siendo más altas. También aquí es preciso matizar que las diferencias en las puntuaciones medias son más amplias en el caso de las metas de aprendizaje que en el de las metas de logro (ver tabla 2 y figura 4).

En el caso del factor-V (técnicas de aprendizaje y estudio), también se produce un aumento progresivo en la utilización de estas técnicas según se va pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por otro lado, aunque no parece existir una relación significativa de las metas de logro con la utilización de este tipo de técnicas de aprendizaje y estudio (ver tabla 1), se aprecia una cierta tendencia a disminuir el uso de estas técnicas a medida que las metas de logro van siendo más altas (ver tabla 2 y figura 5).

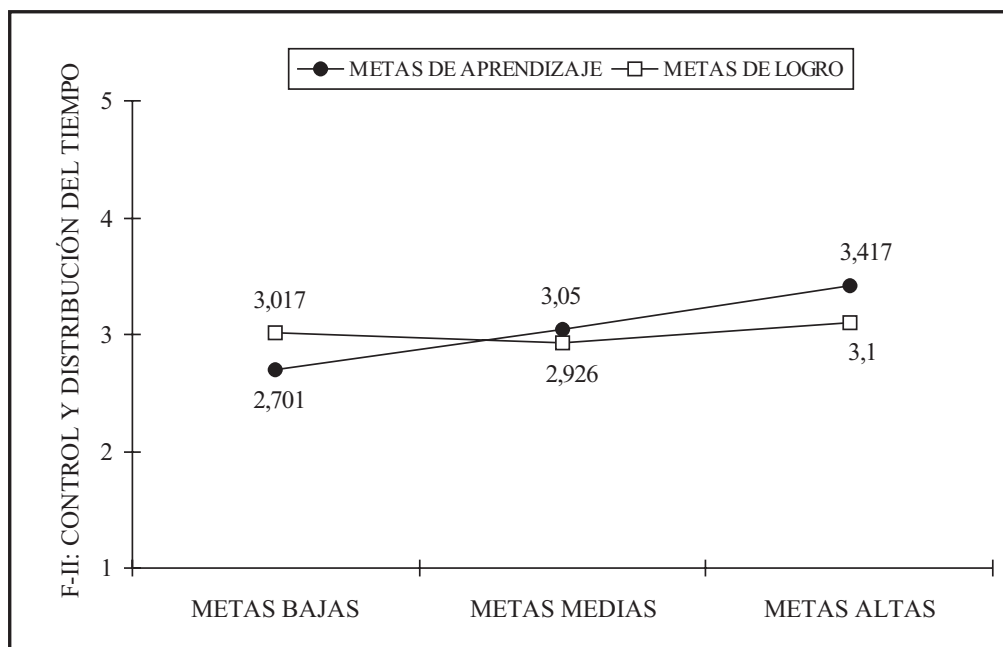


Figura 2

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-II (control y distribución del tiempo) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

En cuanto al factor-VI (motivación), los resultados obtenidos reflejan un incremento progresivo en las puntuaciones medias según vamos pasando de los niveles más bajos a los niveles más altos en ambos tipos de metas (aprendizaje y logro). De todas formas, aunque los valores medios correspondientes a cada uno de los tres niveles de metas contemplados son un poco más altos en el caso de las metas de aprendizaje que en las metas de logro, la relación con esta dimensión factorial del LASSI es un poco mayor para las metas de logro, lo cual se puede apreciar no sólo en los diferentes valores de «F» (ver tabla 1) sino también en que las diferencias entre los valores medios en el factor «motivación» son mayores en el caso de las metas de logro que en el caso de las metas de aprendizaje (ver tabla 2 y figura 6).

En el factor-VII (atención y concentración), se observa un incremento progresivo en el grado de atención y concentración a medida que las metas de aprendizaje son más altas. Por otra parte, no se aprecia ninguna relación significativa entre las metas de logro y el grado de atención y concentración que muestran los alumnos ante las tareas y actividades de aprendizaje (ver tabla 2 y figura 7).

En el factor-VIII (actitud), se aprecia un aumento progresivo en el grado de interés y de actitudes positivas que presentan los alumnos hacia el ámbito académico según

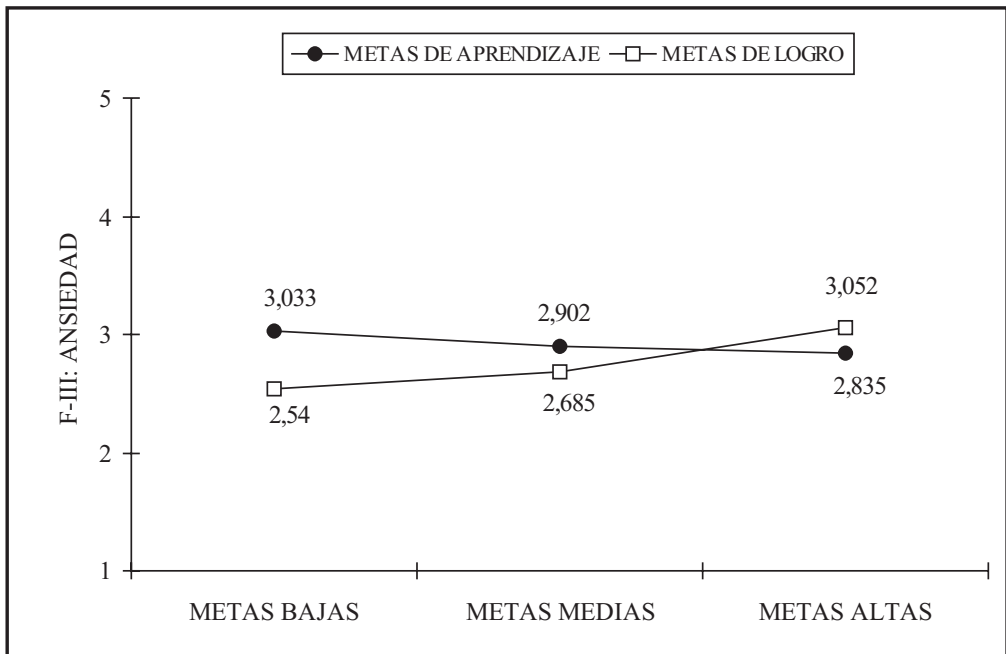


Figura 3

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-III (ansiedad) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

vamos pasando de los niveles más bajos de metas de aprendizaje a los niveles más altos. Por otro lado, esta dimensión actitudinal no parece sufrir cambios sustanciales en función del nivel de motivación de logro (ver tabla 2 y figura 8).

Por último, en el factor-IX (estrategias para realizar un examen), sólo se produce un incremento progresivo en la utilización de estas estrategias a medida que las metas de logro son más altas. Sin embargo, no se produce ningún cambio en las mismas en función de los niveles de las metas de aprendizaje (ver tabla 2 y figura 9).

DISCUSIÓN

Las estrategias de aprendizaje, como variable más directamente vinculada con los componente cognitivos implicados en el aprendizaje, presenta dos características básicas (ver p.ej., Beltrán, 1993, 1996; Genovard, 1990; Genovard y Gotzens, 1990): por un parte, implican una secuencia de actividades u operaciones mentales dirigidas a facilitar el aprendizaje y, por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del estudiante ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. Pues bien, una de las decisiones importantes que tiene que

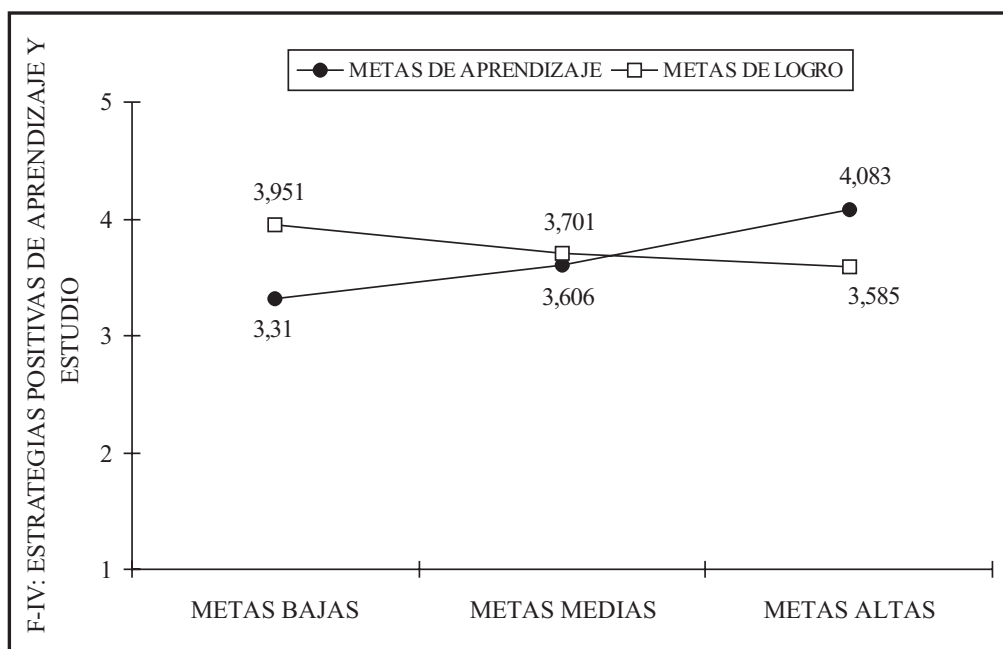


Figura 4

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-IV (estrategias positivas de aprendizaje y estudio) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

tomar el estudiante en su proceso de aprendizaje es qué tipo de estrategias debe utilizar. Además de ser necesario que disponga en su repertorio cognitivo de dichas estrategias, la mayor parte de los estudios sobre este tema coinciden en señalar que una de las variables que determina la utilización de unas u otras estrategias es la motivación.

Dentro de las variables motivacionales que parecen incidir en las estrategias de aprendizaje, una de las más importantes es el autoconcepto académico del alumno (ver p.ej., Núñez et al., 1998). Parece evidente que la consideración que tenga el estudiante de sí mismo a nivel académico, el creerse más o menos capaz en el momento de enfrentarse al aprendizaje tiene una incidencia clara en cómo llevará a cabo ese proceso de aprendizaje y, más concretamente, en qué estrategias utilizará. Pero otra de las variables motivacionales que tiene una importancia capital en el momento de decidir la utilización de un tipo de estrategias u otro, son las metas académicas del estudiante. En función del tipo de metas que predominan en el alumno también serán distintas las estrategias de aprendizaje que va a utilizar con la intención de garantizar la consecución de dichas metas. Si las metas académicas representan distintas formas de aproximarse, de implicarse y comprometerse en las tareas y actividades de aprendizaje, así como patrones motivacionales diferentes (ver p.ej., Cabanach, Valle, Núñez y Gonzá-

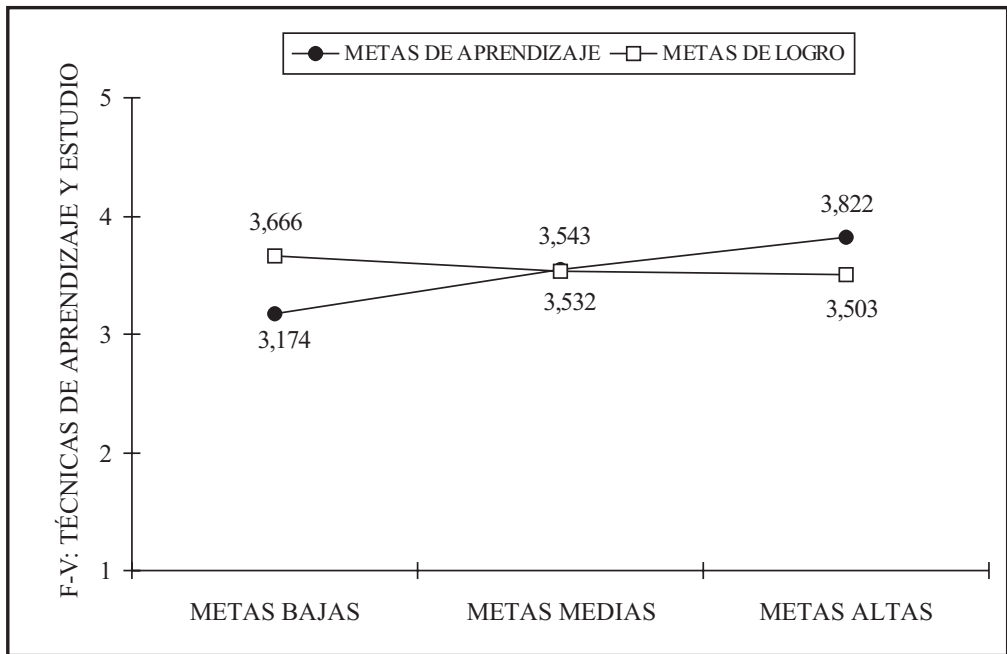


Figura 5

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-V (técnicas de aprendizaje y estudio) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

lez-Pienda, 1996; Núñez y González-Pumariega, 1996; Valle et al., 1996, 1997; Valle y Cabanach, 1998), parece obvio que el proceso de aprendizaje asociado a la consecución de esas metas seguirá caminos distintos e implicará también la utilización de estrategias de aprendizaje de diferente naturaleza.

Estos postulados parecen confirmarse en parte en los resultados encontrados en nuestro trabajo. Mientras que las metas de aprendizaje, que suponen un interés por la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos se encuentran relacionadas con la utilización de aquellas estrategias dirigidas a la realización de aprendizajes comprensivos y significativos; las metas de logro, que tienen que ver con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos, presentan muy poca relación con ese tipo de estrategias. En general, estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (ver p.ej., Anderman y Young, 1994; Bouffard et al., 1995; Cabanach, Valle, Suárez y Fernández, 1999; Meece y Holt, 1993; Valle et al., 1999; Wolters et al., 1996), en los cuales la adopción de metas de aprendizaje se encuentra relacionada con la utilización de estrategias dirigidas a facilitar la consecución de aprendizajes comprensivos, mientras que la adopción de metas de rendimiento no parece relacionarse con la utilización de este tipo de estrategias.

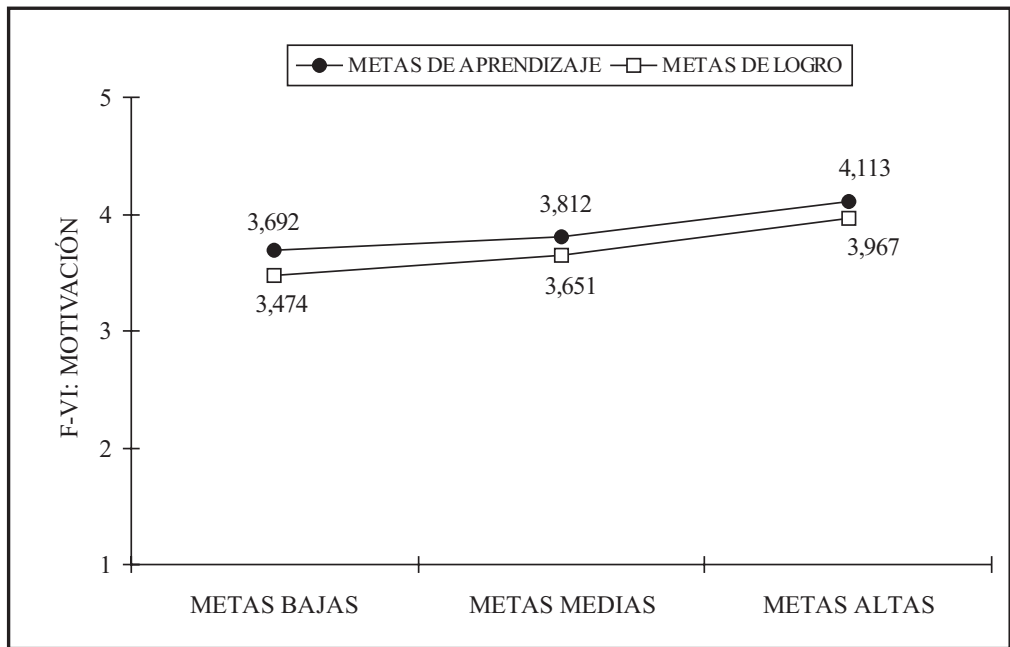


Figura 6

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-VI (motivación) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

Las principales conclusiones que podemos extraer de esta investigación son las siguientes: cuanto más alta es la orientación motivacional del alumno hacia el aprendizaje menores son las dificultades que tiene a la hora de utilizar diferentes estrategias de aprendizaje, lo cual se traduce en escasas dificultades para planificar su proceso de estudio, para diferenciar lo relevante de lo irrelevante, para controlar y regular su aprendizaje, y para comprender la información. Por el contrario, las dificultades se incrementan cuanto más alta es la orientación motivacional del alumno hacia el rendimiento. Al mismo tiempo, cuanto más motivado está el alumno hacia el aprendizaje, mayor es su organización y control de su tiempo de estudio, utiliza más estrategias dirigidas a la comprensión y significatividad del aprendizaje (p.ej., la búsqueda de relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, organización del material que se va a aprender, aplicación de los aprendizajes realizados a nuevas situaciones). Además, esto se encuentra asociado con una mayor utilización de determinadas técnicas de aprendizaje que facilitan la adquisición y comprensión de conocimientos (p.ej., subrayado, resúmenes, esquemas, etc.), con un alto grado de responsabilidad y autodisciplina del alumno ante las tareas académicas, con una mayor atención y concentración y, en general,

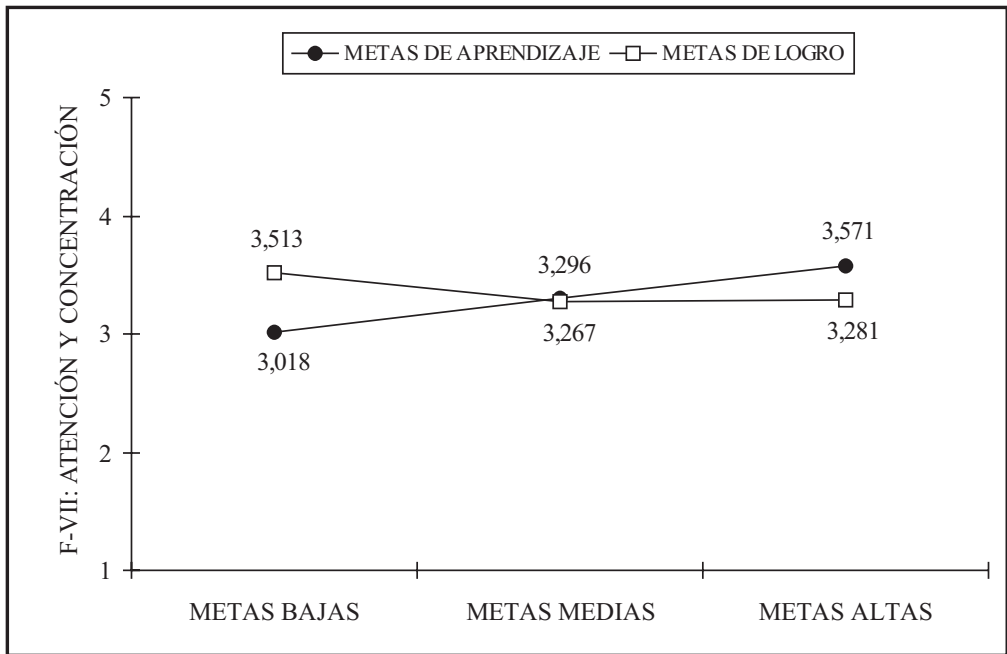


Figura 7

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-VII (atención y concentración) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

con un mayor grado de interés hacia el estudio y hacia el ámbito académico en su conjunto.

En el caso de las metas de logro, además de no haber relaciones significativas con algunas de las dimensiones mencionadas, en algunos casos se observa que cuanto más motivado está el alumno hacia el rendimiento, menor es la utilización de ciertas estrategias dirigidas a la comprensión y significatividad del aprendizaje —estrategias positivas de aprendizaje y estudio— (p.ej., la búsqueda de relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, organización del material que se va a aprender, aplicación de los aprendizajes realizados a nuevas situaciones). Además, un progresivo incremento en los niveles de motivación de logro se encuentra asociado con un aumento del grado de tensión y ansiedad ante el aprendizaje y el estudio.

En consecuencia, podemos concluir que las diferencias que existen entre las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento (en nuestro caso, metas de logro) a nivel motivacional, también provocan cambios sustanciales en la utilización de estrategias de aprendizaje. Mientras que un incremento en las metas de aprendizaje suele ir acompañado de una mayor utilización de estrategias relacionadas con la realización

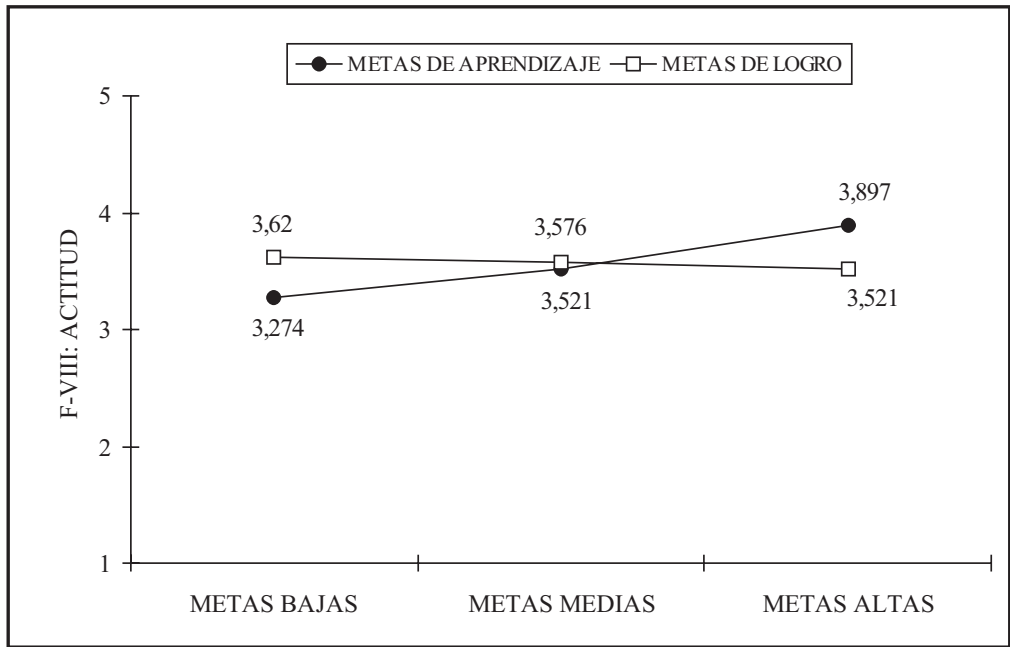


Figura 8

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-VIII (actitud) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

de aprendizajes profundos y significativos (p.ej., control y distribución del tiempo, estrategias positivas de aprendizaje y estudio, técnicas de aprendizaje y estudio, atención y concentración, etc.), en el caso de las metas de logro, el incremento en los niveles de esta orientación motivacional no sólo no parece relacionarse significativamente con ese tipo de estrategias, sino que en algunos casos provoca una disminución en la utilización de algunas de ellas y, además, un aumento progresivo en dicha orientación motivacional está asociado con unas mayores dificultades en estrategias de aprendizaje y estudio.

A modo de reflexión final, las diferentes razones que tienen los alumnos para estudiar, que en este caso se traducen en tener como objetivo prioritario el aprender (metas de aprendizaje) o el tener como meta principal la consecución de buenos resultados académicos (metas de logro), nos debería servir para realizar un análisis en profundidad de hasta que punto los resultados académicos que obtienen los alumnos, en términos de calificaciones, son un fiel reflejo de su aprendizaje y del grado de significatividad del mismo. Dicho en otros términos, ¿el tener buenos resultados académicos es una demostración clara y evidente de haber realizado aprendizajes profundos y significativos y, en consecuencia, la prueba exacta del dominio y conocimiento

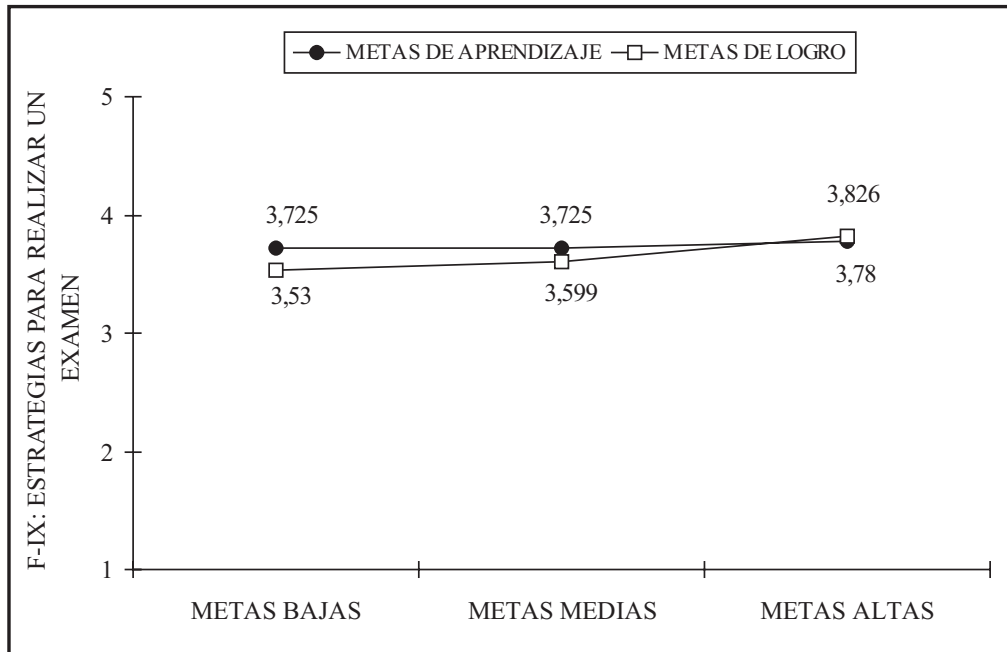


Figura 9

Representación gráfica de las puntuaciones medias en el Factor-IX (estrategias para realizar un examen) según los niveles de las metas de aprendizaje y de las metas de logro.

que tiene el alumno en una determinada materia?. Los resultados de algunas investigaciones que han estudiado las orientaciones motivacionales y sus relaciones con el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico no parecen dar una respuesta afirmativa a este interrogante y, en el mejor de los casos, nos podemos quedar con la duda y la consiguiente preocupación que puede generar el hecho de los que los resultados académicos no sean un reflejo de un proceso de aprendizaje de calidad. Es posible que muchos estudiantes consigan buenos resultados académicos y ello no implique necesariamente el haber adquirido conocimientos comprensivos y significativos.

Para terminar, creemos que los resultados de este estudio deben complementarse con otros trabajos en los que se contemple un análisis más detallado de la actuación estratégica de los estudiantes ante tareas específicas. Con esto se puede apreciar con mayor precisión qué estrategias concretas utilizan y en qué medida ello se relaciona con sus orientaciones motivacionales. Además, se podrá comprobar la influencia de algunas variables que, debido a las propias características del diseño de la investigación, no hemos tenido en cuenta y que pueden afectar a las relaciones entre motivación y utilización de estrategias (p.ej., características de la tarea, tipo de evaluación,

etc.). Indudablemente, aunque esto implica cambios sustanciales a nivel metodológico que afectan al tipo de diseño, a los instrumentos de medida utilizados, a la selección de los sujetos, etc., nos puede proporcionar datos importantes que nos ayuden a comprender y explicar con mayor exactitud y precisión las relaciones existentes entre la motivación de los estudiantes y la utilización de estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ainley, M.D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E.M. y Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 811-831.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8*(1), 45-61.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa, 17*(1), 47-70.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- García, M.S. (1994). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 10 a 14 años*. Departamento de Filosofía y Psicología. Universidad de Oviedo.
- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., Cabanach, R.G. y Valle, A. (1998). El Cuestionario de Metas Académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta, 71*, 175-199.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción. En C. Monereo (compil.), *Enseñar a aprender y a pensar en la*

- escuela. Ponencias de las I Jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., García, M.S. y Cabanach, R.G. (1994): Evaluación de estrategias de estudio y aprendizaje escolar. Comunicación presentada al IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.
- Graham, S. y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*, 187-194.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Middleton, M.J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 4*, 710-718.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2-14.
- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. En C. Monereo (compil.), *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals.
- Nolen S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*, 269-287.
- Nolen, S.B. y Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 116-130.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R.G. Cabanach y A. Barca (eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, S. y Cabanach, R.G. (1994). Evaluación de la motivación de logro. IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela, 21-24 de Septiembre.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía, 10/11*, 219-242.

- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L. y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (1993). El LASSI: Una escala para evaluar estrategias de aprendizaje. *III Congreso INFAD*. León, 5-7 de Mayo.
- Schneider, W. y Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Valle, A. y Gómez Taibo, M.L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- Valle, A. y Cabanach, R.G. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Valle, A. y Rodríguez Martínez, S. (1998). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de Psicología*, 60, 27-53.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Vieiro, P., Gómez, M.L. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la Universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C. y Palmer, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wolters, C.A., Yu, S.L. y Pintrich, P.R. (1996). The relations between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

LA TRANSICIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. ABANDONO O CAMBIO EN EL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD

Enric Corominas Rovira

Universitat de Girona

RESUMEN

Al final del primer año de universidad es cuando se completa la transición entre secundaria y universidad. Los casos de abandono o cambio (de estudios, de universidad) entre los estudiantes universitarios se dan principalmente en este primer año.

Se aplica un cuestionario a una muestra de alumnos de la Universidad de Girona que no se matriculan tras el primer año de estudios para identificar las causas que originaron el abandono o cambio. Se agrupan en cuatro bloques: Carencias en la calidad de la enseñanza, déficits en el potencial de aprendizaje del alumno, dudas sobre la elección pertinente de los estudios, y otros factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral, etc). Se analizan diferencias según diversas variables de clasificación.

Se aportan sugerencias de actuaciones que la universidad puede desarrollar para prevenir y remediar los desajustes institucionales (costes, prestigio) y, especialmente, los desajustes personales (sentimiento de fracaso o frustración que el abandono o cambio del alumno produce).

ABSTRACT

The transition between High School and College or University is completed after the first year of University; the cases of withdrawal or change of studies or University take place mostly during this first year.

A sample of students from the University of Girona that did not register for the second year of studies following their first year were surveyed using a questionnaire to identify the main reasons that caused them to withdraw or change their concentration. We group them in four blocks: low quality of the education, low learning potential of the student, doubts about

the right choice of what subject to study, and other circumstantial factors (financial, compatibility with labor occupation, etc...). We analyze differences depending on the classification variables.

We suggest actions that University can develop in order to prevent and solve institutional problems (cost, prestige) and, especially, the personal problems (feelings of failure or frustration that the withdrawal or change produces in the student).

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad de los estudiantes en educación postobligatoria se amplía cada vez más. Acceden a la universidad estudiantes provenientes de sectores sociales o con características personales especiales que hasta recientes décadas no les era posible alcanzar este nivel de formación (McGivney, 1996). Además, tienen una oferta de estudios universitarios muy diversificada, y por tanto pueden escoger el 'proveedor' que más les conviene.

La transición de los estudios secundarios a los estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio que abarca el año anterior y el año siguiente al momento concreto del cambio. Al final del segundo año —primer año en la universidad— ya puede valorarse el resultado de la transición. La resolución puede ser favorable, pero puede ocurrir que la transición resulte problemática, que el estudiante no se sienta a gusto en los estudios universitarios o surjan obstáculos que le conduzcan al abandono o al cambio. Al final del primer año de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes y cuando se producen los bajos resultados que alargarán la estancia en la universidad hasta conseguir la titulación.

Nos interesa analizar la continuidad entre el primero y segundo año de estudios universitarios, identificar las causas que originan esta reducción, y sugerir vías preventivas o de mejora desde la acción orientadora.

2. LA PREOCUPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES POR EL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES

Student attrition, freshman-to-sophomore dropout, withdrawal, retention, first-year persistence, non-completion, son palabras clave que aparecen a menudo en artículos o informes de investigación sobre enseñanza superior.

El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes.

El índice de permanencia en el centro escolar, —la relación entre los que acceden a la universidad y los que completan los estudios—, se generaliza en muchas universidades como una muestra de calidad (Yorke, 1998) que se destaca en los folletos de propaganda o se constituye en indicador en los rankings... Pero en su análisis hay que ser cauto, y considerar tanto las entradas (sistema de acceso, etc) como los resultados, así como los procesos (programas que se desarrollan, nivel de exigencia, etc)

El porcentaje de alumnos que entran en el *College* y que no retornan en el segundo año —abandonan o cambian— crece en los últimos años, según un informe de la American College Testing (1999): En 1998, casi alcanza el 27% (28'6 en colleges públicos y 22'8 en privados); mientras, la tasa de estudiantes que concluyen su *bachelor's degree* (licenciatura) en menos de cinco años se ha reducido hasta situarse en torno a un 52% (43% universidades públicas y 56'3% privadas).

Crece el número de alumnos que ingresan en la educación superior casi como una exigencia nacional; pero, si acuden a las universidades estudiantes poco preparados académicamente, con dificultades económicas, que han hecho una elección poco oportuna, o con otros problemas personales, es previsible que esto ocurra.

Murtaugh et al (1999), con una muestra de 8867 estudiantes ingresados entre 1991 y 1996 en la Universidad del Estado de Oregon, muestra mediante una curva de Kaplan-Meier la retención de las cohortes en cada trimestre a lo largo de cuatro años: Durante el primer año se acumulan un 30% de bajas, mientras que en los tres siguientes se produce el otro 10% de deserciones.

En España, según los datos aportados desde el Consejo de Universidades (*Indicadores del rendimiento*. Documento de trabajo. Madrid, 1993, revisado en 1996, p. 278) en los estudios de ciclo largo sólo un 37% del alumnado de su promoción cumple con éxito su trayectoria académica, un 31% acumula algún año de retraso y un 32% abandona. En los estudios de ciclo corto las tasas son del 53'5%, 25% y 22% respectivamente. Estos datos presentan significativas diferencias según las áreas de estudio. Así, por ejemplo, tres perfiles aparecen con cierta nitidez: a) Humanidades, presenta la tasa más baja de retraso en estudios de ciclo largo (15%) pero la más alta de abandono (43%); b) Ingenierías de ciclo largo tiene la tasa de retraso más alta (40%) y también un 40% de abandono; Ciencias de la salud presenta una tasa de retraso del 10% en estudios de ciclo corto (la menor) y también reducida en ciclo largo y un abandono del 20% en estudio de ciclos corto y largo.

La reflexión sobre estos datos lleva a considerar el coste material que supone y la problemática personal que representa.

El impacto económico es preocupante: Cuando un alumno no completa sus estudios la inversión en formación —con fondos familiares, propios, públicos— resulta menos rentable que si llegan a completarlos. Se producen también efectos de carácter colectivo como el cuestionarse el prestigio de la institución. Surgen interrogantes acerca de la gestión universitaria ¿Una universidad con altas tasas de abandono ha de recibir el mismo financiamiento público que otra universidad con baja tasa de abandono? ¿Hasta qué punto es atribuible a la institución la alta o baja tasa de persistencia? ¿Es justo establecer unos requisitos de permanencia cuando la matrícula que paga el alumno es una parte reducida del coste real de sus estudios?

Inquieta especialmente la problemática personal interna del alumno que abandona, por el sentimiento de fracaso y frustración que se genera. Cada estudiante que abandona es una oportunidad perdida para el propio estudiante.

La preocupación de las universidades se manifiesta en investigaciones diversas que abarcan desde los estudios iniciales, primer año de universidad (Grayson, 1996; McGivney, 1996; Yorke, 1998a) que son los más abundantes, el posible abandono en los

años intermedios, o en el período final del proceso formativo (Rickinson, 1998), hasta el abandono en los estudiantes de programas de doctorado (National Science Foundation, 1998).

3. MODELOS TEÓRICOS SOBRE EL ABANDONO O PERMANENCIA

Las referencias a los trabajos llevados a cabo en las últimas décadas en Estados Unidos por Tinto (1975, 1993) y Pascarella y Terenzini (1991) son constantes en trabajos posteriores.

Una idea central de la teoría de Tinto es que el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características y *background* personal, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica y social que alcanza en la institución. La integración social significa compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con los profesores y compañeros. La integración académica se define por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución.

Cabe advertir que el marco estructural y organizativo de la educación superior de cada país ha de ser tenido muy en cuenta a la hora de estudiar la deserción de los estudios universitarios. El carácter eminentemente público o privado de las universidades, su autonomía o dependencia, el modelo de currículum o sistema acumulativo de créditos, el régimen de ayudas económicas en forma de becas o créditos, etc. son elementos distintivos.

Así, los modelos pueden no ser transferibles o generalizables a otros países. Por ejemplo, la ubicación física de las universidades y la residencia en el propio campus universitario es distinta en nuestro país respecto de Estados Unidos y otros países, con lo cual la integración social que Tinto destaca en su modelo, puede no ser tan importante en nuestros estudiantes «commuters», en todo caso habrá que medirla por la participación en actos lúdico-festivos organizados por la propia universidad o por las asociaciones de estudiantes. Otro ejemplo: completar los estudios con estancias sucesivas en distintas universidades que puede ser una característica corriente para un estudiante alemán, entre nuestros estudiantes no es nada común.

Para Pascarella y Terenzini (1991) los aspectos que refuerzan la persistencia son:

- la calidad de la institución. (El prestigio de la institución suele concretarse en el nivel de selectividad de entrada y el esfuerzo exigido en el proceso educativo)
- la seguridad o incertidumbre en la elección de la especialización.
- las becas o ayudas económicas en la financiación.
- la residencia o no en el campus universitario que influirá en la integración social.

No obstante, la integración social juega un papel en la persistencia cuando el nivel de compromiso con los propios objetivos y con la institución son bajos. Puede darse una cierta compensación entre los niveles de integración académica y social. (Aspectos

como compaginar trabajo a tiempo completo y estudios dificulta la integración social. El trabajo a tiempo parcial también la dificulta si se realiza fuera del campus, en cambio en el campus significa un aspecto de mayor integración).

En el modelo de abandono de los estudios universitarios que desarrolla Bean (1981, 1983, 1990) introduce el constructo de «intención de dejar o persistir en los estudios» —representación actitudinal del estudiante—, como principal predictor. Así, distingue cuatro tipos de variables con efectos en la «intención de dejar los estudios»: *background* personal, organización, entorno, y actitudes y resultados que operativiza en veintitrés predictores. Valora que los planteamientos anteriores de Tinto y Pascarella y Terenzini, que incorpora a su teoría, tienen un enfoque muy sociológico y él agrega parámetros psicológicos que extrae de la teoría del afrontamiento: La integración social y académica surge de las conductas de afrontamiento positivo y asertivo (acercamiento, aproximación) o de afrontamiento negativo o pasivo (evitación, huida) ante las situaciones del entorno académico y social. Distingue la integración académica a corto y a largo plazo, la satisfacción con su realización académica actual y la percepción de su futuro académico, respectivamente.

En un detallado estudio empírico de este modelo (Eaton & Bean, 1995) se constata que la integración social y académica no son procesos discretos sino altamente interrelacionados.

A partir de una investigación de carácter cualitativo-descriptiva y exploratoria-desarrollada por Rivière (1999) en Québec explica el proceso del estudiante que no completa sus estudios en un *Collège d'enseignement général et professionnel* (centro de estudios a nivel preuniversitario y de formación técnica a los que se accede desde High school). Identifica diez pasos o etapas que se suceden en estos estudiantes, distinguiendo tres amplios estadios:

- 1^º Previa al ingreso: Escasa madurez, percepción poco adecuada del centro de educación superior, e inadecuada orientación académica.
- 2^º Durante la permanencia en el centro: Situación de *shock* por el cambio experimentado en el cambio de compañeros y la no adaptación al nuevo sistema educativo, sentimiento de alienación e isolación, conductas defensivas, inhibición de la acción, y resignación al abandono.
- 3^º Posterior al abandono: Etapa moratoria de reflexión, exploración, reorganización (a veces vivida con sentimiento de culpabilidad o como humillación personal), etapa de autoreactualización retornando o no a los estudios (se recupera la autoconfianza y se mejora la autoimagen).

Estas etapas no son generalizables pero se han manifestado transferibles en otros contextos. Significan un proceso de aprendizaje regresivo inducido por la mala adaptación entre el estudiante y la institución.

Yorke, M. (1998) considera que los planteamientos teóricos suelen centrarse excesivamente en el alumno, no dando la importancia que tiene en el contexto universitario al impacto de factores externos, bien sean factores de carácter político u otros obstáculos sociales —por ejemplo, el modelo de financiación de los estudios universitarios—,

o factores institucionales, como la calidad de los programas que se ofrecen o la ayuda orientadora al estudiante en la elección de los cursos a seguir. La responsabilidad de dejar los estudios universitarios en muchos casos no es achacable sólo al estudiante sino compartida... Su trabajo empírico financiado por el Higher Education Funding Council of England a partir de una amplia muestra de 1083 sujetos que incorpora estudiantes de seis instituciones universitarias del noroeste de Inglaterra, ha sido un referente importante en nuestro trabajo.

4. PROPÓSITO DEL PRESENTE TRABAJO

Estudios centrados en el análisis de información cuantitativa acerca de la permanencia o abandono/cambio a nivel de institución educativa individual o en ámbitos más amplios son relativamente abundantes. Los análisis de las causas que generan esta situación son menos frecuentes y basadas a menudo en variables sociológicas o psicológicas recogidas a la entrada en la universidad como predictores de éxito y permanencia.

En este estudio se pretende un conocimiento más directo de las causas al basarnos en las razones que dan de los propios sujetos después de que se ha producido el cambio o abandono.

La mayoría de los estudios referenciados obedecen a dos objetivos: delimitar causas e identificar obstáculos que conducen al abandono, y sugerir o experimentar intervenciones para evitar el abandono o fomentar la permanencia. Este va a ser el esquema de nuestro trabajo.

No entramos en el análisis detallado del impacto económico. Remitimos a autores que realizan un interesante y profundo estudio como Thomas, M. and oth, 1996; Yorke, 1998a, 1998c, 1999; Carpenter, 1998; EURYDICE, 1999; Villareal, 1998.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. La muestra

La primera condición es definir con precisión las características de la muestra que pretendemos estudiar. El «abandono o cambio» quedó establecido en estos términos: «estudiantes matriculados por primera vez en primer curso de una carrera o titulación de la Universitat de Girona en el curso 1997-98 y que en el curso siguiente (98-99) no figuran como matriculados en dicha carrera o titulación». Esta delimitación incluye por tanto sólo los alumnos «nuevos», que acceden a la universidad por primera vez por una de las tres vías siguientes: COU o Bachillerato Logse + Selectividad, desde Formación Profesional, y desde el acceso para mayores de 25 años. Quedan excluidos alumnos «veteranos» que reingresan o prosiguen estudios universitarios en otras carreras por otras vías de acceso, como estudiantes de una segunda carrera o estudiantes de segundo ciclo que previamente cursaron una diplomatura (estudiantes de Ciencias Económicas ya diplomados en Ciencias Empresariales, estudiantes de Psicopedagogía ya diplomados en Magisterio o Educación Social, etc). Tampoco se incluyen posibles repetidores.

Se solicitó a la Oficina de Estudios y Soporte a la Docencia de la UdG la relación nominal de estudiantes que respondían a estas características y su dirección postal y telefónica. Una fuerte restricción de la muestra se produjo por el respeto escrupuloso de no difundir los datos del estudiante si éste no lo autorizó en el momento de la matriculación. Por este motivo, se amplió la muestra a los estudiantes en idéntica situación de la promoción anterior (matriculados el 96-97 y que no figuran en el curso 97-98).

En la tabla 1 se expone la respuesta que obtuvimos y como la muestra de respuestas útiles conseguida alcanza el 50% de la muestra inicial, ya que las devoluciones del servicio postal se redujeron a sólo tres casos.

TABLA 1
CUESTIONARIOS ENVIADOS / RECIBIDOS. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA
POR FACULTADES Y ESCUELAS

Facultad	grupo	Cuestionarios enviados		Cuestionarios recibidos		Estudios	
		hombres	mujeres	hombres	mujeres	Diplomatura	Licenciatura
CC de la Educación	96-97/97-98	5	12	2+2*	6	19	3
	97-98/98-99	7	19	4+1*	10		
Letras	97-98/98-99	3	9	1	6	—	7
Ciencias	96-97/97-98	3	5	3	4	—	10
	97-98/98-99	1	2	1	2		
Ciencias Jurídicas	96-97/97-98	17	32	9	20	—	33
	97-98/98-99	8	11	2	2		
Ciencias Económicas y Empresariales	96-97/97-98	14	13	9	6	21	6
	97-98/98-99	7	13	4	8		
Esc.Sup. Relac.Públicas	96-97/97-98	—	3	—	—	1	—
	97-98/98-99	1	3	—	1		
Esc. Oficial de Turismo	96-97/97-98	2	—	2	—	2	—
Esc. Técnica Superior	96-97/97-98	1	—	—	—	4	4
	97-98/98-99	19	2	7	1		
Total parcial	96-97/97-98	42	65	27	36		
Total parcial	97-98/98-99	46	59	20	30	47	63
Total general		222		113		110	

(*) por diferentes motivos no se incorporan a la muestra definitiva y se analizan particularmente.
La muestra definitiva es pues de 110 personas.

Hay alguna consideración a remarcar:

- La única licenciatura con dos ciclos en Ciencias de la Educación es Psicología, ya que de la licenciatura en Pedagogía se imparte sólo el 2º ciclo y se nutre de alumnos que no son de nuevo ingreso en la universidad sino provenientes de las diplomaturas de Magisterio y de Educación Social.
- Especialmente en el curso 96-97, se asignó plaza en la UdG Derecho a bastantes alumnos que habían priorizado universidades de Barcelona, en buena parte estos alumnos al finalizar el primer año se trasladan a aquellas universidades.
- La licenciatura en Administración y Dirección de Empresas se inició en el 97-98 y al primer curso accedieron bastantes alumnos que habían iniciado la diplomatura de Ciencias Empresariales.
- Se da una escasa representación de las diplomaturas tecnológicas con fama de provocar un cuello de botella en el primer curso en el afán de seleccionar el alumnado capaz de seguir el nivel de exigencia establecido.
- Las tres respuestas recibidas y no incorporadas en la muestra obedecen, en dos casos, a que más que responder el cuestionario redactan un alegato de su abandono de la UdG. Un tercer caso pone de manifiesto situaciones administrativas singulares que afortunadamente son poco frecuentes: se trata de una persona que precisa el reconocimiento de estudios secundarios para ocuparse como profesor de música, que accede a la universidad en las pruebas para mayores de 25 años y por el simple hecho de matricularse en la universidad se le reconoce dicho nivel académico.

Por la información antes relatada la muestra es incidental. El hecho de permitir o no la difusión de sus datos personales no creemos que introduzca sesgo en la muestra.

5.2. El Cuestionario

Fundamentado en las teorías expuestas, tomamos como base el cuestionario de Yorke (1998) y los resultados obtenidos en su análisis factorial, así como las razones que daban los estudiantes entrevistados por Rickinson & Rutherford (1996) en la Universidad de Birmingham.

Hemos procurado que se adaptara al contexto de la Universidad de Girona: Es distinta una universidad de ubicación «rural» americana de una universidad de ubicación «urbana» en una gran ciudad, y ambas son distintas de una universidad de 12.000 estudiantes, en una ciudad de 80.000 habitantes, mayoritariamente procedentes de la propia ciudad o de localidades de las comarcas distantes como máximo 60 kilómetros lo cual facilita el que muchos estudiantes vivan con su familia y se desplacen diariamente al centro de estudios.

El conjunto de ítems que incorporamos comprende causas o razones de cambio o abandono de carácter «objetivo» y otras de carácter más subjetivo a partir de la percepción que el estudiante tiene de determinadas situaciones.

La estructura conceptual del cuestionario y la redacción de los ítems se presentan a continuación. El orden de los ítems en el cuestionario es totalmente aleatorio:

-
- Adaptación o integración académica
 - En relación a la elección de estudios: (ítems 1y 15)
 - En relación a la preparación previa y al esfuerzo personal del estudiante (ítems 5, 14, 16, 26 y 30)
 - Satisfacción con el servicio ofrecido
 - Plan de estudios (ítems 4, 6, 22 y 29)
 - Relación profesores-alumnos (ítems 7, 18 y 27)
 - Oferta de servicios o recursos (ítems 8, 13 y 25)
 - Adaptación e integración social (ítems 11, 23, 24 y 32)
 - Limitaciones o circunstancias
 - De carácter Logísticas (ítems 3, 17 y 28)
 - Relativas a otros roles o responsabilidades distintas a los de estudiante.
 - Alternancia trabajo estudio, (ítems 19, 31)
 - Responsabilidades familiares (ítems 2, 21)
 - Problemas de salud (ítems 10, 12, 20)
 - De carácter genérico (ítems 9)
1. La elección de los estudios universitarios que realicé ha resultado poco adecuada a mis intereses y preferencias.
 2. Necesidad de atender a familiares o personas a mi cargo.
 3. Problemas de alojamiento
 4. Estrés relacionado con la exigencia de los estudios (en pocas o muchas asignaturas)
 5. Escaso rendimiento académico: Obtenía notas bajas.
 6. Las asignaturas del Plan de Estudios eran poco motivadoras para mí.
 7. Ausencia de ayuda y soporte personal de parte del profesorado.
 8. Escasa oferta de servicios al estudiante: Culturales, deportivos, de orientación y asesoramiento personal y profesional, etc)
 9. Dificultades de carácter económico.
 10. Necesidad de tomarme un descanso en mi formación.
 11. Añoranza o nostalgia de la familia, amistades o personas queridas.
 12. Problemas con las drogas, alcohol u otras adicciones.
 13. Masificación: Excesivo número de alumnos en las clases.
 14. Poco esfuerzo o compromiso por mi parte en el estudio de las asignaturas.
 15. Me di cuenta que las perspectivas ocupacionales eran muy escasas
 16. Falta de habilidades de estudio.
 17. Dificultades en los desplazamientos o viajes del lugar de residencia a lugar de estudio.
 18. Escasa disponibilidad y ayuda poco adecuada de los profesores en las tutorías.
 19. Horarios incompatibles con otras actividades laborales o de ocio.
 20. Problemas de salud personal.
 21. Cuidar mi hijo/a recién nacido/a.
 22. Los contenidos de las asignaturas no eran lo que yo esperaba.
 23. La ciudad no me gustaba mucho.

24. Ausencia de soporte personal de la familia.
 25. Escasos recursos o equipamientos para el estudio ofertados por la universidad (bibliotecas, aulas de informática, laboratorios, etc)
 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecido por las Normas de Permanencia.
 27. Manera de enseñar poco adecuada de algunos profesores.
 28. Cambio de domicilio familiar
 29. Sistema de evaluación demasiado exigente.
 30. Preparación académica previa insuficiente: déficits en conocimientos de base.
 31. Encontré un puesto de trabajo y me incorporé al mundo laboral.
 32. Dificultad en hacer amistades.
-

No se han incorporado alguno de los ítems que figuran en el cuestionario de Yorke, por ejemplo, 'Miedo a los crímenes'.

Dudamos en incorporar el ítem 10, 'Necesidad de tomarme un descanso en mi formación' por entender que esta situación de aparcar o aplazar los estudios, a causa de problemas de salud, o con la intención de alternar los estudios con períodos de adquisición de experiencia laboral, u otros motivos, siendo habitual en otros contextos, no era corriente en nuestra cultura universitaria. No obstante, al considerar las respuesta de los sujetos de la muestra veremos que es un elemento bastante citado también en nuestro ámbito.

'No haber aprobado el mínimo de créditos establecido por las Normas de Permanencia', casi podríamos afirmar que es un ítem incorporado porque en el dato de que uno de cada seis alumnos ingresados en la UdG no supera en el primer año los 12 créditos establecidos como requisito mínimo está la motivación primera que originó este trabajo. Pero es más un efecto que una causa. Se trata de una información objetiva que requeriría un estudio particular. La inclusión en la escala es atípica puesto que propiamente permite sólo dos opciones de respuesta (afirmativa o negativa) y no una gradación.

Las opciones de respuesta en la escala Likert eran: 1 Nula, 2 Escasa, 3-4-5 Moderada, 6 Considerable y 7 Muy destacada.

5.2. Procedimiento de recogida de información

El cuestionario se remitió por vía postal con una carta de presentación, y un sobre franqueado para retornarlo. En la carta de presentación se indicaba el objetivo del estudio (la continuidad y la movilidad o cambios de los estudiantes en los inicios de su formación universitaria y el análisis de sus causas), y cómo habíamos obtenido su dirección. Se precisaba que el estudio no tenía carácter institucional sino que se desarrollaba con carácter privado desde la asignatura de Orientación Profesional en los estudios de Psicopedagogía. Se solicitaba que cumplimentaran el cuestionario —anónimo— y que lo devolvieran en el sobre franqueado adjunto. Se agradecía su colaboración y se ofrecía como compensación el compromiso de proporcionarles los datos descriptivos si nos lo solicitaban.

Transcurrido un mes desde el envío de las cartas se contactó telefónicamente identificándonos como responsables de la investigación y, agradeciendo su colaboración si ya nos habían contestado o recordándoles nuestra petición si todavía no lo habían hecho. Esta acción se produjo con diversos niveles de contacto: conversación directa, conversación con familiares que transmitirían el mensaje, grabación del mensaje en contestador automático. Sirvió para detectar algunos casos en que no se había recibido la carta y se procedió a enviarla de nuevo. Sin poder precisar la dimensión real de su efecto, estamos convencidos que este recordatorio telefónico estimuló la voluntad de responder en aquellos que no lo habían manifestado de manera inmediata e incrementó las respuestas recibidas.

6. RESULTADOS

6.1. Variables de clasificación de los sujetos de la muestra

El análisis de los 110 casos de la muestra nos indica la siguiente distribución:

Atendiendo al *género* se distribuye en 43 hombres y 67 mujeres.

Edad: (años que se cumplen en el año de inicio de 1er curso de universidad)

18-19 años : 70 20-21 años: 25 22-25 años: 8 más de 25 años: 7

Vía de acceso:

COU/Bach.Logse + PAAU: 88 Desde Form. Profes: 17 Acc. mayores 25 años: 5

Nota de acceso:

5-6 puntos: 54; 6'1-7 puntos: 39; 7'1-8 puntos: 15 > 8 puntos: 0 No contestan: 2

Opción en que se escogió la carrera: 1ª: 73; 2ª: 16; 3ª: 12; 4ª o más: 9

Número de créditos matriculados:

Menos de 50: 4; Entre 50 y 60: 37; Entre 61 y 75: 65; Más de 75: 1

La financiación de los estudios, con carácter exclusivo o predominante, ...

... la asumen los padres: 58 ; ... proviene de ayuda institucional /beca o similar): 15 ;

... proviene del propio trabajo: 37.

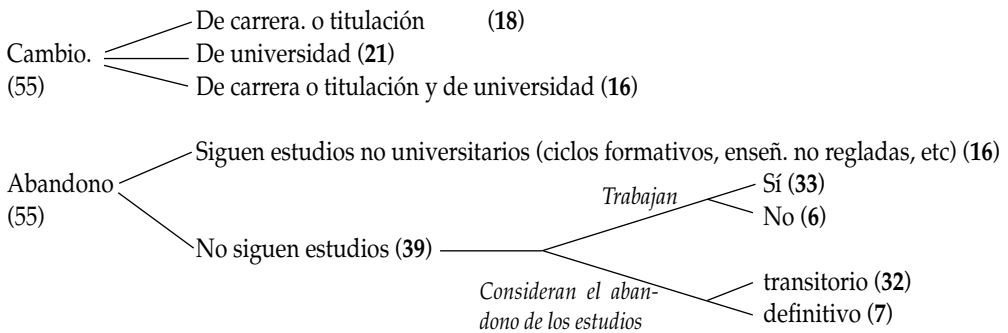
6.2. Distribución (abandono/cambio) al finalizar el primer curso

Las categorías 'cambio' y 'abandono' delimitan dos situaciones distintas:

Una situación es la del alumno que sigue manteniéndose en los estudios universitarios aunque por causas de insatisfacción interna o externa o por circunstancias vitales modifica su itinerario de formación trasladándose a otra universidad o bien replantea su proyecto e inicia nuevos estudios o ambas cosas a la vez.

Otra situación más radical es la de abandono de los estudios universitarios. Puede ocurrir que no se abandone la formación académica y se prosiga la formación en otro tipo de estudios de nivel inferior al universitario (ciclos formativos, enseñanzas no regladas, etc.). Incorporarse al mundo del trabajo es la alternativa a la escolarización.

El siguiente esquema muestra la distribución que se produce al final de primer curso:



Las vinculaciones entre las categorías cambio/abandono con las anteriores variables de clasificación —mediante la aplicación de la prueba del Chi-cuadrado— se indican en la tabla nº 2.

TABLA 2
RELACIONES ENTRE CAMBIO/ ABANDONO CON LAS DEMÁS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Cambio/ Abandono ...	Criterio de segmentación	Nivel de significación y Comentario
... x Género	1: Hombres 2: Mujeres.	NO SIGN
... x Edad	1. «Jóvenes»: Edad mínima para ingresar en la universidad y los de 1 año más. 2. «Mayores»: Superan en dos o más años la edad mínima de ingreso.	*** <i>Cambio</i> más frecuente en «Jóvenes» y <i>abandono</i> más frecuente en «mayores»
...x Vía acceso	1. BUP o Bach. Logse + PAAU 2: Formación Profesional II y Mayores de 25 años	*** <i>Cambio</i> más frecuente en los que acceden desde BUP + Selectividad. Mayor <i>abandono</i> en los que acceden desde FP o pruebas mayores 25 años.
... x Nota acceso	1. Entre 5 y 6 2. Superior a 6	NO SIGN.
... x Opción en la elección de estudios	1: 1ª opción. 2: Las demás opciones	NO SIGN.
... x Financiación estudios	Total o predominantemente... 1: ... a cargo de los padres. 2: ... ayuda institucional (beca o similar) 3: ... del propio trabajo	*** <i>Cambio</i> más frecuente en «gastos a cargo de los padres» y <i>abandono</i> más frecuente en «gastos a cargo del propio trabajo»
... x Tipo de estudios universitarios.	1:Fac.CC.Educación + Fac. Letras+ Turismo+ Rel. Públ. 2:Fac.Ciencias+ Esc.Politécn 3:Fac.Derecho + Fac.CC Económicas i Empresariales	*** <i>Cambio</i> más frecuente en estudios del grupo 2 y <i>abandono</i> más frecuente en estudios del grupo 1. Los estudios del grupo 3 no generan significación

En el cuestionario se preguntaba cuándo se toma la decisión de cambio o abandono. Como alternativas de respuesta se divide el curso en tres cuatrimestres que prácticamente se corresponden con la «semestralización» de las asignaturas.

TABLA 3
PERÍODO DEL CURSO EN QUE SE TOMA LA DECISIÓN DE CAMBIO
O ABANDONO

	Período en que se toma la decisión: entre...			total
	... octubre y enero	... febrero y junio	... julio y septiembre	
Cambio	20	24	11	55
Abandono	11	25	19	55
TOTAL	31	49	30	110

La decisión de cambio o abandono la adoptan a final de primer curso (julio-septiembre) un 27% de la muestra, mientras que un 45% ya habían adoptado durante el segundo cuatrimestre (febrero-junio) y un 28% en el primer cuatrimestre. Hay una ligera tendencia a tomar más prematuramente la decisión de cambio, comprensible si tenemos en cuenta que la muestra incorpora alumnos que no han obtenido plaza en la universidad o en los estudios que deseaban en primera opción y deseaban cambiar desde el inicio de su incorporación a la UdG. Se da una ligera mayor tendencia a tomar la decisión en la última etapa del curso por parte de los que abandonan respecto de los que cambian; no obstante, preocupa que la decisión de abandonar los estudios se haya tomado ya por parte de algunos alumnos casi desde el inicio del curso.

6.3. Causas que generan el cambio o abandono

6.3.1. Causas de cambio o abandono más citadas

Calculamos en cada uno de los ítems el total de los porcentajes de las frecuencias moderadas y altas y se excluyen por tanto las valoraciones 1 y 2 de la escala (influencia nula y escasa). La tabla nº 4 resume esta información. Los ítems se presentan en orden decreciente del total de valoraciones moderadas y altas.

6.3.2. Causas. Análisis factorial

Pretendemos identificar los agrupamientos que se producen entre el conjunto de causas expresadas en los ítems. Al someter las valoraciones dadas en los distintos ítems a un análisis de componentes principales obtenemos la reducción de los 32 ítems a 10 factores (tabla nº 3).

TABLA 4
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

Nº Orden			Total (n= 110)					
			Nula y Escasa		Moderada		Consid. y destac.	
			fr.	%	fr.	%	fr.	%
1	14	Poco esfuerzo y compromiso en el estudio	44	40	38	34	28	26
2	22	Contenidos de asignaturas no eran los esperados	48	44	39	35	23	21
3	5	Escaso rendimiento académico	52	47	27	25	31	28
4	6	Asignaturas poco motivadoras	52	47	28	26	30	27
5	4	Estrés por la exigencia en los estudios	53	48	42	38	15	14
6	1	Elección de estudios inadecuada	56	51	17	15	37	34
7	29	Sistema de evaluación demasiado exigente	56	51	36	33	18	16
8	27	Metodología inadecuada de algunos profesores	58	53	34	31	18	16
9	7	Ausencia de soporte personal del profesorado	64	58	24	22	22	20
10	26	No haber aprobado el mínimo de créditos	65	59	9	8	36	33
11	17	Dificultades de desplazamiento	67	61	16	15	27	24
12	16	Falta de habilidades para el estudio	72	66	32	29	6	5
13	9	Dificultades de carácter económico	74	67	23	21	13	12
14	19	Horarios incompat. con actividad laboral o de ocio	74	67	16	15	20	18
15	18	Escasa disponibilidad y ayuda en tutorías	77	70	22	20	11	10
16	30	Preparación académica previa insuficiente	78	71	18	16	14	13
17	13	Masificación: excesivo nº alumnos/clase	78	71	23	21	9	8
18	8	Escasa oferta de Servicios al Estudiante	84	76	19	17	7	7
19	25	Escasos recursos y equipamiento docente	83	76	21	19	6	5
20	31	Incorporación a una ocupación.	84	76	4	4	22	20
21	15	Escasas perspectivas ocupacionales	86	78	16	15	8	7
22	10	Neces. Tomar un descanso en mi formación	88	80	8	7	14	13
23	11	Nostalgia de la familia, amigos	88	80	15	13	7	7
24	24	Falta de soporte personal de la familia	88	80	19	17	3	3
25	3	Problemas de alojamiento	94	86	12	11	4	3
26	32	Dificultades en hacer amistades	95	86	10	9	5	5
27	2	Atender familiares o personas a mi cargo	94	86	7	6	9	8
28	23	No me gustaba la ciudad	96	87	9	8	5	5
29	20	Problemas de salud personal	96	87	10	9	4	4
30	28	Cambio domicilio familiar	103	93	5	5	2	2
31	21	Cuidar y atender bebé	105	95	2	2	3	3
32	12	Problemas con las drogas, alcohol	108	98	1	1	1	1

TABLE 5
ANÁLISIS FACTORIAL

nº	Ítem	f. 1	f. 2	f. 3	f. 4	f. 5	f. 6	f. 7	f. 8	f. 9	f. 10
7	Ausencia soporte personal del profesorado	.845									
27	Metodología inadecuada de algunos prof.	.836									
18	Escasa disponibilidad y ayuda en tutorías	.802									
8	Escasa oferta de Servicios al Estudiante	.684									
29	Sistema de evaluación demasiado exigente	.660	.492								
30	Preparación académica previa insuficiente	.509	.351								
25	Escasos recursos y equipamiento docente	.493			.397						
13	Masificación: excesivo nº alumnos/clase	.460									.366
26	No haber aprobado el mínimo de créditos		.827								
5	Escaso rendimiento académico		.788								
14	Poco esfuerzo y compromiso en el estudio		.629								
4	Estrés por la exigencia en los estudios	.519	.555								
16	Falta de habilidades para el estudio		.461								
6	Asignaturas poco motivadoras			.800							
22	Conten. de las asign, no eran los esperados	.400		.752							
1	Elección de estudios inadecuada			.675							
15	Escasas perspectivas ocupacionales			.660							
3	Problemas de alojamiento				.800						
17	Dificultades de desplazamiento				.756						
9	Dificultades de carácter económico				.571	.444					
24	Falta de soporte personal de la familia				.649						
10	Neces. tomar un descanso en mi formación				.588	.397					
12	Problemas con las drogas, alcohol				.537				-.367		
32	Dificultades en hacer amistades						.734				
23	No me gustaba la ciudad						.620		.385		.383
19	Horarios incompatibles con act.laboral u ocio							.754			
31	Incorporación a una ocupación							.731			
28	Cambio domicilio familiar								.631		
11	Nostalgia de la familia, amigos				.445				.559		
2	Atender familiares o personas a mi cargo									.776	
21	Cuidar y atender bebé									.726	
20	Problemas de salud personal										.841
% de aportación de cada factor a la varianza		14,8	9,7	8	7	6	5,2	5	4,8	4,6	4,2
% de la varianza explicada		69,3%									

Los epígrafes que sintetizan las agrupaciones halladas son los siguientes:

Factor	aportación a la varianza explicada:	
Factor 1	14,8%	<i>Insatisfacción o sentimiento negativo del estudiante con la universidad y su sistema educativo.</i> El ítem 'Insuficiente preparación académica previa' resulta discordante, —satura también en el factor segundo—. Este ítem se refiere a una causa interna en el propio sujeto mientras que el resto de ítems del factor suponen atribución externa.
Factor 2	9,7%	<i>ausencia de habilidades o de implicación del propio estudiante en las tareas de aprendizaje</i> El ítem 'No haber aprobado el mínimo de créditos' que se ubica en este factor como ya se dijo es más efecto que causa y podía haberse suprimido en este cálculo. Este ítem junto con 'Escaso rendimiento académico' son el resultado de la ausencia de habilidades e implicación. El ítem 'No haber aprobado el mínimo de créditos' que se ubica en este factor como ya se dijo es más efecto que causa y podía haberse suprimido en este cálculo.
Factor 3	8%	<i>insatisfacción con la elección de los estudios:</i> Las expectativas no son satisfactorias y se procede a un replanteamiento del proyecto personal al darse cuenta que el camino emprendido ha sido poco oportuno.
Factor 4	7%	<i>dificultades logísticas (alojamiento, desplazamiento) y falta de recursos económicos, dificultad de carácter genérico.</i>
Factor 5	6%	el menos definido agrupa ítems dispares referidos a <i>problemas personales que sugieren un estado depresivo, de desánimo, de abatimiento.</i>
Factor 6	5,2%	<i>dificultad de integración social e incomodidad en el entorno universitario</i>
Factor 7	5%	<i>dificultad de la alternanza o compaginación entre estudios y trabajo.</i>
Factor 8	4,8%	<i>aspectos de agrupación familiar de orden material (cambio de domicilio) o de orden afectivo (nostalgia de la familia)</i>
Factor 9	4,6%	<i>responsabilidades o compromisos familiares</i>
Factor 10	4,2%	constituido por un solo ítem ' <i>Problemas de salud personal</i> '

La consideración conjunta de las causas citadas como moderadas y altas con mayor frecuencia y de los factores más destacados del análisis factorial exploratorio nos sugiere una consideración esencial de este trabajo:

Las causas que registran frecuencias moderadas y altas en porcentajes significativos (superiores al 20%) son los ítems que constituyen las agrupaciones de los factores 1, 2, 3, 4 y 7.

Apreciamos que configuran cuatro destacadas constelaciones nucleares de los motivos de abandono o cambio que estamos analizando y que pueden estructurar el conjunto de las posibles medidas preventivas y de ayuda que la universidad debiera ofrecer:

Motivo del cambio o abandono	Acción preventiva y de ayuda
Carencias en la calidad de la enseñanza de la institución.	Mejora de la calidad e la enseñanza.
Déficits en el potencial de aprendizaje del alumno.	Asesoramiento y ayuda compensatoria para la adecuación alumno-estudios
Dudas sobre la elección pertinente de los estudios.	Orientación para la elección de estudios (desde Ed. Secundaria)
Otros factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral,etc)	Medidas políticas: apoyo social, familiar, etc...

6.3.3. Análisis diferencial

Para los cálculos que siguen se han dicotomizado las valoraciones en cada ítem agrupando las frecuencias 1 y 2 de una parte i las frecuencias 6 y 7 de otra parte, sin tomar en consideración los valores centrales de la escala 3,4, y 5. Así nos resultan tablas de contingencia de 2x2 en la mayoría de los casos y sólo algunas de 2x3 con lo cual los valores del chi-cuadrado resultan más «potentes».

Los cálculos se han realizado sólo con los primeros 21 ítems de la tabla nº 4 prescindiendo de los que se sitúan en la cola de la lista (frecuencias conjuntas en los valores 1 y 2 del 80% o superiores)

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de estos resultados no nos atrevemos a formular conclusiones categóricas, pero son lo suficiente elocuentes para identificar algunas tendencias e inducir algunas reflexiones.

* Respecto a la proporción entre los que cambian y los que abandonan, en la muestra estudiada se distribuyen al 50% y no hemos encontrado datos próximos a nuestro entorno con los que poder comparar. Los estudios realizados por el Consejo de Universidades (1996) establecen tres categorías: éxito, retraso y *abandono*, definiéndolo como no estar matriculado de ninguna asignatura del curso que le correspondería según año de ingreso ni en ninguno de los anteriores.

El abandono en nuestra muestra se vincula significativamente a la «mayor» edad, al acceso a la universidad des de Formación Profesional y al tener que asumir personalmente los gastos de los estudios. Con ello se delimita un grupo de riesgo que es justamente el de las personas que en un proceso de formación permanente se incorporan a la universidad en edades posteriores a las que hasta ahora se han considerado nor-

TABLE 6
RELACIONES DE LOS ÍTEMS MÁS CITADOS EN LA ESCALA CON LAS DIVERSAS
VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Variable	Criterio de segmentación	Ítems de la escala en los que el χ^2 es significativo y nivel de significación. Comentario breve (en cursiva)
GÉNERO	1: Hombres 2: Mujeres	17. Dificultades de desplazamiento (**) <i>Los hombres tienden a dar valoraciones más elevadas de las esperadas. ¿Será que se desplazan más estudiantes hombres desde las comarcas a la ciudad?</i>
EDAT	1. «Jóvenes»: Edad mínima para ingresar en la universidad y los de 1 año más. 2. «Mayores»: Superan edad mínima de ingr. en 2 o más años.	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio (***) 31. Incorporación a una ocupación (***) <i>En ambos ítems los «mayores» tienden hacia valoraciones más altas que las esperadas. Es de suponer que entre éstos hay más casos que compaginan trabajo y estudios.</i>
VÍA d'ACCESO a la Universidad	1. BUP o Bach. Logse + PAAU 2: Formación Profesional II y Mayores de 25 años	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio.(*) 31. Incorporación a una ocupación (*) <i>Los que accedieron desde FP o desde pruebas para mayores de 25 años tienden a valoraciones más altas. (Este contraste se vincula al anterior, puesto que los que acceden por estas vías son mayores en edad a los que acceden desde BUP/Bachillerato LOGSE+PAAU)</i>
NOTA de acceso a la Universidad (1)	1. Entre 5 y 6 2. Superior a 6	5. Escaso rendimiento académico (**) <i>Como es de esperar, proporcionalmente se dan más frecuencias en las valoraciones altas de la escala por parte de quienes accedieron con notas inferiores y viceversa.</i>
OPCIÓN en la elección de los estudios.	1: 1ª opción. 2: Las demás opciones	Ninguno
Financiamiento de los estudios	Total o predominantemente... 1: ... a cargo de los padres. 2: ... ayuda institucional (beca o similar) 3: ... del propio trabajo	19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio.(*) 31. Incorporación a una ocupación.(*) <i>En los dos ítems, se dan más frecuencias que las esperadas en las valoraciones altas por parte de quienes sufragan sus estudios total o predominantemente de su trabajo, y tendencia inversa en los que los gastos corren a cuenta de los padres.</i> 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecidos por las Normas de Permanencia. (*) <i>La significación se genera por cuanto los que tienen algún tipo de financiación institucional tienden a valoraciones más altas que las esperadas. Supone un dato preocupante. No obstante, se trata de un grupo de 9 personas.</i>
Tipo de estudios universitarios	1:Fac.CC.Educación + Fac. Letras+ Turismo+ Rel. Públ. 2:Fac.Ciencias+ Esc.Politécn 3:Fac.Derecho + Fac.CC Económicas y Empresariales	1. Elección de estudios inadecuada (*) <i>Más valoraciones altas de las esperadas en los grupos 1 i 2.</i> 4. Estrés por la exigencia en los estudios (**) 5. Escaso rendimiento académico (*) 29. Sistema de evaluación demasiado exigente (**) <i>En los tres ítems anteriores tendencia a más valoraciones altas de las esperadas en el grupo 2 y tendencia a más valoraciones moderadas de las esperadas en el grupo 1.</i>
Situación de CAMBIO o ABANDONO	1: Cambio (de estudios, de universidad o ambos) 2: Abandono	10. Necesidad de tomar un descanso en mi formación.(*) <i>Obviamente quienes abandonan registran en la distribución de frecuencias en las valoraciones altas y moderadas que las esperadas. Tendencia inversa en el grupo de los que cambian.</i> 14. Poco esfuerzo y compromiso en el estudio. (**) <i>Los que abandonan atribuyen más influencia a esta causa que los que cambian.</i> 17. Dificultades de desplazamiento. (*) <i>En la distribución de valoraciones hay más frecuencias de las esperadas en las valoraciones altas en el grupo de los que cambian.</i> 19. Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio. (*) 31. Incorporación a una ocupación (***) <i>En estos dos ítems, quienes abandonan —que suelen incorporarse al trabajo— acumulan sus valoraciones más de lo esperado entre las altas.</i> 26. No haber aprobado el mínimo de créditos establecidos por las Normas de Permanencia. (*) <i>Claramente las valoraciones de los que abandonan se sitúan más de lo esperado en el grupo de las valoraciones altas.</i>

(2) En la tabla de contingencia sólo se incluyen los alumnos provenientes de Bachillerato y Selectividad, para evitar el sesgo que supondría agruparlos con los que acceden desde FP cuyas notas de acceso son en conjunto bastante superiores.

males. És más, el cambio y abandono es más frecuente en los estudios que hemos codificado como «grupo 1» (Educación, Letras, Humanidades, Turismo) en los que se incorporan bastantes alumnos de aquella tipología.

Si la educación permanente y la entrada y salida de la universidad será habitual en las generaciones adultas, entendemos que urge un cambio en la oferta de formación universitaria puesto que es plausible —aunque no verificada— la hipótesis que la perspectiva de una permanencia de tres o cuatro años para completar las diplomaturas y licenciaturas actuales desanima y dificulta el perseverar.

* Respecto a las causas más o menos citadas y a su agrupación advertimos bastante similitud con el estudio de Yorke ya citado, aunque con menor peso de la integración social. Nuestro contexto hace que el acceso a la universidad altere en poca medida las relaciones familiares y las relaciones de amistad.

Ya hemos señalado los cuatro grandes bloques de motivos de cambio o abandono:

Carencias en la calidad de la enseñanza de la institución, que se asocian a insatisfacción académica que tiene su origen en la metodología y contenidos de los programas, y relación con los profesores.

Déficits en el potencial de aprendizaje del alumno. Sea porque éste asume deficiente preparación previa, o se vea incapaz de afrontar los retos de los estudios.

Dudas sobre la elección pertinente de los estudios: la elección fue errónea por desconocimiento de información que ahora ha conocido.

Bajo el epígrafe de «otros factores circunstanciales» se incluyen causas más objetivas o concretas de carácter financiero o de compatibilidad con una ocupación laboral.

El resto de causas, cambio de domicilio, problemas de salud, atención a obligaciones familiares, son muy puntuales.

* Respecto al análisis diferencial de los ítems de la escala en función de las variables de clasificación hacemos las siguientes consideraciones:

- La dificultad de compatibilizar estudios y trabajo ('Horarios incompatibles con actividad laboral o de ocio' e 'Incorporación a una ocupación') se asocia a las variables de edad, vía de acceso y financiación de los estudios, entre las que se han detectado estrechas vinculaciones: Estamos ante la problemática del «estudiante adulto», que acabamos de mencionar.
- El 'escaso rendimiento académico', como ha quedado establecido en múltiples estudios predictivos, se vincula al rendimiento académico previo del que la nota de acceso es un indicador.
- La ausencia de habilidades para el estudio, la insatisfacción con los estudios elegidos y la inadaptación a la exigencia de las tareas de aprendizaje universitario se asocian más a los estudios científico-tecnológicos (grupo 2) —tradicionalmente considerados «duros»— y a los estudios humanísticos y psicopedagógicos (grupo 1) aunque con signo contrario en cuanto a la exigencia académica. En el tercer grupo de estudios sociales (económicos y jurídicos) no detectamos interrelaciones significativas.
- Las características distintivas que se manifiestan entre los que cambian y los que abandonan no son muy marcadas. Entre los que abandonan hay mayor tenden-

cia a la atribución interna ('Poco esfuerzo y compromiso en el estudio', 'Falta de habilidades para el estudio').

Aparecen algunas relaciones fácilmente comprensibles: los que abandonan se diferencian significativamente en cuanto a la necesidad de tomarse un descanso, el no haber aprobado el mínimo de créditos, la incompatibilidad horaria con otra actividad y, especialmente, la incorporación a una ocupación. Los que cambian se diferencian en las dificultades de desplazamiento, pero con un nivel de significación mínimo.

Este estudio tiene diversas limitaciones, entre otras:

- Centrado en una única institución y con una muestra limitada.
- Tratamiento exclusivo desde el enfoque cuantitativo.
- Nos quedamos sin conocer el retorno real de estos estudiantes a la universidad. (De los 39 que ya no seguían estudios y en su gran mayoría trabajaban, 32 afirmaron que la separación de los estudios universitarios era transitoria. ¿Han reemprendido su formación universitaria?).

No obstante, en muchos estudios sobre cambio/abandono o persistencia/retención se dan respuestas parciales a preguntas clave. A menudo surge la dificultad de comparación de estudios por el uso de metodologías de investigación diversas.

Eaton y Bean (1995) afirman que estos estudios tienen un *catch 22*, una situación paradójica de difícil solución: Ninguna conclusión sobre los que dejan la institución universitaria sin completar los estudios es generalizable en sentido estricto. La generalización exige que la muestra estudiada y la población no sean diferentes en las variables estudiadas y en sus relaciones. Ocurre, por ejemplo, que el resultado del estudio de las causas que han provocado el abandono de la institución a partir de una muestra de primer curso, no es aplicable a los alumnos de segundo curso, puesto que se ha comprobado que las causas de no permanencia, después del segundo año, no son las mismas. Tampoco es generalizable a los que comienzan primer curso porque son otra población. Asimismo, se han detectado diferencias notables entre instituciones.

El propio Bean acepta que sin un afán desmesurado por la generalización, se puede asumir que las características entre promociones de alumnos de primer curso o entre instituciones son semejantes y nos podemos sentir satisfechos si transferimos posibilidades o probabilidades aunque no leyes.

La investigación en este campo es por tanto válida, pero mejorable:

- Deben conseguirse instrumentos que valoren con precisión las causas de abandono o cambio, que sean válidos y fiables.
- El abandono y el cambio deberían ser objeto de estudios por separado.
- No hay datos concluyentes sobre aspectos que influyen a favor o en contra de la permanencia en estudiantes de mayor edad con mayor número de responsabilidades que se incorporan a los estudios superiores en edad avanzada, habida cuenta que se trata de un colectivo universitario en aumento.

- Hay un conocimiento parcial del tema en estudiantes presenciales, pero muy escaso acerca de qué ocurre en la educación universitaria a distancia, modalidad con gran futuro en el aprovechamiento de avances tecnológicos.
- Son necesarios estudios comparativos sobre la posesión de determinadas características en muestras de alumnos que siguen el curso normal de sus estudios, con otras muestras de los que abandonan o cambian de manera prematura o en los años intermedios de su carrera.

8. ACCIONES PREVENTIVAS Y DE MEJORA DESDE LA UNIVERSIDAD

Las intervenciones que lleve a cabo la universidad ante el problema que venimos exponiendo se dirigirán a prevenir y atender el desajuste institucional y el desajuste personal en la transición a la universidad. Debe tenerse en cuenta que esta transición suele ser simultánea con otras transiciones vitales para el individuo y que el contexto temporal en que se produce suele coincidir con la etapa evolutiva de final de la adolescencia en la que los jóvenes han de resolver el equilibrio entre la necesidad de seguridad (dependencia) y de autonomía (independencia) (Rickinson, 1998).

En este último apartado pretendemos esbozar algunas medidas preventivas y remediales que la universidad puede establecer.

McLaughlin y otros (1998) presentan una propuesta para ayudar a la institución universitaria a cambiar la percepción acerca de la importancia del problema del abandono y ofrecen una serie de tácticas útiles para fomentar e incrementar la retención o permanencia de los estudiantes. Según ellos las etapas para cambiar la manera como una institución enfoca el problema de la retención es análogo a las etapas de superación de la pérdida de un ser querido, por ello adoptan los estadios de Kubler-Ros en su propuesta y sugieren modos de acción práctica para cada una de estas etapas.

El *desajuste institucional* incluye la falta de calidad educativa y otros problemas circunstanciales (financieros, de incompatibilidad estudio-trabajo).

Desde el interior de la institución conviene promover el fomento de la permanencia del alumnado ofertando enseñanza de calidad: Metodologías docentes innovadoras, vinculación a las demandas de la sociedad, formación para la investigación, buena dotación de recursos materiales y de servicios de atención al estudiante.

Otras intervenciones se circunscriben en las medidas estructurales y organizativas de la universidad. Los procedimientos y políticas académicas, la normativa que regula la vida académica de cada estudiante en la universidad (preinscripciones, vías de acceso, matrícula, asistencia, evaluación, convocatorias, criterios de permanencia, traslados, convalidaciones, etc.) constituyen un conjunto de derechos y de exigencias que han de facilitar la flexibilidad en el progreso de los estudios universitarios.

Si bien se ha constatado que la selectividad en la admisión era el más importante predictor de la retención, hoy, cuando la posesión de estudios universitarios es elemento básico para participar en la vida económica y cultural del país, no podemos retornar —y menos la universidad mantenida con fondos públicos— a un elitismo en el momento de reclutar el alumnado universitario.

En esta estructura organizativa se inserta la política de ayuda financiera a los estudios universitarios que es otro elemento clave en el fomento del acceso y de la permanencia en la universidad. El modelo de financiación obedece a una filosofía o política de una sociedad que a menudo excede la capacidad decisoria de la institución universitaria.

El *desajuste personal* se centra en la percepción del alumno de una elección de estudios no oportuna y de déficits en su potencial de aprendizaje.

Aunque en la fase preparatoria de la transición la responsabilidad de proporcionar información y ayudar a la decisión corresponde a los centros de secundaria, a través de una coordinación y esfuerzo común entre los centros de educación secundaria y la universidad se puede afrontar rigurosamente el problema.

Walker (1999) de la Universidad de Manitoba en Winnipeg (Canadá) acepta que el modelo de retención de los estudiantes —que resumen en tres estadios: *inviting, involving, integrating*— se inicia en la fase previa a la incorporación física a la universidad. Describen el «Curso de introducción a la Universidad», con valor crediticio, en el que se fomenta el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, comunicación, estrategias de aprendizaje, autodirección, etc., que han de facilitar un dominio de la transición (adaptación e implicación) a la universidad. Entre los estudiantes que han superado con éxito dicho curso introductorio, los que voluntariamente se incorporan en el programa de *Students Ambassadors* visitan los centros de secundaria y mantienen sesiones informativas para evitar temores y atender las necesidades de los alumnos que finalizan secundaria y prevén incorporarse a la universidad, invitándoles a inscribirse en el curso introductorio. Durante el primer curso siguen manteniendo sesiones en las que se fomenta la integración en la vida universitaria, el hacer amigos, la solución de problemas de adaptación académica, u otras demandas que eviten los errores propios de un primer año universitario. El desarrollo de esta experiencia ha producido un impacto espectacular tanto en la matrícula como en las tasas de permanencia.

Otras posibles respuestas de la universidad a través de acciones preventivas y remediales se centrarán en la ayuda orientadora con dos líneas de actuación:

a) Un atento seguimiento de los alumnos y la ayuda personal a través de la relación profesor alumno, las tutorías y los servicios de asesoramiento.

La relación personal directa entre cada profesor con cada estudiante hace que el alumno vea no sólo el instructor sino la persona dispuesta a ayudarle en su proyecto vital va a ser la mejor solución al estrés, la isolación, y la angustia del estudiante. Cada uno de los profesores se ha de sentir responsable del éxito de cada estudiante.

Para Rivière (1999), la interacción profesores-alumno es esencial para una experiencia educativa positiva y las relaciones de mentor /tutor tienen un fuerte impacto en la integración social y académica y por consiguiente en la permanencia o retención del estudiante.

Rickinson & Rutherford, (1995, 1996) consideran vital el sistema tutorial inglés: las relaciones personales entre tutor y estudiante proporcionan la estructura para reducir la ansiedad y promover el compromiso hacia las tareas de su formación universitaria, valorar la experiencia y preparación académica previa, identificar los estudiantes en

riesgo y derivarlos a los servicios de asesoramiento, y resolver dificultades y hacer un seguimiento del progreso del alumno.

De ningún modo esta atención personal debe reducir el esfuerzo y responsabilidad del estudiante. Se trata de ofrecer estímulos y oportunidades para que se impliquen en los estudios y consigan la autonomía en la realización de su proyecto personal.

b) El diseño e implementación de programas de orientación:

En un amplio *survey* realizado por la agencia Westat, (Chaney & Farris, 1991) el 81% de los centros universitarios encuestados estaban desarrollando programas para favorecer la retención.

Anteriormente ya se ha aludido a programas de preparación desde el centro de procedencia y de programas de acogida en el centro universitario de destino. Aportamos una breve referencia de dos realizaciones cuyos resultados se han evaluado como muy positivos:

V.S. Solberg (Solberg y otros, 1998) de la Universitat de Wisconsin en Milwaukee desarrollan *The Adaptive Success Identity Plan (ASIP)* un programa para facilitar la transición entre estudios secundarios y estudios superiores que implica tanto los estudiantes como los profesores como otros profesionales *staff*. Procura que el alumno esté convencido que posee las habilidades para adaptarse a las circunstancias cambiantes de la vida y perciba las situaciones amenazantes como retos a superar más que obstáculos a evitar.

El *HORIZONTS Student Support Program* dirigido por Dale y Zych (1996) en la universidad de Purdue. Capacita al estudiante para comprender y participar muy ampliamente en la vida académica. Mediante un curso de acogida y el asesoramiento personal estimula el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas y del proyecto profesional-personal, con lo cual se genera un sentimiento de compromiso hacia la preparación universitaria y un desarrollo madurativo general.

En definitiva, las medidas facilitadoras de la transición a la universidad han de suponer una auténtica democratización de los estudios universitarios para que deje de ser la clase social de procedencia el principal predictor de abandono o de permanencia en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- American College Testing (1999). *National College Dropout and Graduation Rates 1998*, Iowa City, IO: ACT, Inc.
- Bean, J.P. (1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No ED202444).
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process, *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J.P. (1990). Understanding why students stay or leave. In D. Hossler, J.P. Bean, and assoc. (eds), *The Strategic Management of College Enrollments*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Carpenter, P.G.; Hayden, M. & Long, M. (1998). Social and economic influences on graduation rates from higher education in Australia, *Higher Education*, 35, 399-422.

- Chaney, B. & Farris, E. (1991). *Survey on Retention at Higher Education Institutions*, Rockville, MD: Westat (ERIC Document Reproduction Service No. ED342334).
- Dale, P.M. & Zych, T. (1996). A successful college retention program, *College Student Journal*, 30 (3) 354-360.
- Eaton, S.B. and Bean, J.P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition, *Research in Higher Education*, 36 (6) 617-645.
- Eurydice (1999). *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats. Questions clés de l'éducation. Volume 1.*, Bruxelles: Unité européenne d'EURYDICE.
- Grayson, J.P. (1996). *The Retention of First Year Students in Atkinson College: Institutional Failure or Student Choice?* Ontario: Institute for Social Research, York University, (ERIC Document Reproduction Service No. ED418650)
- Villareal, E. (1998). La financiación del sistema universitario, en J.M. de Luxán, *Política y reforma universitaria*, Barcelona: Cedecs.
- McGivney, V. (1996). *Staying or Leaving the Course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- McLaughlin, G.W., Brozovsky, P.V. and McLaughlin, J.S. (1998). Changing perspectives on student retention, *Research in Higher Education*, 39 (1) 1-17.
- Murtaugh, P.A.; Burns, L.D. and Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students, *Research in Higher Education*, 40 (3) 355-371.
- National Science Foundation, Division of Science Resources Studies (1998). *Summary of Workshop on Graduate Student Attrition*, NSF 99-314, Project Officer, Alan I, Rapoport (Arlington, VA) (<http://www.nsf.gov/sbe/srs/stats/.htm>)
- Pascarella, E.T. and Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rickinson, B. (1998). The Relations between Undergraduate Student Counseling and Successful Degree Completion, *Studies in Higher Education*, 23 (1), 95-102.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1995). Increasing student retention, *British Journal of Guidance and Counseling*, 23 (2), 161-172.
- Rickinson, B. & Rutherford, D. (1996). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates, *British Journal of Guidance and Counseling*, 24 (2), 161-172.
- Rivière, B. (1999). The Psychosocial Process of College Dropout. The GEGEP Experience, *Canadian Journal of Counseling / Revue canadienne de counseling*, 33 (4), 277-292.
- Solberg, V.S. and others (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A Career Intervention for College Students, *The Career Development Quarterly*, 47 (1) 48-95.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd.ed.) Chicago: University of Chicago Press. 1st ed. 1987.
- Thomas, M. and oth (1996). Student Withdrawal from Higher Education, *Educational Management & Administration*, 24 (2), 207-221.

- Walker, J.L. (1999). Bridging the Gap: Student's Role in Recruitment and Retention, *Guidance & Counseling*, 15 (1) 13-15.
- Yorke, M. (1998a). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications, *Higher Education*, 36, 181-194.
- Yorke, M. (1998b). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions, *Tertiary Education and Management*, 4 (1), 59-70.
- Yorke, M. (1998c). Non-completion of Undergraduate Study: Some Implications for Policy in Higher Education, *Journal of Higher Education Policy & Management*, 20 (2) 189-201.
- Yorke, M. (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Taylor & Francis.

DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE VALORES POR EDAD Y CULTURA: PRESUPUESTOS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Rosario Arroyo González

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

RESUMEN

Este artículo presenta un investigación realizada en un contexto multicultural islámico-occidental concreto (la ciudad de Melilla) con la finalidad de comprobar dos supuestos básicos para el diseño y desarrollo del Currículum Intercultural, a saber: la diferencia y especificidad de cada cultura en sus elecciones axiológicas, así como aquellos valores comunes que comparten todos los sujetos con independencia de su origen cultural.

La diversidad y la unidad son los ejes de todo conflicto intercultural y en torno a buscar un equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas las propuestas educativas. Sólo profundizado en las culturas podemos hallar las raíces de la diversidad (desde las que configurar identidades) y de la unidad (desde la que construir un futuro compartido). Sin duda a ese binomio diversidad-unidad sólo puede acercarse el investigador desde los significados de cada cultura que dan sentido a las diferentes formas de vidas, y son sin duda los valores las fuente más importantes de significado y sentido del hombre y las culturas.

Esta investigación ha permitido demostrar, por un lado, la dependencia entre valores y cultura en un contexto multicultural concreto y, por otro, destacar los grupos de valores que comparten los sujetos con independencia de su cultura de origen. De este análisis profundo ha sido posible plantear una serie de implicaciones básicas que fundamenten y justifiquen la elaboración de un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla.

ABSTRSACT

The present article presents an investigation which took place in a specific islamic-occidental multicultural context: the town of Melilla. Its aim is to prove two basic assumptions for the

Intercultural Curriculum, namely: the particularities of each culture's axiological choices and, secondly, the shared values of all individuals, being whatever his/her cultural origin.

Diversity and unity are the two axis of the intercultural conflict, and all educative proposals on this matter should deal with the issue of harmonizing these two aspects. And it is just going deeper into the different cultures the way we can find similarities in order to build a shared future. Of course, unity or diversity can only be talked about after a study of values.

This research allows to demonstrate the dependence between values and culture in a specific multicultural context, and at the same time, two show the group of values shared by the two cultures. On the basis of this analysis, we have found possible to presentate some basic ideas for the elaboration of a Islamic-Occidental Intercultural Curriculum in Melilla.

INTRODUCCIÓN

Contemplar los valores en el currículum supone seleccionar aquellos valores que demanda la sociedad eliminando la posible influencia de sus anti-valores, supone consensuar comunitariamente las jerarquías de valor más apropiadas para el desarrollo integral del ser humano y, por último, supone traducir estos valores a objetivos curriculares y aplicar estrategias metodológicas de educación en valores para enseñarlos en el aula y en el centro, con la Comunidad Educativa.

Los valores de la sociedad actual y el proceso de transmisión de valores del currículum ha sido una preocupación recurrente de los teóricos e investigadores de los últimos años. Así, podemos encontrar análisis de los valores de idearios de centros educativos (Bartolome, 1982), análisis de los valores dominantes y los que permanecen de la Ley General de Educación del 1970 (Salguero, 1998), análisis de los valores en la reforma del Sistema Educativo Español (Llopis 1994), análisis los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas (Peñafiel, 1996). Otros estudios se centran en la evaluación y medida de los valores (Braithwaite, y Scott, 1991), en los test de valores como instrumento para la evaluación (Casares y Collado, 1998, Casares, 1995), la medida de actitudes de cooperación y tolerancia en contextos multiculturales (Sánchez, Mesa y Cabo, 1997, Sánchez y Mesa, 1998). Otro campo de estudio relativo a los valores son los análisis comparativos de valores en jóvenes, adultos y niños como: los valores en la educación de los adolescentes (Gervilla 1985), los esquemas de valores de adultos mayores de 25 años (Villanueva y Saez, 1990), los nuevos valores de los españoles (Andrés Orizo, 1991), análisis de valores en niños de 8 a 10 años (Donoso, 1992), la sociedad española de los 90 y sus nuevos valores (Villalaín, Basterra y Del Valle 1992), los valores de los niños españoles 1992 (Pérez Alonso-Geta, et.al. 1993), análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria (Cabrera et. al. 1995), valores en los jóvenes de fin de siglo (Calvo Díaz, 1996), los valores cívico-sociales en los jóvenes (Hernando, 1996), los valores de alumnos que finalizan la escolaridad obligatoria en Argentina (Porta, 1999).

Por último no podemos dejar de señalar el desarrollo de modelos para la evaluación y la enseñanza de valores como la teoría sobre valores de Rokeach (1973), las eta-

pas del desarrollo moral de Kolberg (1975, 1976), el modelo axiológico de Gervilla (1991, 1993, 2000) en base a un modelo integrado de hombre, entre otros.

I. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien la implicación de los valores en la educación es reconocida desde el mismo momento en que la educación se convierte en objeto de reflexión, la atención a los mismos para su sistematización e intervención educativa es más reciente. En la actualidad se aceptan los valores como el fin último de cualquier proceso de enseñanza por lo tanto se plantea la necesidad de hacerlos explícitos mediante su sistematización, impregnando de ellos a todos los componentes del currículum pues en los valores residen la fuente de sentido de la comunidad educativa y de la institución escolar como parte de un sistema social que pretende su autorrevisión y transformación. Así pues, cualquier tipo de educación tiene que ser una educación en valores. Partiendo de este supuestos, confirmado por los distintos estudios e investigaciones sobre valores, es posible el análisis de los valores en los individuos con la finalidad de incorporarlos en los procesos de enseñanza (Arroyo, 1999a) de una forma sistemática e intencionada para la optimización del hombre y las sociedades.

La educación intercultural es una propuesta de renovación pedagógica que parte de la toma de conciencia de las diferencias entre los distintos grupos humanos y la valoración de la misma para el desarrollo personal, social y material del ser humano. Supone ante todo la captación de un nuevo valor: la diversidad, ocultado a lo largo de los siglos por el valor de la uniformidad. En la perspectiva intercultural la uniformidad ha sido sustituido por la igualdad entendida, esta última, como el derecho de todos a utilizar y disfrutar de los medios técnico y económicos que garanticen las mismas oportunidades socio-políticas a todos los individuos de la sociedad. La educación intercultural, basándose en este tipo de igualdad, se propone fomentar la diversidad, cultivando la identidad cultural y la interconexión (no integración) o como propone Beck (1998: 26ss) «la globalidad», mediante el conocimiento profundo de cada cultura y el ejercicio de la responsabilidad común en el desarrollo y progreso sostenido de toda la humanidad.

La interculturalidad abandera, ante todo, la diversidad cultural, entendiendo la cultura como una serie de mecanismos de control o programas externos que gobiernan, dan significado y sentido a la conducta del hombre (Geertz, 1997). Estos mecanismos están íntimamente vinculados a los valores que manifiestan una amplia muestra sujetos representantes de dicha cultura. Pretender la interculturalidad es educar en los valores comunes de todas las culturas y en la diversidad de valores de las distintas culturas por lo tanto supone:

- Educar en el relativismo cultural, en el sentido de que ninguna cultura puede asumir la captación y transmisión de todos los valores humanos en su absoluta expresión.

- Entender que los valores son universales, en el sentido en que todos los hombres y todas las culturas pueden captar cualquier valor aunque con distinto contenido que se puede intercambiar, con distinto orden de realización que se puede justificar y comprender y con diferentes formas de expresión que se pueden compartir y gozar.
- La existencia de una unidad, o un terreno común en toda esa diversidad, sobre el que fundamentar la comunicación educativa y el cambio hacia la apertura, manteniendo el equilibrio personal y grupal. Ese terreno común es tan importante como las identidades diferenciadas, pues en el descubrimiento de esa unidad estará la razón del compromiso por el desarrollo compartido. Esa unidad en la diversidad es la que hará posible el intercambio y dará sentido al cambio, hacia nuevas cuotas de unidad y diversidad.

La unidad y la diversidad son los dos ejes del conflicto de la educación intercultural, y buscando el equilibrio entre diversidad y unidad deberán girar todas sus propuestas educativas. Para lograr ese equilibrio la diversidad y la unidad, que se experimente, no puede ser superficial y estereotipada sino profunda e interpelante. Esa unidad y diversidad debe ser el resultado de un esfuerzo de búsqueda personal y comunitario de sentido, que puede hallarse de una forma rica, liberadora y estimulante en los valores de cada ser humano y cada cultura.

En consecuencia los presupuestos básicos que hacen posible la educación intercultural serán dos:

- La dependencia de los valores y la cultura que otorga contenidos distintos y jerarquías diferenciadas a los valores captados por cada cultura conformando las identidades culturales.
- Los valores comunes en todas las culturas sobre los que fundamentar una enseñanza compartida que permita llegar a nuevas cuotas de desarrollo, progreso y entendimiento mutuo.

2. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DE LOS VALORES EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Los presupuestos básicos anteriores tienen que ser comprobados en realidades multiculturales concretas, para poder dar sentido y posibilidad a cualquier intervención intercultural. Así pues nosotros nos hemos situado en la ciudad de Melilla, contextos multicultural que podemos caracterizar con los siguientes rasgos:

- En cuanto a la situación educativa-institucional de Melilla a nivel multicultural (Arroyo González, 1994) del total de la población que asiste a un centro educativo oficial, el 69,02% es de origen hispano con rasgos culturales que responden fielmente a la tradición europea occidental cristiana, su lengua es el Castellano,

(lengua oficial) y forman el grupo más numeroso que históricamente han imprimido su sistema organizativo, social, político y religioso a la ciudad de Melilla. El 31,17% lo compone el colectivo «bereber», con lengua propia, el Amazirth, y religión musulmana, formando en su mayoría las bolsas de marginación y pobreza de Melilla.

- Esta situación pluricultural de Melilla a su paso por la institución educativa no parece alterar los estereotipos exogrupales de sus individuos (Sánchez y Mesa 1992) especialmente cuando se ha podido comprobar que muchos de esos estereotipos no son positivos (Mesa, 1988).
- Se da, también, en los centros educativos de Melilla y como síntoma de una realidad fuertemente multicultural, una situación bilingüe de diglosia (Sánchez y Mesa 1996, Arroyo, 1998a) entendida ésta como coexistencia desigual de dos lenguas (Siguan y Makey, 1986) diglosia que se refleja en los datos de fracaso escolar de Melilla, pues en enseñanza primaria, el 29,5% del fracaso total corresponde a alumnos de habla exclusivamente castellana y el 70% de alumnos que utilizan las dos lenguas (Castellano-Amazirth).
- Otro dato es la concentración de la población de origen islámico y occidental en determinados centros educativos, en determinados distritos o barrios, así como, en determinadas modalidades educativas (Arroyo, 1997).

Todos estos datos nos revelan una realidad multicultural en Melilla compleja no ausente de conflictos (Sánchez y Arroyo 1998, 2000) de cuya resolución equilibrada para todos depende el éxito de la convivencia y el desarrollo de la Ciudad. El currículum de Melilla debe asumir la fuente de dichos conflictos que nosotros entendemos que es:

- La falta de identidades culturales sólidas apoyadas en la diversidad de valores culturales.
- La ausencia de metas comunes hacia valores compartidos que posibiliten la participación e igualdad de todos.

Con la intención de resolver dichos conflictos atacando directamente a su origen nos planteamos una investigación cuyas finalidades fueron sintéticamente (Arroyo, 1998b):

- Definir operativamente los valores en base a un modelo integral de hombre y en vista a su educabilidad.
- Describir los valores que expresa con el lenguaje los individuos representantes de una sociedad multicultural islámico-occidental para identificar valores y jerarquías de valor comunes y diferenciales.
- Proponer un sistema de valores surgidos de las expresiones de valor de una comunidad multicultural para fundamentar el diseño y desarrollo del un Currículum Intercultural

3. PROCESO METODOLÓGICO

En esta investigación aplicamos un diseño de investigación multimetodológico (Arroyo 1999b, 2000b) que muy brevemente pasamos a describir.

3.1. Hipótesis y variables

Las hipótesis que se formularon fueron hipótesis inductivas surgidas de la observación del comportamiento de los sujetos en el contexto educativo de Melilla y fueron expresadas como sigue (Arroyo, 1998b):

- Hipótesis 1.- *Las frecuencias de categorías de valor expresadas en el lenguaje oral y/o escrito, no presentan diferencias significativa entre los grupos de sujetos relacionados con el sistema educativo de Melilla que por su origen se hallan vinculados a la Cultura Islámica o a la Cultura Occidental.* Esta primera hipótesis se formuló de forma negativa para confirmar (con su refutación aplicando el test de Chi Cuadrado) la dependencia de los valores y la cultura islámica y occidental en el contexto analizado. Es decir, se pretendía demostrar que los representantes de cada cultura expresaban preferencias axiológicas diferentes de acuerdo con la cultura a la que perteneciesen, con lo que quedaría demostrada las diferencias valorativas de la cultural islámica y occidental en Melilla sobre las que sustentar sus identidades.
- Hipótesis 2.- *Es posible hallar grupos de categorías de valor por grupos de edad y totales que por su origen pertenezcan a la Cultura Occidental o Islámica y cuyas frecuencias de expresión en el lenguaje oral y/o escrito, presenten diferencias no significativas.* Este última hipótesis pretendía confirmar la existencia de valores comunes en los sujetos de la Cultura Islámica y Occidental. Es decir valores que estuviesen significativamente presentes en todos los sujetos con independencia de la cultura a la que perteneciesen sobre lo que fundamentar una educación compartida y el desarrollo colaborativo hacia nuevas metas.

El tipo de relación expresada en estas hipótesis son relaciones descriptivas en base a comparaciones entre las medidas de la variable valores, en grupos de sujetos seleccionados según criterios de edad y cultura; por lo que se utilizaron estadísticos descriptivos para establecer la significatividad de las diferencias en las medidas de la variable valores. Pudimos pues distinguir dos tipos de variables en la formulación de esta hipótesis:

- La variable medida que se definió por medio de un «Sistema de Categorías de Valor», elaborado en base a una conceptualización teórica del hombre y a una conceptualización constructivista del valor, y se concretó en un sistema codificado de 11 categorías definidas operativamente y validadas empíricamente:

CUADRO 1
SISTEMA DE CATEGORÍAS DE VALOR

Dimensiones de la persona	Categorías de valor	Subcategorías de valor	Códigos
Cuerpo	Vitales	Necesidades básicas Necesidad de diversión Salud e higiene	V
Razón	Intelectuales/Noéticos	Conocimiento cultural Interés instructivo Ambiente cultural	I
Relaciones afectivas	Afectivos	Relaciones de familia Relaciones de amistad Relaciones de pareja	A
Actividad/Singularidad	Estéticos	Belleza Actividad artística	E
Singularidad	De desarrollo personal	Felicidad y autonomía Libertad y voluntad Cualidades personales	D
Singularidad/apertura	Morales/Estéticos	Opción por el bien Opción por el deber	M
Apertura	Sociales	Grupo social Posición social Mejora social	S
	Productivos	Bienes materiales Bienes sociales	P
	Trascendentes	Religiosos Ser supremo	T
Temporales	Cambio		C
Espaciales	Lugar geográfico		G

- Las variables criterio que fueron las siguientes:
 - La cultura, diferenciado dos culturas: a) la Cultura Occidental, que en Melilla viene representada por el llamado colectivo cristiano o de origen hispano y/o europeo, b) la Cultura Islámica, representada en Melilla por el llamado colectivo musulmán, de origen bereber o amazige.
 - La edad de los sujetos. Fueron seleccionados tres grupos de edad para cada una de las culturas: a) niños/as de 9 a 14 años, b) jóvenes entre 15 y 18 años, c) adultos con una edad cronológica superior a los 23 años.

3.2. La selección de la muestra

Definida la población como todos aquellos sujetos residentes en la ciudad de Melilla y relacionados con su sistema educativo, bien como clientes (alumnos/as), profesionales docentes (maestros/as y profesores/as) o padres/madres de alumnos/as, estos sujetos tenían que estar vinculados por apellido familiar bien al colectivo de origen hispano, caracterizado como occidental o bien al colectivo de origen bereber o amazige caracterizado como Islámicos. Por las condiciones de la investigación, esto es, imposibilidad de acceso a toda la población y puesto que no se pretendía la generalización de las conclusiones, sino su traducibilidad, se aplicó el siguiente muestreo:

Para la selección de la muestra se eligió, en primer lugar, el «*muestreo basado en criterio*» (Goetz, y LeComte, 1988: 93) para lo que se requirió la definición de un conjunto de atributos o dimensiones para definir con precisión los grupos seleccionados, estos atributos fueron: a) residentes en Melilla, b) alumnos/as, maestros/as o profesores/as y padres/madres de alumnos/as, c) vinculados por apellido familiar a la Cultura Occidental o la Cultura Islámica. En segundo lugar se estratificó esta primera muestra en tres grupos de edad, respondiendo a tres intenciones básicas: 1) hacer manipulable la compleja población delimitada en los criterios anteriores, 2) tratar de representar por tramos de edad todas las etapas de desarrollo moral de Kohlberg (1976) que son distintas formas evolutivas de asumir los valores, 3) reflejar la composición de roles del Sistema Educativo atendiendo a edades que pudiesen expresar la asunción de valores por el lenguaje escrito u oral.

Estos grupos fueron:

1^{er} GRUPO: niños/as de los 9 a los 14 años.

2^o GRUPO: adolescentes o jóvenes de los 15 a los 18 años.

3^{er} GRUPO: adultos mayores de 23 años

Para cada grupo de edad se realizó una segunda selección referida al nivel de estudios cursado en los distintos tramos de la enseñanza reglada, con la finalidad de hacer factible la recogida de datos y coherente con los límites de la población, configurando cada grupo de la forma siguiente:

1^{er} GRUPO: Alumnos/as de 3^{er} Ciclo de Primaria.

2^o GRUPO: Alumnos/as de 4^o de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

3^{er} GRUPO: maestro/as, profesores/as y padres/madres de alumnos/as que desempeñasen distintos roles sociales y profesionales.

Una tercera selección fue necesaria para decidir los Centros de Enseñanza Primaria y Secundaria de los que se extraería los grupos de alumnos/as que representarían los grupos 1^o y 2^o definidos anteriormente. En la selección de Centros Educativos se pretendió reflejar la diversidad geográfica, sociocultural y económica de la ciudad de Melilla, así como las distintas formas de distribución de la población Occidental e Islámica en los distintos centros educativos. Los centros seleccionados fueron los siguientes:

1^{er} GRUPO: Centros de Enseñanza Primaria:

- Colegio Público «Reyes Católicos». Situado en el distrito n^o8, en el barrio «Industrial», con 71% de alumnado Occidental y el 22% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Colegio Público «El Real». Situado en el distrito n^o 7, barrio «El Real» con un 67,9% de alumnado Occidental y un 24,6% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Colegio Público «León Solá». Situado en el distrito n^o5, en el barrio «Reina Regente» con un 1,28% de alumnado Occidental y un 98,2% de alumnado Islámico. Clase social baja y marginal.
- Colegio Concertado «La Salle-El Carmen», situado en el distrito n^o2, en el barrio «General Gomez Jordana» con un 89,4% de alumnado Occidental y un 2,88% de alumnado Islámico. Clase social media alta.

2^o GRUPO: Centros de Enseñanza Secundaria:

- Instituto de Enseñanza Secundaria «Leopoldo Queipo», situado en el distrito n^o6, en el barrio «Concepción Arenal», con un 77,6% de alumnado Occidental y un 13,1% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Instituto de Enseñanza Secundaria «Miguel Fernández» situado en el distrito n^o 7 en el barrio «El Real» con un 72% de alumnado Occidental y un 25% de alumnado Islámico. Clase social media.
- Instituto de Enseñanza Secundaria «Enrique Nieto», situado en el distrito n^o8, en el barrio «Virgen de la Victoria» con un 81,5% de alumnado Occidental y un 14,9% de alumnado Islámico. Clase social media.

La cuarta selección definió la muestra definitiva sobre la que se realizaría el vaciado de datos. Se aplicaron criterios de selección de muestra distintos según el grupo de referencia:

- 1^{er} GRUPO: La muestra definitiva estuvo formada por niños/as de entre 9 a 14 años de edad, cursando 3^{er} Ciclo de Educación Primaria. En total 20 alumnos/as Islámicos y 19 alumnos/as Occidentales, distribuidos por centros en la tabla 1:

TABLA 1

n ^o de alumnos/as	«Reyes Católicos»	«El Real»	«León Solá»	«La Salle»
OCCIDENTALES	5	5	2	7
ISLÁMICOS	5	5	7	3

En este caso el muestreo se realizó por «*grupos naturales*» (Ary y otros, 1989: 139), respetando la disponibilidad de los maestros/as que se ofrecieron a participar y la colaboración del director del centro.

- 2º GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, cursando 4º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). En total 34 alumnos/as Islámicos y 33 alumnos/as Occidentales, distribuidos por centros en la tabla 2:

TABLA 2

nº de alumnos/as	«Leopoldo Queipo»	«Miguel Fernández»	«Enrique Nieto»
OCCIDENTALES	9	12	12
ISLÁMICOS	10	12	12

En este caso se realizó un «*muestreo estratificado*» (Ferguson, 1986: 156) en cada Centro de Enseñanza Secundaria con todos los alumnos/as matriculados en 4º de ESO. El muestreo estratificado proporcional es un procedimiento de selección de muestras aleatorias, en la que cada miembro de la población, o muestra más amplia, tiene la misma probabilidad de ser elegido, previa división de la muestra total en subgrupos, estratos o niveles, en este caso Occidentales e Islámicos. Una vez estratificada la muestra total de la que se seleccionará la definitiva, para hacerlo de forma aleatoria en relación a estrato o nivel, se enumeran cada uno de los miembros según un código y se van sacando al azar, de forma que no se repita ningún código, hasta completar la muestra que se quiere extraer. En este caso 12 sujetos de cada nivel o estrato. En cada centro de Secundaria Obligatoria, del total de alumnos/as matriculados en 4º de ESO, se seleccionó una muestra de 24 alumnos/as: 12 caracterizados como Occidentales y 12 Islámicos. La muestra del IES. «Leopoldo Queipo» es más pequeña por la no asistencia de algunos alumnos/as seleccionados el día que se recogieron los datos.

La quinta y última selección es la que se realizó para definir el 3º grupo de la muestra:

- 3º GRUPO: la muestra definitiva estuvo formada por 10 adultos entre 23 y 50 años de edad, 5 pertenecientes a la Cultura Occidental y 5 a la Cultura Islámica, todos ellos nacidos en Melilla de segunda y tercera generación, excepto uno nacido en Rabat. Se distribuyeron por roles sociales y profesionales de la siguiente forma: dos maestros, un director de un centro de Enseñanza Primaria, dos amas de casa, un pequeño empresario y comerciante, un graduado social, un capitán del ejército y escritor, un licenciado en filosofía titular de una academia de enseñanza de inglés y una estudiante de 3º de magisterio y ama de casa. La selección de los sujetos que integraron esta muestra estuvo fuertemente condicionada por la disponibilidad de los mismos, pero en todo momento se ofre-

ció la oportunidad a aquellas personas con un cierto conocimiento de la Cultura Melillense y que por su rol social podrían ser exponente de la variedad de modelos de asimilación de la Cultura Occidental e Islámica en Melilla. La muestra definitiva de sujetos queda reflejada en la tabla 3.

TABLA 3

Grupos	Occidentales	Islámicos	Total
G1º.Niños/as	19	20	39
G2º.Jóvenes	33	34	67
G3º.Adultos	5	5	10
Total	57	59	116

3.3. La recogida de datos

Los datos que se utilizaron en esta investigación para tratar de describir los posicionamientos individuales de la muestra con respecto a valores, fueron las producciones de lenguaje bien oral o escrito de las experiencias de los propios sujetos, expresadas individualmente bien en forma oral o escrita. Para recoger estos datos se aplicó la técnica de la encuesta. La encuesta entendida en su amplio sentido incluye tanto los estudios que utilizan como la técnica de recogida de datos el cuestionario o la entrevista (Buendía, 1993; Hayman 1981; Kerlinger, 1975).

En esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista (Dodier y Baszanger, 1997) para recoger los datos del grupo de adultos (grupo 3º de la muestra), pues de este grupo interesaba, fundamentalmente, la profundidad de la información, y la extensión de muestra seleccionada era apropiada para poder aplicar esta técnica. Por su estructura se planteó una entrevista de tipo libre, es decir, no hubo un programa de preguntas definido, y el contenido, el orden y la formulación de las mismas estuvo en todo momento en manos del entrevistador y entrevistado. Fue, sin embargo, necesario elaborar una serie de ítems de contenido que permitiesen al entrevistador recrear las cuestiones metiéndose en la comprensión de la situación y al entrevistado expresarse con más facilidad y profundizar en su experiencia. Estos ítems se presentan en la tabla 4:

TABLA 4

- Identidad personal frente a la diversidad cultural de Melilla.
- Apreciación de ciertos hechos históricos recientes acaecidos en la Ciudad de Melilla definidos como situaciones de conflictividad étnica.
- Percepción de su propia cultura en todas sus variantes, tradiciones, religión, roles sociales... y la cultura de los demás.

La entrevista siempre finalizó con una serie de preguntas estructuradas en base a la jerarquía de valor de Scheler (1941-42). Este autor asocia a cada valor, previamente jerarquizado, la correspondiente estimación, o efecto emotivo, que produce en el ser humano. Con la intención de explorar el contenido y jerarquización de valores de cada sujeto entrevistado, se ofreció una serie de valoraciones o juicios sobre objetos, personas o situaciones de vida que el entrevistado tenía que identificar, explicar y justificar. Éstos se presentan en la tabla 5:

TABLA 5

¿Qué es o/y quién es ADECUADO en su vida? ¿Ponga ejemplos? ¿Explique por qué?
— Estas tres cuestiones se aplicaron a cada una de las palabras que siguen: CONVENIENTE/FUERTE/AGRADABLE/SUBLIME/BELLO/VERDAD/JUSTO/ BUENO/EJEMPLAR/SANTO.

El tiempo de duración de cada entrevista osciló entre una hora y dos horas y media dándose, en todo momento, entre entrevistador y entrevistado una situación empática de aceptación, comprensión, sinceridad y confidencialidad.

Para la muestra que integraba el grupo 2º (jóvenes), debido a la amplitud de la misma, se utilizó la técnica del cuestionario (Hayman, 1981) que reproducimos en la tabla 6. Para elaborar esta cuestionario nos basamos en Goetz y LeComte, (1988) que lo define como una entrevista estructurada con preguntas sobre opiniones y valores para descubrir las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias, pensada para ser contestada con el lenguaje escrito de forma individual pero en situaciones de grupo. La edad de los integrantes de la muestra del grupo 2º y su nivel académico aseguraba el dominio de las habilidades lecto-escritoras y la entrevista estructurada garantizaba la expresión de informaciones referidas al objetivo que se perseguía con las cuestiones planteadas. Este cuestionario se pasó a grupos de 24 alumnos/as en presencia del encuestador, ofreciendo una explicación detallada del significado de cada una de las cuestiones a responder para evitar ambigüedades y subjetividades de interpretación.

Para recoger datos de la muestra de niños/as (grupo 1º) fue necesario indagar otras modalidades más acordes con sus habilidades instrumentales en el lenguaje y motivaciones, optando por unas dinámicas de expresión de valores analizadas y propuestas por Donoso, 1992 y Cabrera y otros (1995), que reproducimos en la tabla 7 y 8.

TABLA 6

CUESTIONARIO-SV.	
<p>OBJETIVO: Este cuestionario pretende obtener información sobre el «nivel de conciencia en valores» de los sujetos encuestados.</p>	<p>INSTRUCCIONES: Conteste cada una de las preguntas en las hojas que adjuntamos, con la máxima claridad y procurando no extenderse demasiado. Algunas cuestiones están divididas en varios interrogantes, su finalidad es que se comprenda mejor la cuestión planteada; se puede contestar por separado o en bloque, incluso dejar preguntas sin contestar. No hay tiempo límite.</p>
<p>DATOS PERSONALES: Apellidos:..... Sexo..... Fecha de nacimiento:..... Edad Estudios que cursa/Profesión Centro..... Lugar.....</p>	<p>OBSERVACIONES:</p>
<p>PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo satisfaces tus necesidades básicas? 2. ¿Cómo te diviertes? 3. ¿Te gusta tu aspecto? ¿Por qué? 4. ¿Qué tipo de vida te gusta imaginar? 5. ¿Qué te gusta de la civilización en la que vives? 6. ¿Qué trabajo te gustaría tener? ¿Por qué? 7. ¿Qué utilidad le darías al dinero? 8. ¿Qué cosas comprarías? 9. ¿Te gustaría mandar sobre muchas personas? ¿Por qué? 10. ¿Mejorarías tu posición social? ¿Cómo? 11. ¿Cómo son tus relaciones familiares? 12. ¿Tienes amigos? ¿De qué tipo? 13. ¿Necesitas a tus amigos? ¿Por qué? 14. ¿Qué te da tu familia y amigos? 15. ¿Tienes novio/a? ¿Te gustaría tenerlo/a? ¿Por qué? 16. ¿Cómo es la naturaleza? 17. ¿Cómo son los sentimientos, las personas, la vida? 18. ¿Qué actividad artística conoces? Descríbela. 19. ¿Para qué es el arte? 20. ¿Qué piensas de los artistas? 21. ¿Por qué estudias y/o has estudiado? 22. ¿Qué asignaturas prefieres y por qué? 23. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué? 24. ¿Qué es la investigación? ¿Qué utilidad tiene? 25. ¿Entiendes que haya personas que se pasen la vida estudiando o investigando? ¿Por qué lo hacen? 	<ol style="list-style-type: none"> 26. ¿Cuáles son tus cualidades personales? 27. ¿Qué te falta para ser una persona madura? 28. ¿Qué persona/as imitarías? ¿Cómo son? 29. ¿Te sientes feliz? ¿Por qué? 30. ¿Conoces alguna persona feliz? ¿Cómo es? ¿Qué tiene? 31. ¿Tienes alguna comunidad, grupo, asociación etc? ¿Cómo la definirías? 32. ¿Necesitas a las personas? ¿Por qué? 33. ¿Qué piensas de las normas sociales? ¿Las cumples? ¿por qué? 34. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros y vecinos? 35. ¿Cómo te gustaría que fuesen? 36. ¿Cómo mejorarías este mundo? 37. ¿Es posible la justicia? ¿Cómo? 38. ¿Es posible la bondad? ¿Quién sería bueno? 39. ¿Se puede controlar los propios instintos, sentimientos e intereses? ¿Cómo? 40. ¿Es posible pensar en los demás más que en uno mismo? ¿Para qué hacer esto? 41. ¿Cuál es el sentido de la vida y el mundo? 42. ¿Qué prefieres ser, místico o filósofo? ¿Por qué? 43. ¿Qué es el espíritu? ¿Tú tienes espíritu? ¿Cómo es? 44. ¿Qué cosas, situaciones o personas te causan admiración? 45. ¿Qué esperas en tu vida?

TABLA 7

DINÁMICA 1: «Un mundo creado por mí»
<p>Esta dinámica se pasó a grupos de 5 niños/as en horas lectivas y en un espacio tranquilo y silencioso. En el procedimiento de aplicación se diferenciaron tres partes:</p> <p>1ª PARTE: Se presentó al grupo la dinámica como un juego en el que habrían de imaginar que su ciudad quedaba totalmente destruida y que ellos serían los responsables de hacerla de nuevo.</p> <p>2ª PARTE: Se propone un «Brain-storming», es decir, exposición rápida por turno de ideas sin ser criticadas, ideas que va anotando el monitor de la dinámica.</p> <p>3ª PARTE: Cada niño/a individualmente redacta, en una hoja en blanco, cómo reconstruiría su ciudad, cómo le gustaría que fuese y qué pondría o quitaría.</p> <p>Esta dinámica permite expresar valores condicionados por un grupo que reflejan el modelo ofrecido socialmente, pero elegidos libremente, sin sugerencia alguna por parte de adultos, y en la medida que exigen un esfuerzo personal de producción, puede reflejar el grado de subjetivación en el niño de los valores sociales.</p>

TABLA 8

DINÁMICA 2: «Persona que admiro»
<p>El número de niños/as implicados en cada sesión no fue superior a 5, y se les pidió que expresaran en una hoja en blanco cómo era la persona a la cual más admiraban, a la que les gustaría imitar o a la que les gustaría parecerse de mayor.</p> <p>Las contestaciones fueron libres, sin ninguna sugerencia por parte de los adultos, no hubo comentarios en voz alta, solamente reflexión y escritura individual.</p> <p>Este tipo de dinámica permite expresar, fundamentalmente, valores vivenciados y observados en otras personas, que son referentes importantes para el propio desarrollo del sujeto. Esta dinámica permite reflejar, también, las posiciones de valor más asumidas por el sujeto a nivel individual.</p>

3.4. Validez y fiabilidad

Para garantizar la validez y fiabilidad de las interpretaciones se aplicó estrategias de triangulación y de saturación:

La triangulación es un procedimiento avanzado por Denzin (1970), quién tomo el concepto de Campbell y Fiske (1959). En esta investigación se aplicó:

- La triangulación de investigadores mediante la aplicación de la técnica el «Juicio de Expertos» para establecer la validez teórica del «Sistema de Categorías de Valor» (cuadro 1) y para validar el cuestionario (tabla 6). Otra tarea de triangulación consistió en la implicación de varios investigadores en la codificación de los documentos que contenía las expresiones verbales de los sujetos integrantes de la muestra.
- La triangulación de diferentes técnicas de análisis con validez y fiabilidad estadística. Estas fueron el «Test de Chi Cuadrado» y la «Operación de Minimalización», aplicados a las frecuencias de códigos de categorías de valor expresadas por los sujetos.

La saturación, que consistió en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins 1989) como se ha puesto de manifiesto en la definición de muestra.

4. EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Se aplicó un métodos básico para el análisis de los datos reproducidos en documentos escritos, entendido como un proceso cuyas tareas esenciales fueron:

- Establecimiento de unidades de análisis, estas fueron básicamente las unidades de contexto o producciones individuales (cada entrevista, cuestionario o dinámica) que daba significado a las unidades de registro (la palabra o la frase).
- La definición de la reglas de numeración y recuento. Es decir la frecuencia de aparición de cada categoría de valor y las frecuencias proporcionales.
- La categorización que fue el proceso esencial del análisis de contenido y requirió tres operaciones:
- La clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una cierta organización de los mensajes. El resultado de esta operación fue la elaboración de un sistema de categorías (cuadro 1).
- La codificación: fue la tarea de asignar códigos a cada categoría del sistema anterior para poder clasificar las unidades de registro de los documentos a analizar, codificando de esta forma el material escrito para su posterior interpretación.
- El inventario en el cual se aislaron las unidades de significado dando contenido empírico a las categorías del sistema.

Realizadas estas operaciones se procedió al recuento de las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor expresados por los sujetos que integraron la muestra, es decir el número de veces que una determinada categoría de valor se repetía en las expresiones de cada uno de los sujetos analizados. Con estas frecuencias directas u observadas se elaboraron tablas, que permitieron traducir las frecuencias directas en porcentajes de frecuencia para cada grupo de edad y cultura lo que permitió la comparación de jerárquicas de valor (valores más frecuentes y menos frecuentes

entre los distintos grupos de edad y cultura). Este análisis comparativo de porcentajes de frecuencias siempre estuvo acompañado de un análisis cualitativo referido al contenido o expresiones que cada grupo de edad y cultura otorgaba a los distintos valores (Arroyo, 1998b).

Así, por ejemplo, con respecto a los valores de desarrollo que fueron unos de los valores más frecuentes en todos los grupos de edad y cultura, para poderlos codificar fueron definidos teóricamente de la siguiente forma: *expresiones y/o palabras que hicieran referencia a los sentimientos, intereses, gustos, rasgos de personalidad y carácter de uno mismo y de los demás*. Se diferenció tres subcategorías: a) felicidad y autonomía, es decir *expresiones y/o palabras referidas a la búsqueda de la autorrealización*, b) libertad y voluntad, es decir *expresiones y/o palabras referidas al control externo y/o interno de la vida en todas sus dimensiones, y a la toma de decisiones ante diversas alternativas*, c) cualidades personales o *expresiones y/o palabras referidas a la percepción personal de uno mismo y en los demás de capacidades, habilidades, experiencias y orientaciones físicas, emocionales y sociales*.

En el inventario se recogió las expresiones más comunes que de los sujetos de la muestra habían utilizado para referirse a este tipo de valores (ver tabla 9):

TABLA 9

VALORES DE DESARROLLO PERSONAL: gustos, experiencia, estados de ánimo, sentimientos, carácter, intereses, raíces, personalidad, capacidades, valores personales, problemas.
FELICIDAD Y AUTONOMÍA: feliz, felicidad, tener sueños, vocación, tener lo que uno quiere, independencia, ser lo que uno quiere, intentar proyectos y metas, ser uno mismo, sentirse realizado, llegar a ser, desear, caminar solo, no pedir nada, aspiraciones, sentirse pleno/lleño, querer algo, tenerlo todo, vivir tu propia vida, satisfecho.
LIBERTAD Y VOLUNTAD: control, imposición, obedecer, hacer caso, ponerse a prueba, liberación, libertad, cumplir metas, hacer lo que uno quiere, solucionar lo propios problemas, conseguir algo, elegir, decidir, dar fruto, opciones, poder hacer, luchar por algo, superarse, ser dueño de uno mismo.
CUALIDADES PERSONALES: orgulloso, interesante, generoso, aficiones, atractivo, sin miedo, amables, parecerse, honrado, contento, tranquilo, estar en paz, esperanza, confianza, apasionado, noble, simpático, alegre, risueño, fuerte, listo, travieso, egoísta, agradecida, decepcionarse, impresionarse, agobiarse, estupendo, sinceridad, desprecio/ aprecio, contradicción, motivarse, salirse de lo normal, agradecido, extrañar, prudente, defenderse, suave, debilidad, fortaleza, constancia, asumir, estabilidad, coherencia, dolor, seriedad, práctico, leal, lo que me gusta, se me da bien, tímido, admirar, noble, relajante.

La expresión de estos valores en los distintos grupos y culturas presentaron matices diferenciales:

En las expresiones de los niños musulmanes predominaron las referencias a la felicidad y la autonomía con expresiones del tipo¹: «...*que vivan muy felices...*» (Anexo I. León Solá: fila 39) ... «*me gustaría ser como ella y haría lo que fuera por poder ser así...*» (Anexo I. Real: fila 86-87). En los niños occidentales destacaron los valores referidos a cualidades personales en expresiones de tipo: «*La personas serían nobles, amables.... simpáticas, alegres, risueñas, fuertes...*» (Anexo I. La Salle-El Carmen: fila 28- 29-30).

En los jóvenes islámicos predominaron expresiones sobre valores de desarrollo referidos a la libertad y la voluntad con expresiones como: «...*No me gusta mandar en la personas ni que las personas manden en mí...*» (Anexo II. C2: fila 29). «...*en el cual yo me siento libre*». (Anexo II. C6: fila 48-49). Los jóvenes representantes de la Cultura Occidental, presentaron fuerte conciencia de valores de desarrollo, referido traducidos en expresiones como: «*gustos*», «*experiencias*», «*estados de ánimo*», «*sentimientos*», «*carácter*», «*intereses*», «*raíces*», «*personalidad*», «*capacidades*», «*valores personales*», «*problemas*»... Los de la felicidad y autonomía los expresan de la siguiente forma: «...*porque quiero valer para algo*» (Anexo II. C52: fila 63), «...*ser yo misma...*» (Anexo II. C53: fila 116).

En los adultos representantes de la Cultura Islámica, los valores de desarrollo se destacaron los valores de libertad y voluntad con expresiones del tipo: «*Y a mí lo que me hizo luchar por ...*» (Anexo III. E7-M: fila 204). «*Que el hombre siga libre, sea libre...*» (Anexo III. E8-M: fila 376). En los adultos occidentales destacan las expresiones referidas cualidades personales con expresiones del tipo: «...*yo soy optimista...*» (Anexo III. E2-O: fila 329), «...*la fortaleza tiene que estar por dentro...*» (Anexo III. E3-O: fila 665-666).

Sirva esto a modo ilustrativo pues es imposible presentar en este artículo el análisis cualitativo de todos los valores. Sin embargo, nos vamos a detener en uno de los aspectos más interesantes de nuestra investigación que enlaza con el tema de este artículo, esto es, la necesidad de fundamentar de forma clara y objetiva un Currículum Intercultural en la diversidad y la unidad de valores culturales de un contexto concreto, en esta caso la ciudad de Melilla, lo que nos conduce a la necesidad de comprobar las hipótesis que plantea esta investigación. Para ello se aplicó dos técnicas estadísticas las frecuencias directas u observadas de cada categoría de valor, expresados por los sujetos que integraron la muestra. Estas técnicas estadísticas fueron:

- El «Test de Chi Cuadrado». Con este tests tratábamos, por un lado, de confirmar que, efectivamente, los distintos grupos de edad de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla expresan frecuencias de valores diferentes, por lo tanto, que estos dependen de la cultura de los sujetos que los expresan y que esta dependencia aumenta con la edad.
- La «Operación de Minimalización». Con esta prueba pretendimos triangular los resultados del test de Chi Cuadrado, comparando a la vez los seis grupos de edad y cultura (niños, jóvenes, adultos, islámicos-occidentales) para identificar valores con frecuencia significativa y no significativa para todos los grupos, lo que determinaría los valores comunes y los diferentes según la cultura.

1 Las expresiones que recogemos son extraídas de los anexos recogidos en Arroyo, 1998b.

4.1. El test de chi cuadrado

«El test de chi cuadrado es un estadístico que indica la discrepancia entre ciertas frecuencias observadas (empíricas) y las que se hallarían (teóricas o esperadas) de ser cierta una determinada hipótesis» (Saenz, 1991: 126). Es una prueba que trata de demostrar la independencia de dos variables por lo tanto se formula en forma negativas (no existen diferencias significativa), pues su confirmación demostraría que las diferencias encontradas se deben a la azar o a las fluctuaciones de la muestra, si las diferencias son significativas (refutación de la hipótesis nula) entonces podríamos afirmar que las diferencias son debidas a la dependencia de las variables.

Es la prueba de significatividad más apropiada para categorías discontinuas. La aplicación de este test exigió la realización de una serie de operaciones:

- Fue necesario construir una tabla de contingencias para cada grupo de edad y por culturas con las frecuencias directas de cada categoría de valor y calcular las frecuencias esperadas, utilizando el «teorema del producto de probabilidad» (Ferguson, 1986: 221, Saenz, 1991: 127).
- Posteriormente se calculó el valor de «Chi Cuadrado» (Saenz, 1991: 128) con los grados de libertad asociados para un nivel de significación requerido.
- Finalmente se comprobó si el valor de «Chi Cuadrado» excedía el valor crítico o requerido para el nivel de confianza determinado (Tablas de Fisher, y Yates, citados por Ferguson 1986: 548), para establecer si las diferencia entre la frecuencias observadas y las esperadas eran significativas, es este caso no podían ser explicadas por las fluctuaciones de la muestra, ni debidas al azar, por lo que asumiendo un error razonable podríamos decir que esas diferencias se podrían deber a la variable dependiente, en esta caso la cultura.

4.1.1. Tablas de contingencia en niños jóvenes, adultos y muestra total

La tablas de contingencia 1, 2, 3 y 4 presentan el cálculo de los datos necesarios para llegar al «Chi Cuadrado» que aparece en la última celda (de arriba abajo) de la última columna (de derecha a izquierda).

Como se puede comprobar en la tabla de contingencias 1, para un nivel de significación del 0,05 el valor crítico de «Chi Cuadrado» (establecido según Fisher, y Yates, para 10 grados de libertad, en 18,31) es mayor que el «Chi Cuadrado» obtenido. Esto significa que no existen diferencias significativas entre las frecuencias observadas y las teóricas o esperadas de la muestra de sujetos de niños/as de Melilla. Por lo tanto se puede aceptar la independencia de las variables «valores» y «cultura» para los niños que integraron la muestra.

En la tabla de contingencias 2, que compara las frecuencias observadas y esperadas en las categorías de valor de los jóvenes Islámicos y Occidentales, el «Chi Cuadrado» es menor que el valor crítico de «Chi Cuadrado» (establecido según Fisher, y Yates, para 10 grados de libertad, en 29,59) para un nivel de significación del 0,001. Esto significa que sólo se pueden aceptar la hipótesis nula (no existen diferencias significati-

vas) a un nivel de error muy alto por lo que se demuestra que si existen diferencias significativas en los valores y que éstas se deben a la variable dependiente, es decir la cultura.

En la tabla de contingencias 3, el «Chi Cuadrado», calculado con las frecuencias en valores de los representantes adultos de la Cultura Islámica y Occidental, es mayor que todos los valores críticos del «Chi Cuadrado» para cualquier nivel de significación. Esto quiere decir que las diferencias son muy significativas entre los valores por lo tanto se puede afirmar que las variables «valores» y «cultura» para estos sujetos son dependientes y su dependencia es mayor que en el caso de los jóvenes.

Igual ocurre con los datos de la tabla 4, que en su caso compara las frecuencias de la muestra total de Occidentales e Islámicos.

Se confirma cómo el «Chi Cuadrado» es mayor al aumentar la edad de la muestra, lo que da indicios de que las diferencias son mayores, y por tanto, también la dependencia de las variables (categorías de valor y cultura) al aumentar la edad de los sujetos estudiados.

Con esto podemos concluir que la hipótesis primera de esta investigación sólo se acepta en el caso de las muestras de niños y niñas, y queda refutada para las muestras de jóvenes y adultos. Con lo que queda demostrado que las diferencias de expresión de valores en todas las muestras de sujetos de Melilla se deben a la cultura de los sujetos que expresan dichos valores, excepto en los niños. Puesto que las diferencias valorativas están íntimamente relacionadas con la construcción de identidades culturales, parece lógico que los niños no presenten diferencias significativas en sus valores en función de su cultura en la medida que aún no han definido dicha identidad.

TABLA DE CONTINGENCIAS 1: NIÑOS/AS

Categorías	FO.I.	FO.Oc	FI+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+XOc
Vitales	107	123	230	114,19	115,81	0,45	0,45	0,90
Intelectuales	37	21	58	28,80	29,20	2,33	2,30	4,63
Afectivos	18	27	45	22,34	22,66	0,84	0,83	1,67
Estéticos	18	21	39	19,36	19,64	0,10	0,09	0,19
Desarrollo	49	52	101	50,15	50,85	0,03	0,03	0,06
Morales	58	44	102	50,64	51,36	1,07	1,05	2,12
Sociales	86	71	157	77,95	79,05	0,83	0,82	1,65
Productivos	62	67	129	64,05	64,95	0,07	0,06	0,13
Transcendentes	3	3	6	2,98	3,02	0,00	0,00	0,00
Cambio	20	15	35	17,38	17,62	0,40	0,39	0,78
Geográficos	37	58	95	47,17	47,83	2,19	2,16	4,35
Total	495	502	997			8,3095	8,1937	16,50

Chi Cuadrado= 16,503 gl= 10 Sig: 0,05

TABLA DE CONTINGENCIAS 2: JÓVENES

Categorías	FO.I	FO.Oc	FI+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+XOc
Vitales	386	385	771	383,72	387,28	0,01	0,01	0,02
Intelectuales	352	275	627	312,05	314,95	5,11	5,07	10,18
Afectivos	359	382	741	368,79	372,21	0,26	0,26	0,52
Estéticos	100	146	246	122,43	123,57	4,11	4,07	8,18
Desarrollo	595	609	1204	599,22	604,78	0,03	0,03	0,06
Morales	312	330	642	319,52	322,48	0,18	0,18	0,36
Sociales	357	327	684	340,42	343,58	0,81	0,80	1,61
Productivos	196	199	395	196,59	198,41	0,00	0,00	0,00
Transcendentes	63	77	140	69,68	70,32	0,64	0,63	1,27
Cambio	158	158	316	157,27	158,73	0,00	0,00	0,00
Geográficos	31	48	79	39,32	39,68	1,76	1,74	3,50
Total	2909	2936	5845			12,9159	12,7971	25,71

Chi Cuadrado= 25,713 gl= 10 Sgn: 0,001

TABLA DE CONTINGENCIAS 3: ADULTOS

Categorías	FO.I	FO.Oc	FI+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+XOc
Vitales	157	206	363	158,75	204,25	0,02	0,02	0,03
Intelectuales	221	313	534	233,53	300,47	0,67	0,52	1,19
Afectivos	134	133	267	116,77	150,23	2,54	1,98	4,52
Estéticos	23	57	80	34,99	45,01	4,11	3,19	7,30
Desarrollo	200	244	444	194,17	249,83	0,18	0,14	0,32
Morales	166	115	281	122,89	158,11	15,12	11,75	26,87
Sociales	189	452	641	280,33	360,68	29,75	23,12	52,87
Productivos	77	138	215	94,02	120,98	3,08	2,39	5,47
Transcendentes	347	109	456	199,42	256,58	109,22	84,89	194,11
Cambio	125	215	340	148,69	191,31	3,77	2,93	6,70
Geográficos	74	222	296	129,45	166,55	23,75	18,46	42,21
Total	1713	2204	3917			192,2172	149,3957	341,61

Chi Cuadrado = 341,6130 gl: 10

TABLA DE CONTINGENCIAS 4: MUESTRA TOTAL

Categorías	FO.I	FO.Oc.	FE+FOc	FE.I	FE.Oc	XI	XOc	XI+Oc
Vitales	650	708	1358	646,23	711,77	0,02	0,02	0,04
Intelectuales	610	609	1219	580,08	638,92	1,54	1,40	2,94
Afectivos	511	542	1053	501,09	551,91	0,20	0,18	0,38
Estéticos	141	224	365	173,69	191,31	6,15	5,59	11,74
Desarrollo	844	905	1749	832,29	916,71	0,16	0,15	0,31
Morales	536	489	1025	487,76	537,24	4,77	4,33	9,10
Sociales	632	850	1482	705,24	776,76	7,61	6,91	14,52
Productivos	335	404	739	351,67	387,33	0,79	0,72	1,51
Transcendentes	413	189	602	286,47	315,53	55,89	50,74	106,63
Cambio	303	388	691	328,82	362,18	2,03	1,84	3,87
Geográficos	142	328	470	223,66	246,34	29,81	27,07	56,88
Total	5117	5636	10753			108,9698	98,935	207,90

Chi Cuadrado= 207,9049 gl: 10

4.1.2. Tablas de datos en niños, jóvenes, adultos y muestra total con valores seleccionados

Para comprobar la segunda hipótesis de esta investigación se construyeron las tablas de datos que presentamos seguidamente con la ayuda de un programa informático: STATGRAPHICS (González y otros, 1994: 142). En las tablas 5, 6, 7 y 8 se calcularon los «Chi Cuadrado» para las frecuencias de las categorías de valor que presentaron diferencias no significativas a un nivel de significación superior al 0,95 en los niños/as, los jóvenes, los adultos y la muestra total de representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla. Es decir se seleccionaron aquellos valores que en el análisis anterior nos sugería que no estaban condicionados por la cultura, por lo tanto podrían formar los valores comunes para cada grupo de edad y para la muestra total y se volvió aplicar el tests de Chi Cuadrado para confirmar esa independencia entre dichos valores y la cultura.

TABLA DE DATOS 5: NIÑOS/AS

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Transcendentes			
Desarrollo			
Productivos	0,1837	4	0,99
Estéticos			
Vitales			

TABLA DE DATOS 6: JÓVENES

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Productivos Cambio Vitales Desarrollo Morales Afectivos	0,6071	5	0,98

TABLA DE DATOS 7: ADULTOS

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Vitales	0,2607	1	0,61
Desarrollo	0,1930		0,66 corrección de Yates

TABLA DE DATOS 8: MUESTRA TOTAL

Categorías	Chi Cuadrado	Df.	Significación.
Vitales Desarrollo Afectivos	0,1080	2	0,95

Como podemos comprobar, las categorías seleccionadas en todas las tablas de datos no presentan diferencias significativas para un nivel de significación igual o superior al 0,95 excepto en los adultos, donde se han hallado dos categorías de valor (vitales y de desarrollo) que no presentan diferencias significativas para un nivel de significación del 0,66. Las tablas de datos anteriores confirmaron la hipótesis tercera de esta investigación al demostrar que:

- Las muestras de niños/as representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia de su cultura, sobre todo, a la hora de expresar valores trascendentes, de desarrollo, productivos, estéticos y vitales.
- Las muestras de jóvenes representantes de la Cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia de su cultura a la hora de expresar valores productivos, valores de cambio, vitales, de desarrollo, morales y afectivos.
- Las muestras de adultos representantes de la cultura Islámica y Occidental en Melilla se comportan con independencia casi absoluta de su cultura a la hora de expresar valores vitales y de desarrollo.

- Las muestras totales de representantes de la cultura Islámica y Occidental de Melilla no presentan diferencias significativas a la hora de expresar valores vitales, de desarrollo y afectivos.

Así pues, los valores para los cuales todas las muestras de edad no presentan diferencias significativas, es decir, se comportan como si pertenecieran a una misma cultura, son los valores de desarrollo y vitales, ambos presentes en todos los análisis, pudiéndose identificar otro grupo de valores como son los productivos y los afectivos que se repiten en al menos dos grupos de muestras como valores independientes de la cultura.

4.2. La operación de minimalización

Para profundizar en la dependencia (valores diferentes según la cultura) e independencia (valores comunes) de los valores y culturas en las muestras de sujetos analizados con fiabilidad y validez se decidió utilizar el programa de ordenador AQUAD3.0 de Huber (1991). La principal cualidad por la que se decidió aplicar este programa fue por su Operación de Minimalización (Huber 1991, Huber y Marcelo 1990). La Operación de Minimalización del programa AQUAD3.0 sigue las reglas del «Álgebra Booleana» y nos permitió transformar las frecuencias de valores en combinaciones de valores de forma binaria (Mayúscula=significativo; minúscula=no significativo). Para ello fue necesario elaborar dos tablas:

- La tabla de datos 9 que transformó las frecuencias de cada categoría de valor en medidas comparables y estandarizables.
- La tabla de datos 10 que transformó las frecuencias de valor en códigos de verdad o falsos lo que nos indicaría si las categorías de valor tenían una presencia significativa o no en los distintos grupos analizados. Esta tabla caracterizó 5 combinaciones de categorías de valor con presencia significativa y no significativa:

TABLA DE DATOS 9
MATRIZ DE DATOS ESTANDARIZADOS C:\AQD\ARROYO.DTN

Condición	V.	I	A	E	D	M	S	P	T	C	G
Niños/as is.	112	92	88	106	91	110	108	112	94	93	103
Niños/as occ.	115	83	91	106	91	97	100	115	94	88	114
Jóvenes is.	97	106	112	99	113	106	94	96	95	97	87
Jóvenes occ.	97	98	115	114	115	106	91	96	97	97	90
Adultos is.	90	109	100	84	96	101	91	87	122	106	95
Adultos occ.	90	112	94	91	94	80	117	93	100	119	111

TABLA DE DATOS 10
 EDITAR VALORES DE VERDAD/ AQUAD V 3.0 * GLH TUEBINGEN 02-90 *

Line 1 Col 1 Indent insert
 Fichero : c:\aqd\ARROYO.wtp1
 Cant. de condiciones: 11
 C. d. combinaciones : 5
 Cantidad de dígitos : 1

Combinación. 1. ViaEdMSPtCg	2: Niños/as islámicos y occidentales
Combinación. 2. VIAEDMsPtCg	1: Jóvenes islámicos
Combinación. 3. VIAEDMsPTCg	1: Jóvenes occidentales
Combinación. 4. vIAeDMspTCg	1: Adultos islámicos
Combinación. 5. vlaedmSpTCG	1: Adultos occidentales

La combinación 1, que aparece dos veces se refiere a los códigos de los valores de las muestras de niños/as islámicos y occidentales, y cómo se puede comprobar estos dos grupos tienen la misma caracterización con una presencia significativa de valores vitales (V), estéticos (E), morales (M), sociales (S), productivos (P) y geográficos (G), sin embargo, no es significativa la presencia de valores intelectuales (i), afectivos (a), de desarrollo (d), trascendentes (t) y de cambio (c).

La combinación 2 y 3 caracteriza el grupo de jóvenes Islámicos y Occidentales.

- La combinación 2, referida al grupo islámico, expresa una presencia significativa de valores vitales (V), intelectuales (I), afectivos (A), estéticos (E), de desarrollo (D), morales (M), productivos (P) y de cambio (C), mientras, que manifiesta presencia no significativa de valores sociales (s), trascendentes (t) y geográficos (g).
- La combinación 3 referida al grupo de jóvenes occidentales tiene los mismos valores significativos y no significativos que el grupo de jóvenes islámicos (combinación 2), excepto en la categoría de valor trascendente, que fue significativa para el grupo de jóvenes occidentales (T) y no significativa en el de jóvenes islámicos (t).

La combinación 4 y 5 caracteriza los grupos de adultos islámicos y occidentales, y se puede comprobar que las discrepancias son mayores que en los grupos de jóvenes y niños/as. Estos dos grupos de adultos tienen los siguientes valores significativos: valores intelectuales (I), trascendentes (T) y de cambio (C), y los siguientes valores no significativos: vitales (v), estéticos (e) y productivos (p). Estos dos grupos de adultos divergen en valores afectivos, de desarrollo y morales que son significativos en los adultos islámicos y no significativos en adultos occidentales; mientras que los valores sociales y geográficos son significativos para los occidentales y no significativos para los adultos islámicos.

5. CONCLUSIONES CON RESPECTO A LAS DIFERENCIAS Y ENCUENTROS AXIOLÓGICOS EN LAS CULTURAS ISLÁMICA Y OCCIDENTAL

Los análisis estadísticos (Test de Chi Cuadrado y Operación de Minimalización) de las frecuencias de los valores en las muestras de sujetos seleccionados en Melilla y su interpretación integrada, nos permite concluir lo siguiente:

- Que para el grupo de niños/as las diferencias en los valores expresados no se debe a su pertenencia a culturas diferentes. Esta conclusión es coherente con la Operación de Minimalización, en la que se había podido comprobar que los niños/as Islámicos y Occidentales de las muestras analizadas en Melilla tenían la misma caracterización de valores significativos y no significativos.
- Para los grupos de jóvenes y adultos se puede afirmar que las variables valores y cultura son dependientes, es decir, que las diferencias en las frecuencias de valores expresados por estos sujetos se debe a que pertenecen a diferentes culturas; hecho que viene también confirmado por el análisis de «Minimalización», en el que las caracterizaciones de valores significativos y no significativos son diferentes en los jóvenes y los adultos, dependiendo de su cultura.
- Al comparar las frecuencias de la muestra total de Occidentales e Islámicos, las diferencias se muestran también significativas. Se concluye, pues, que las diferencias en valores expresadas por todos sujetos de la muestra analizada se deben a su cultura. Se confirma, también, que esa dependencia entre valores expresados y cultura es mayor al aumentar la edad de los sujetos de la muestra cuyas frecuencias se están comparando. Igualmente, esta conclusión es coherente con la Operación de Minimalización, con la que se puede comprobar mayores diferencias en las combinaciones de valores significativos y no significativos de los grupos de adultos que en el de jóvenes mientras que los niños presentan la misma combinación.
- Al identificar valores, en todos los grupos de muestra de edad, independientes de la cultura de los sujetos, podemos asegurar que existen valores comunes a las distintas culturas de Melilla, hecho que viene confirmado por la presencia de valores significativos comunes en todos los grupos de edad y cultura.
- Los valores de desarrollo, vitales y afectivos forman parte de los valores cuyas frecuencias proporcionales no presentan diferencias significativas en el «Test de Chi Cuadrado» para la muestra total de sujetos analizada, y los valores productivos, junto con los valores de desarrollo y vitales, forman parte de los valores que no presentan diferencias significativas en los grupos de niños/as y jóvenes islámicos y occidentales. Además, las frecuencias de los valores los valores productivos y vitales son significativos (en la «Operación de Minimalización») tanto para los niños como para los jóvenes de la Cultura Islámica y Occidental.

6. IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL

De las conclusiones anteriores se pueden extraer dos implicaciones educativas esenciales. En primer lugar queda demostrada las diferencias valorativas de dos grupos culturales y que estas diferencia dependen de su cultura, este hecho justifica la posibilidad y necesidad de construir identidades culturales diferentes en el currículum.

Pero existe una implicación mucho más importante, que entendemos conecta con la propia esencia de la educación y la interculturalidad para poder construir contextos de aprendizaje compartidos, y es el haber demostrado que existe de un terreno axiológico común a la Cultural Islámica y Occidental de Melilla en el que fundamentar el diseño de un Currículum Intercultural.

Los valores que deben configurar el terreno común sobre el que edificar el Currículum Intercultural Islámico-Occidental en Melilla son los valores de desarrollo, vitales, afectivos y productivos pues es el bloque de valores que forma la base de significados compartidos fundamentalmente por los niños/as y jóvenes analizados con independencia de su cultura, y son estos los protagonistas de la implementación del Currículum Intercultural que se pretende diseñar. Sobre estos valores compartidos que posibilitan el entendimiento, la comprensión, la comunicación y el diálogo, se podrán captar otros valores nuevos y clarificar lo valores que son diferentes.

Si el Currículum Intercultural debe conectar con el mundo de experiencias de los sujetos para crear identidad mediante el aprendizaje significativo, qué duda cabe que las primeras redes de significación se deben edificar sobre los valores vitales, de desarrollo y productivos, y, si se pretende una educación en valores es imposible olvidar la conexión de estos con las emociones y los sentimientos, presentes, fundamentalmente, en la modalidad axiológica de los valores afectivos.

De los valores de desarrollo, vitales, afectivos y productivos, que formaban el «terreno común» del Currículum Intercultural Islámico-Occidental, por los análisis realizados, se comprueba que los valores de desarrollo no son significativos para los niños/as islámicos y occidentales; y los adultos islámicos, pero sí lo son para los jóvenes islámicos y occidentales y los adultos occidentales. Igual ocurre con los valores afectivos. Esta situación sugiere la necesidad de clarificar los valores de desarrollo y afectivos en la Comunidad Educativa de cada Centro Escolar responsable del Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro, previamente a su inclusión como fundamentadores del Currículum Intercultural, pues, son valores captados por todos los sujetos de las diferentes edades y culturas, pero que pueden presentar algún tipo de conflicto en los matices de su contenido cultural. Se trataría de determinar el contenido exacto de cada valor para cada cultura. Por ejemplo, en cuanto a los valores afectivos sería conveniente clarificar cómo se entiende y se viven la relaciones familiares y/o la pareja en el Islam y en la Cultura Occidental, qué significan el sentido global de la vida, qué modalidades de relación existe para cada cultura.

Se trataría en definitiva, de decidir el contenido común de los valores de desarrollo y afectivos a incluir en el Currículum Intercultural con el máximo respeto hacia otras

opciones, que bien la cultura Islámica o la Cultura Occidental podrían considerar como válidas, especificando las circunstancias y explicando el sentido de estas variantes en la forma global de entender cada valor en cada cultura.

Así, por ejemplo, en lo que respecta a los valores de libertad-voluntad (una subcategoría de valores de desarrollo), tanto en el Islam como en Occidente, pretenden la autoafirmación del ser humano, es decir, que llegue a ser «el mismo». Este sería el contenido común de estos valores, tanto en un sujeto islámico como un occidental, sin embargo, el islámico insistirá más en la necesidad del esfuerzo, el control y la templanza para someter la voluntad personal a la Voluntad Divina, garante, en última instancia, de la libertad de todos. Por su parte, un sujeto occidental insistirá más en la capacidad de elección y decisión personal. Pero, a poco que reflexionemos, no son valores enfrentados, sino contenidos de un mismo valor complementarios, pues no existe decisión libre sin control personal, al igual que todo acto de voluntad personal es un acto de elección entre varias posibilidades. En definitiva, conocer la perspectiva islámica y occidental del valor libertad-voluntad permite captar, de una forma más rica y completa, todos los matices de su contenido.

Traducir estos valores a finalidades educativas y objetivos de cada área sería el reto de cada equipo educativo, para lo cual podemos encontrar algunas orientaciones en Arroyo (2000a).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ándres Orizo, F. (1991). *Los nuevos valores de los españoles*. Madrid: SM.
- Arroyo González, R. (1994). Melilla: Contexto de análisis y reflexión multicultural. *Emare*, 9, 49-66.
- Arroyo González, R. (1997). *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un Currículum Intercultural*. Melilla: Ayuntamiento de Melilla.
- Arroyo González, R. (1998). *Propuesta de valores para un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Arroyo González, R. (1999a). Los valores y su sistematización para la enseñanza. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2, 145-167.
- Arroyo González, R. (1999b). Integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa. En *Homenaje al Profesor Óscar Sáenz Barrio*. (pp. 53-70). Granada: Dpto. De Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- Arroyo González, R. (2000a). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arroyo González, R. (2000b). Criterios para la elaboración de un Currículum Intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 1-28
- Arroyo González, R. (2000c). Factores asociados a la diglosia. El caso de Melilla. En Salvador Mata, F.; Peñafiel Martínez, F., Muñoz Cabello, M., Fernández Alonso, J.A. (coord). *La intervención logopédica*. (pp. 195-202). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ary, D., Cheser Jacobs, L. y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación Pedagógica*. México: McGRAW-HILL.

- Bartolome Pina, M. (1982). Análisis de valores a partir de documentos educativos. En Bartolomé, M. (coord.). *Modelos de investigación educativa*. (pp. 247-293). Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Braithwaite, V.A. y Scott, W.A. (1991). Values. En Robinson, J.P., Shaver, P.R., Y Wrightsman, L.S. (eds.). *Mesures of Personality and Psychological Attitudes*. (pp. 661-753). San Diego: Academic Press.
- Buendía Eismar, L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Cabrera, F., Espin, J.V., Marín, M^a.A. y Rodríguez Lajo, M. (1995). Análisis de los valores de los alumnos/as inmigrantes en Educación Primaria. En *Actas del VII Seminario Nacional de Investigación Educativa* (pp. 109-121). Valencia: AIDIPE.
- Calvo Díaz, A. (1996). Valores en los jóvenes de fin de siglo. *Aula Abierta*, 67, 109-121.
- Campbell D.T y Fiske D.W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait- Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 9, 81-105.
- Casares García, P. y Collado Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 237-258.
- Denzin, N.K. (1970). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Dodier N. y Baszanger, I. (1997). Totalisation et atérité dans l'enquête ethnographique. *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 1, 37-76.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de los valores en niños de 8 a 10 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.
- Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en Educación y Psicología*. Madrid: Anaya.
- Fernández Soria, J.M. (1999). Modernización, globalidad y prioridades de la política educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. 178-179, 263-318.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de la culturas*. Octava Edición. Barcelona: Gedisa.
- Gervilla, E (1985). *Los valores en la educación de los adolescentes*. Granada: Ave-María.
- Gervilla, E (1991). *El animador/perfil y opciones*. Madrid: CCS.
- Gervilla, E (1993). Los valores de la LOGSE. Enseñanza de Régimen General. *Revista Española de Pedagogía*, 195, 269-289.
- Gervilla, E (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y la educación*. Barcelona: Herder.
- Goetz, J.P. y LeComte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Carmona, A., Vera Vera, J.F., García López, P.A., Torrecilla De Amo, D., Maldonado Jurado, J.A., Rueda García, M^a Del M., Arcos Cebrian, A. Ollero Hinojosa, J. y Torres Ruiz, F. (1994). *Métodos estadísticos con Statgraphics*. Granada: Universidad de Granada.
- Hayman, J.L. (1981). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernando Sanz, M. (1996). Los valores en la juventud actual. *Revista de ciencias de la educación*, 169, 117-126.

- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Huber, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenador: Principios y manual del paquete de programas AQUAD3.0*. Sevilla: Ed. Carlos Marcelo.
- Huber, G.L y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 8, 69-84.
- Kerlinguer, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Iberoamericana.
- Kohlberg, L. (1975). El enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral, en Jordan J.A y Santolaria, F.F. (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. (pp. 84-114). Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L (1976). Estadios Morales y Moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Llopis Blasco, J.A. (1994). *Los valores en la reforma del Sistema Educativo Español. Estudio para una educación en valores*. Tesis Doctoral (Microfichas).Valencia: Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.
- Mesa, M^ªC. (1988). Estereotipos culturales. *Publicaciones*, 13-14, 53-78.
- Peñafiel, Martínez, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Tesis Doctoral (Microfichas). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^ª, Marín Ibáñez, R. y Vázquez Gómez, G. (1993). *Los valores de los niños españoles 1992*. Madrid: SM.
- Porta Vázquez, L.G. (1999). *El mundo actual. Valores e implicaciones educativas de los alumnos al finalizar la escolaridad obligatoria en Mar de Plata (Argentina)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Salguero Salguero, M. (1998). Valores dominantes y lo que permanece de la ley general de educación de 1970. *Revista de Ciencias de la Educación*. 174, 218-235.
- Saenz Barrio, O. (1991). Investigación cuantitativa-experimental. En Saenz Barrio, O. (dctor.). *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción*. (pp. 101-134). Murcia: Alcoy.
- Sánchez Fernández, S. y Arroyo González, R. (1998). Los conflictos en las sociedades y contextos educativos multiculturales. En Lorenzo Delgado, M.; Ortega Carrillo, J.A. y Sola Martínez, T. (coor.). *En foques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales*. (pp. 323-334). Granada: G.E.U.
- Sánchez Fernández, S. y Arroyo González, R. (2000). El conflicto islámico-occidental desde la perspectiva intercultural. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 13, 143-163.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa, M^ª C. (1992). La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla. En VV.AA *Educación Multicultural e Intercultural*. (pp. 178-186). Granada: Impredisur.
- Mesa, M^ªC. y Sánchez Fernández, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

- Sánchez, S. y Mesa, M^aC. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada, colección EIRENE.
- Sánchez, S., Mesa M^a.C. y Cabo, J.M. (1997). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Revista de Enseñanza. Anuario interuniversitario de Didáctica*, 14, 81-97.
- Siguan, M.y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Villalaín Benito, J.L., Basterra Pérez, A. y Del Valle López, J.M. (1992). *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores*. Madrid: SM.
- Villanueva Bea, P. y Saez Gracia, A. (1990): Los valores de un grupo de alumnos de educación permanente de adultos. Aspectos diferenciales en hombres y mujeres. *Revista de Investigación Educativa*. 8, 16, 217-222.

EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMARIA DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

León Garduño Estrada y M^a del Rosario Ramírez Lomán

Universidad de las Américas, Puebla (México)

RESUMEN

Se presenta el desarrollo y validación de un instrumento para la medición de la autoestima con niños mexicanos. Para ello, se trabajó con un total de 1.007 niños tanto de escuelas públicas como privadas en la Cd. de Puebla (México). Se empleó un procedimiento de análisis factorial varimax de componentes principales. Este análisis permitió identificar 10 diferentes factores. Adicionalmente al proceso de validación del instrumento, se presentan los resultados de su aplicación. Estos mostraron diferencias significativas en función del tipo de escuela así como del sexo de los niños. Se discute la importancia de contar con instrumentos válidos al contexto social así como la importancia de la autoestima para el aprovechamiento en la escuela.

***Palabras clave:** Autoestima, niños, escuela primaria, evaluación.*

ABSTRACT

This research presents the development and validation of an instrument for the measurement of self-esteem with Mexican children. To this end, a total of 1007 children in public and private schools in the city of Puebla (Mexico) participated in the study. A procedure of factor analysis varimax of principal components was employed to determine the factors in the instrument. Ten different factors were identified. In addition to the validation process, the results of its application are presented. These showed significant differences in terms of school type as well as of the sex of the children. The importance of having valid instruments to the social context, as well as the importance of self-esteem for school achievement is discussed.

***Key words:** Self-esteem, primary school, children, evaluation.*

I. INTRODUCCIÓN

A través de muchas investigaciones se ha identificado la importancia de la autoestima para una variedad de constructos psicológicos, conductas, actitudes, aprovechamiento en la escuela, etc. Por ejemplo, Bednard, Wells y Peterson (1989) concluyen que la autoestima esta relacionada con consecuencias psicológicas favorables como el ajuste personal, el control interno, la autonomía, las atribuciones, el aprovechamiento escolar, etc. Por el lado contrario, una baja autoestima está correlacionada con la depresión, y el suicidio (Skager, & Kerst, 1989). De acuerdo con Mruk (1998), existen diferentes razones para el estudio científico de la autoestima. Una de ellas es la complejidad del fenómeno así como los resultados de muchas investigaciones que indican relaciones mixtas, ausentes o ambiguas con otras variables. Una segunda razón son las implicaciones prácticas que se derivan de estudios donde se han observado relaciones significativas con variables como el bienestar psicológico y con las enfermedades mentales. También, la autoestima ha venido a ocupar un lugar sumamente importante como concepto explicativo dentro de la Psicología y la Sociología. Citando un párrafo del trabajo de un grupo para el desarrollo de la autoestima en el Estado de California en los Estados Unidos, Baumeister (1993) destaca que muchos de los problemas personales y sociales son resultado de la falta de autoestima.

En el ámbito educativo, diversos autores (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Covington, 1983; & Schunk, 1985) establecen que no es posible abordar el estudio y el mejoramiento del aprovechamiento en la escuela sin incluir la propia percepción que el estudiante tiene de sí mismo. La autoestima funciona como un filtro que media todas las experiencias en la escuela. De tal manera, este rol mediacional de la autoestima influye tanto en los sentimientos y emociones del complejo de eventos y fenómenos que el sujeto obtiene del medio, como en su grado de involucramiento con la tarea y en los resultados que obtiene. De acuerdo con González y Tourón (1994) y con González, Valle, Suárez, & Fernández (1999), la autoestima se considera una variable crucial para el aprendizaje. Actualmente, la autoestima es una variable nuclear en todas las teorías de la motivación.

Dada la importancia de la autoestima para el aprovechamiento en la escuela, así como la carencia de instrumentos sobre este constructo en el contexto mexicano, el propósito del presente estudio está dirigido a iniciar el desarrollo de una prueba para la medición de la autoestima en niños entre las edades de 9 a 14 años, dentro del 4o, 5o, y 6o grado del nivel primaria. Tal prueba se elaborará a través del procedimiento del diferencial semántico. También se presentarán los resultados de la aplicación de tal instrumento a la muestra de niños en el estudio. Este segundo propósito tendrá como objetivos la descripción de la autoestima, y la exploración de posibles diferencias en función del sexo así como del nivel socioeconómico de los niños. En general, la literatura revisada al respecto (Baumeister, 1993; Burnett, 1994; Garduño, y Lozano, 1996; Harter, 1993) muestra que existen diferencias entre niños y niñas sobre aspectos significativos de la autoestima. También, de acuerdo con Wylie (1963), y Fanelli (1977), el nivel socioeconómico y el sexo son variables importantes sobre las diferencias en los niveles de autoestima.

Algunos estudios que han encontrado una relación entre autoestima y aprovechamiento escolar son Arbuckle y MacKinnon, (1988); Barling, (1982); Bryan y Pearl, (1979); Fincham y Barling (1978); Fielstein, Klein, Fischer, Hanan, Koburger, Schneider, & Leitenberg, (1985); Fitch, (1970); Goldberg, & Cornell (1998); Gray (1989); Nuñez y González (1994); Ralph, & Mineka (1998); y Skaalvik (1997). En general, estos estudios encontraron relaciones significativas tanto entre autoestima y aprovechamiento en la escuela, como entre autoestima y atribuciones a situaciones de éxito y fracaso escolar. De manera más específica, en una revisión de investigaciones realizadas sobre la relación entre autoconcepto y desempeño académico, Hattie (1992) encontró correlaciones de hasta .74. Este autor concluye que, comparado con otras variables, el autoconcepto es un fuerte correlator del logro que debe considerarse sumamente importante dentro de la educación. En el estudio reportado por Byrne y Shavelson (1986), ellos encontraron una correlación de hasta .6. En otro contexto, Gimeno Sacristán (1976) obtuvieron una correlación de hasta .72 entre autoimagen académica y rendimiento en estudiantes de bachillerato. En el trabajo de Brookover, Erickson, y Joiner (1967) reportan una correlación de hasta .69, incluso cuando mantuvieron controlada la inteligencia de los sujetos. En la investigación de Rodríguez (1982) sobre la relación entre autoestima y motivación con el aprovechamiento, concluye que la autoestima es la variable más importante para el rendimiento en la escuela. Por último, en el reciente trabajo de González, Valle, Suárez, & Fernández (1999) con un modelo de relaciones causales, encuentran un efecto directo del autoconcepto sobre el rendimiento.

Acerca de los conceptos de autoestima y autoconcepto, existe un consenso en considerar a la autoestima como una dimensión del autoconcepto misma que incluye un juicio sobre los diferentes elementos que un individuo utiliza para describirse a sí mismo (González y Tourón, 1994). De esta manera, el autoconcepto es una categoría más general del «yo», que fundamentalmente se refiere a una descripción del propio individuo. Bajo esta concepción, podemos referirnos al autoconcepto como una respuesta a «quién soy», mientras que la autoestima responde a «cómo me siento cómo soy». De tal manera, el autoconcepto se usa para indicar los aspectos de conocimiento sobre el propio esquema del «yo» que tiene la función de controlar el procesamiento de información relevante para el individuo (Brown, 1993; Campbell & Lavalley, 1993). La autoestima, de acuerdo con lo anterior, se refiere al componente evaluativo del «yo». Esta aproximación también es compartida por Hattie (1992).

Rosenberg y Kaplan (1982), plantean que la autoestima debe entenderse como una constructo importante de la persona que inclusive determina la selección de valores. Para Burnett (1994) y Pelham & Swann (1989), la autoestima puede verse como la resultante de todos aquellos sentimientos y creencias globales que un individuo tiene de su ser como persona. Harter (1993), define autoestima como el nivel de apreciación global que uno tiene por su propio «yo». Branden (1989) enfatiza claramente el aspecto afectivo, ya que la percepción del sujeto sobre sí mismo afectará de forma determinante todos los fenómenos de la experiencia y la acción, desde el funcionamiento en los aspectos más personales como el sexo, hasta nuestro proceder más general durante toda la vida.

De acuerdo con Scher (1990) el desarrollo del autoconcepto inicia en el tercer o cuarto mes después del nacimiento cuando el niño se ve como algo separado de otras personas y comienza a desarrollar una percepción de sí mismo. La idea de que el autoconcepto es un fenómeno que se modifica con la experiencia también es compartida por Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) y por Andrade & Pick, (1994) quienes plantean que el autoconcepto es un proceso psicológico cuyos contenidos se determinan socialmente.

Una de las contribuciones más importantes que Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) hicieron al estudio de la estructura del autoconcepto es la idea de que éste es un fenómeno multidimensional y jerárquico. Tales ideas se refieren a que el autoconcepto está integrado por diferentes factores, a la vez que se estructura de manera jerárquica o por niveles. En otras palabras, existe un nivel general de autoconcepto que abarca diferentes facetas o factores más específicos; cada una de los cuales refleja categorías especiales y diferentes entre sí. La demostración de tal estructura multidimensional y jerárquica ha sido ya investigada por múltiples autores (Harter, 1982; Marsh 1990; Marsh & Parker, 1984; Shavelson, y Marsh, 1986; etc.)

Por otro lado, además de la cantidad de investigaciones relevantes sobre el papel de la autoestima o del autoconcepto en una variedad de fenómenos, también se ha destacado la importancia de la relación entre cultura y funcionamiento psicológico. En este sentido, aunque la actividad fundamental en la investigación en psicología ha sido formular explicaciones generalizables sobre todas las culturas y contextos históricos, de manera análoga a los fenómenos en la ciencia física, recientemente esta aproximación está siendo sometida a serios cuestionamientos (Cole, 1995; Miller, 1996). En este sentido, el contexto social y la experiencia actualmente se consideran elementos clave en las interpretaciones y significados así como en el funcionamiento psicológico de las personas.

Dada su importancia, y considerando la falta de herramientas propias, hasta ahora la autoestima en México y en varios otros países se ha evaluado con pruebas de procedencia extranjera; principalmente estadounidense. Este hecho ha propiciado que los criterios a partir de los cuales el constructo se valora, aún cuando se les hagan adaptaciones, no correspondan plenamente a las características de los niños mexicanos. Algunos casos de ello serían las investigaciones realizadas por Muñiz, (1994) y Servín, (1994) donde se utilizaron herramientas de autoestima como la prueba de Piers-Harris construida en 1969. Esta prueba proporciona un índice general de autoestima que se obtiene de sumar las respuestas del sujeto a una variedad de reactivos referentes a un amplio rango de aspectos como la competencia cognitiva, las cualidades físicas, etc. González y Touron (1994), mencionan que además de deficiencias metodológicas en su construcción, el uso de tales pruebas ha contribuido a generalizar la idea de que la autoestima es un fenómeno unitario y general, y de que los niños no son capaces de identificar diferentes áreas de sus vidas. La única prueba desarrollada con niños mexicanos es la que reportan Andrade & Pick (1994). Esta prueba utiliza la técnica del diferencial semántico para medir autoconcepto. No obstante, tal prueba incluye adjetivos que, si bien fueron identificados por los niños participantes en el trabajo para describirse a sí mismos, las categorías o factores fueron establecidos de antemano por los investigadores.

2. METODOLOGÍA

Sujetos. Considerando un listado de escuelas primarias de la ciudad de Puebla y a partir de un muestreo aleatorio, se seleccionaron 12 escuelas de las cuales 7 fueron privadas donde asisten niños de clase media alta, y alta, y las otras 5 fueron públicas, mismas que atienden principalmente a niños de escasos recursos. En cada escuela se trabajó con los niños del 4º al 6º grado.

El estudio se llevó a cabo en dos diferentes momentos. El primero tuvo como propósito el desarrollo del instrumento. La siguiente etapa se destinó a la identificación de los factores que el instrumento mide, y a la determinación de la confiabilidad del mismo. La muestra total que participó en los dos diferentes momentos del estudio fue de 1.007 sujetos, de los cuales 342 se incluyeron en la primera etapa (150 niños en dos escuelas públicas, y 192 en dos escuelas privadas). Se cuidó que el número de niños fuera similar al de niñas en esta primera etapa. Para el segundo momento se contó con un total de 665 sujetos (366 hombres y 299 mujeres) distribuidos en ocho escuelas (cinco particulares y tres públicas).

Construcción del instrumento. A continuación se presenta la serie de etapas desarrolladas para la elaboración del instrumento. A partir de la propuesta presentada acerca de que la autoestima implica un juicio de valor sobre diferentes características del individuo y no solamente la descripción del mismo, el proceso de construcción del instrumento atravesó por una serie de diferentes fases. En la primera de ellas, se entrevistó al total de 342 niños. Estas entrevistas se hicieron en pequeños grupos de dos o tres niños. Su propósito fue el de 1) determinar los conceptos —adjetivos o frases cortas— que los niños utilizan para describirse a sí mismos, 2) determinar adjetivos opuestos en significado a los indicados por ellos y, 3) determinar el juicio de valor, como bueno o malo, sobre cada palabra o frase expresada. Para ello, se les pidió que pensarán acerca de sí mismos y en los diferentes aspectos de su vida. Posteriormente, se les pidió que escribieran la mayor cantidad de palabras —adjetivos— o frases cortas que pudieran y que mejor los describían dentro de las aspectos que acababan de indicar. En la tercera etapa, se les pidió que escribieran la contraparte de cada palabra o expresión propuesta (p. ej. flojo-aplicado). Finalmente, en la última etapa se les pidió que indicaran, al lado de cada palabra o expresión, si consideraban que era bueno, malo, o ni bueno ni malo. Con esta información se procedió a revisar todo el conjunto de palabras o expresiones, los juicios sobre cada una, y los antónimos propuestos. De esta manera, las descripciones que ellos consideraron como ni buenas ni malas (p. ej. soy moreno) fueron descartadas de la lista. Por otro lado, las descripciones más frecuentes, y sobre las cuales se había propuesto una contraparte más consistente entre los niños, fueron incluidas en la lista. Así, al final, el instrumento quedó integrado por 51 pares de adjetivos bipolares separados por cinco líneas que indicaban el apego hacia uno de los adjetivos. El cuestionario se contestaba marcando con una cruz cualquiera de las líneas. De tal manera, cada par de adjetivos tenía un valor máximo de cinco puntos y un mínimo de uno; cinco puntos para la marca más cercana al adjetivo más positivo, y un punto para el menos positivo. La calificación total sobre el instrumento fue la suma de las calificaciones sobre cada par de adjetivos. Tales números, sin

embargo, no se incluyeron en los reactivos. La tabla 1, que se presenta más adelante en la sección de resultados, incluye el total de reactivos que integraron el instrumento final. El siguiente es un ejemplo de uno de ellos.

Triste	Contento
--------	----------

Este procedimiento para la construcción del instrumento es parte de la técnica del diferencial semántico. Esta técnica ha sido usada y validada por Naylor, 1971; Vidali, 1976; King, King y Kloakars, 1983. Como ya se mencionó, el segundo momento de este trabajo consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de 665 niños ya descritos.

3. RESULTADOS

Las respuestas de los niños al cuestionario se analizaron a través de un análisis factorial varimax de componentes principales. Los 51 reactivos del cuestionario se agruparon en 14 factores. La varianza explicada por tales factores fue del 62.2%. Únicamente se incluyeron los factores que tuvieron valores eigen igual o superior a 1. No obstante lo anterior, se llevó a cabo una revisión sobre la congruencia conceptual de los adjetivos dentro de cada factor. Con este análisis, se encontraron dos factores con dos adjetivos que no eran consistentes entre sí dentro del factor, un factor con un único adjetivo, y dos factores más con adjetivos que no eran conceptualmente consistentes dentro de ellos. Se decidió eliminar los tres primeros factores mencionados, y reubicar los adjetivos de los otros factores dentro de otros. La reubicación se realizó a partir de los resultados de una matriz de correlación entre los 51 reactivos. De tal manera, los adjetivos se reubicaron dentro de aquellos factores que mantenían las correlaciones más altas con los adjetivos que los integraban. Así, el número de factores se redujo a 10 con un total de 46 pares de adjetivos. El coeficiente Alfa de Cronbach para el conjunto de adjetivos fue de .92. La tabla 1 muestra cada uno de los diez factores, los correspondientes coeficientes alfa, y las cargas factoriales de los adjetivos.

Con el propósito de determinar la bondad de ajuste de los datos a una curva normal, se encontró que $X^2 = 1$, (X^2 de tabla = 16.9190, 9 g. l., $p > .05$). Se concluyó que la distribución de calificaciones se ajustaban a la curva normal.

A fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en los datos encontrados, se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza tanto sobre las calificaciones en el cuestionario completo, como sobre cada factor considerando el sexo y el tipo de escuela. La calificación media para la escuela pública fue de 182.24, con una desviación estándar de 21.13. Para la escuela privada se encontró una media de 189.71, y una desviación estándar de 20.36. Las diferencia entre estas medias de calificación para el instrumento completo resultó estadísticamente significativa ($F = 20.96$; g. l. = 1, 663; $p < .05$). De los análisis de varianza realizados para cada factor, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medias de todos los

TABLE 1
FACTORES, COEFICIENTES ALFA, ADJETIVOS, Y CARGAS FACTORIALES

Factor 1: Cognitivo – Académico 1. Alfa = .83		
1. Flojo(a)	Trabajador(a)	.63728
2. Aplicado(a)	Flojo(a)	.56582
4. Tonto(a)	Inteligente	.67321
19. Inteligente para la clase de Ciencias Naturales	Tonto para la clase de Ciencias Naturales	.72948
25. Tengo buena memoria	Tengo mala memoria	.40101
26. Inteligente para la clase de Ciencias Sociales	Tonto para la clase de Ciencias Sociales	.65113
27. Aprendo rápido	Aprendo lento	.51090
Factor 2: Social – Instrumental. Alfa = .73		
16. Amable	Irrespetuoso	.45192
34. Educado	Grosero	.61192
38. Positivo(a)	Negativo(a)	.41710
40. Respetuoso(a)	Irrespetuoso(a)	.73502
42. Servicial	Desatento	.41724
45. Útil	Inútil	.47527
49. Ahorrativo	Gastalón	.36063
Factor 3: Emocional. Alfa = .71		
3. Alegre	Enojón	.72069
5. Simpático	Antipático	.61895
7. Triste	Contento	.75790
33. Divertido(a)	Aburrido(a)	.35439
36. Feliz	Triste	.58119
44. Tímido(a)	Alegre	.77555
Factor 4: Responsabilidad Personal. Alfa = .77		
8. Puntual	Impuntual	.44357
10. Ordenado(a)	Desordenado(a)	.52494
11. Limpio(a) con mis cosas	Sucio(a) con mis cosas	.67903
13. Obediente	Desobediente	.49702
29. Responsable con mis cosas	Irresponsable con mis cosas	.62583
41. Responsable	Irresponsable	.46206
46. Cumplidor(a)	Incumplido(a)	.44357

Factor 5: Moral. Alfa = .70

9. Peleonero(a)	Apacible	.70915
15. Mentiroso(a)	Sincero(a)	.76244
24. Tramposo	Honesto	.73679
43. Sincero(a)	Hipócrita	.48272
47. Latoso(a)	Obediente	.55234

Factor 6: Aptitud Física. Alfa = .82

31. Ágil	Lento(a)	.69875
39. Rápido(a)	Lento(a)	.79653

Factor 7: Personal Física General. Alfa = .64

14. Guapo(bonita)	Feo(a)	.67263
23. Fuerte	Débil	.72418
37. Valiente	Miedoso	.52301

Factor 8: Aptitud Deportiva. Alfa = .58

21. Soy bueno para los deportes	No soy bueno para los deportes	.71770
28. Sano(a)	Enfermizo	.60818
48. Deportista	Flojo	.64244

Factor 9: Cognitivo - Académico 2. Alfa = .59

20. Tonto para la clase de Español	Inteligente para la clase de Español	.66618
22. Tonto para la clase Matemáticas	Inteligente para la clase de Matemáticas	.67434
32. Atento(a)	Distraído(a)	.38496

Factor 10: Social – Interpersonal. Alfa = .64

17. Amigable	Uraño	.62999
18. Compartido(a)	Egoísta	.64898
51. Le caigo bien a la gente	Le caigo mal a la gente	.55821

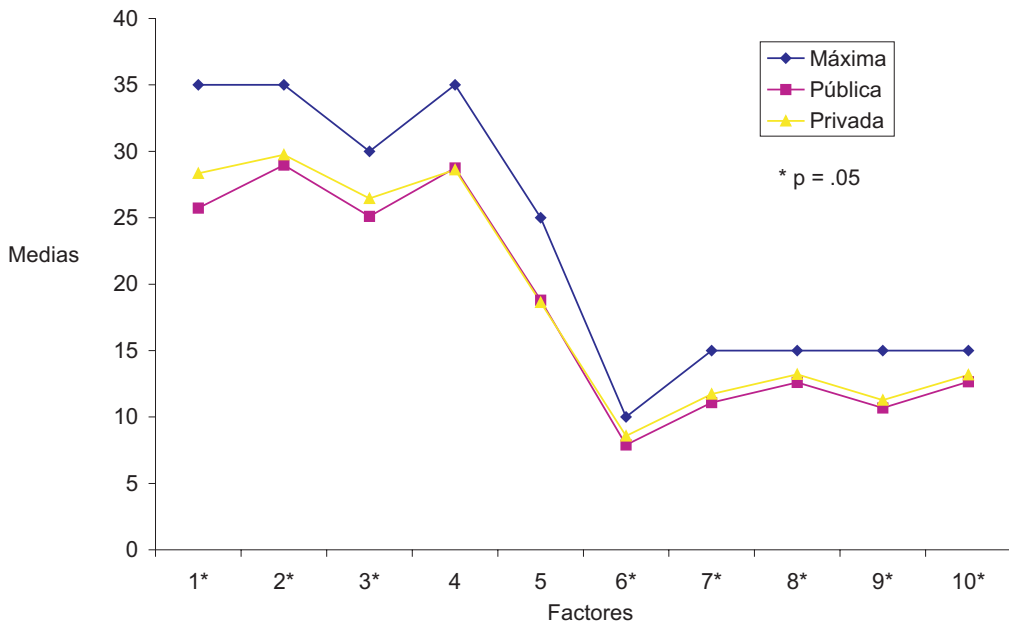
factores menos para el 4 y 5; esto es, para los factores (1) Cognitivo – Académico 1, (2) Social – Instrumental, (3) Emocional, (6) Aptitud Física, (7) Personal Física General, (8) Aptitud Deportiva, (9) Cognitivo - Académico 2, y (10) Social – Interpersonal. La tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar por factor para cada tipo de escuela.

TABLA 2
MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR PARA CADA FACTOR POR TIPO DE ESCUELA

		F 1*	F 2*	F 3*	F 4	F 5	F 6*	F 7*	F 8*	F 9*	F 10*
Pública	Media	25,72	28,96	25,1	28,74	18,8	7,89	11,09	12,6	10,68	12,65
	D. E.	4.22	3.95	3.96	4.14	3.67	1.91	2.18	2.18	2.41	1.81
Privada	Media	28,34	29,74	26,45	28,61	18,63	8,57	11,73	13,21	11,27	13,17
	D. E.	4.48	4.09	3.42	4.38	3.75	1.74	2.26	2.11	2.66	1.85

* $p \leq .05$

Los resultados de la tabla 2 se muestran en la siguiente gráfica. Tal gráfica también presenta las calificaciones máximas que se pudieron haber obtenido para cada factor. Esto es, presenta la sumatoria más positiva para cada factor.



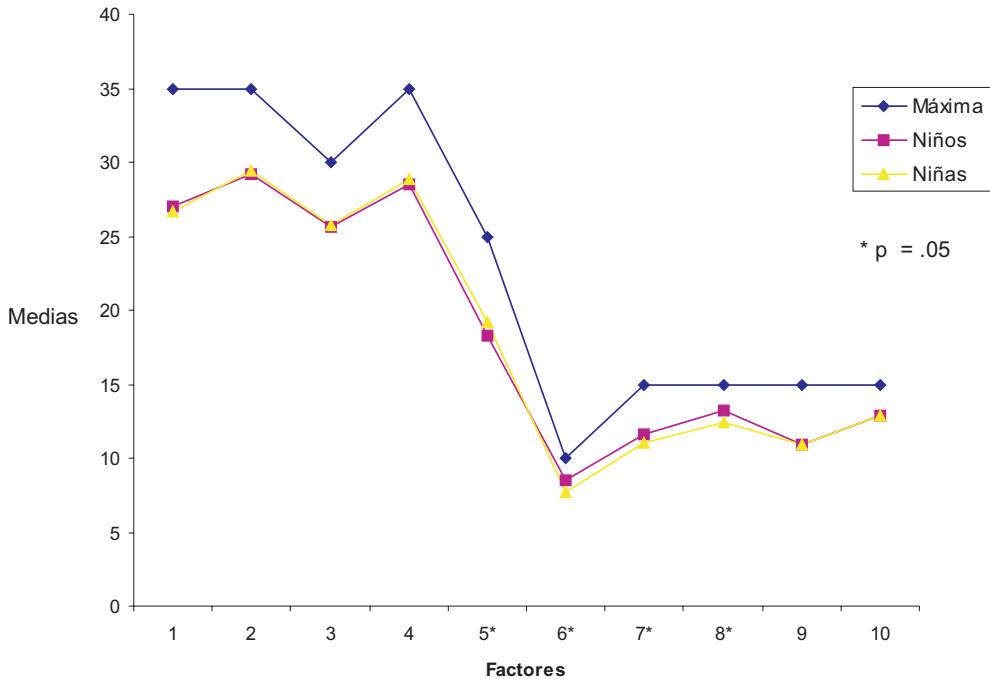
Gráfica 1
Medias de factores por tipo de escuela

En cuanto a los resultados en función de sexo, se encontró que la media de calificación de los niños para el cuestionario completo fue de 185.85. La desviación estándar fue de 20.74. La media para las niñas fue de 184.85, con una desviación estándar de 21.6. La diferencia no resultó estadísticamente significativa. Por otro lado, los resultados de los análisis de varianza para cada factor mostraron diferencias estadísticamente significativas para los factores (5) Moral, (6) Aptitud Física, (7) Personal Física

TABLA 3
 MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR PARA CADA FACTOR POR SEXO

		F 1*	F 2*	F 3*	F 4	F 5	F 6*	F 7*	F 8*	F 9*	F 10*
Hombres	Media	27,02	29,16	25,6	28,53	18,31	8,54	11,65	13,22	10,97	12,86
	D. E.	4.43	4.22	3.86	4.26	3.76	1.61	2.19	2.07	2.56	1.84
Mujeres	Media	26,61	29,45	25,75	28,88	19,25	7,73	11,01	12,42	10,87	12,89
	D. E.	4.62	3.77	3.73	4.21	3.57	2.05	2.24	2.21	2.50	1.85

* p ≤ .05



Gráfica 2
 Medias de factores por sexo

General, y (8) Aptitud Deportiva. Como se observa, las medias de calificación resultaron ser mayores para los niños en los factores 6, 7, y 8. La media de calificación fue mayor para las niñas en el factor 5. La tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar sobre cada factor para niños y niñas.

Los resultados de la tabla 3 se muestran en la gráfica 2. Tal gráfica también incluye las calificaciones máximas para cada factor.

4. CONCLUSIONES

Los factores encontrados en esta investigación son 1) Cognitivo-Académico 1, 2) Social-Instrumental, 3) Emocional, 4) Responsabilidad Personal, 5) Moral, 6) Aptitud Física, 7) Personal Física General, 8) Aptitud Deportiva, 9) Cognitivo-Académico 2, y 10) Social-Interpersonal. Acerca de la validez del instrumento, podemos decir que el procedimiento de análisis factorial exploratorio permitió identificar una serie de factores que en general son consistentes con la teoría desarrollada sobre el tema, así como con los resultados de las investigaciones empíricas desarrolladas principalmente en los Estados Unidos con diferentes instrumentos. Como ya se mencionó arriba, diferentes autores han establecido que la autoestima mantiene una estructura multidimensional donde se pueden identificar una variedad de facetas o factores. Adicionalmente a que en la construcción del cuestionario participaron directamente los niños de la manera ya explicada, los factores encontrados se ajustan a los modelos teóricos propuestos así como a los resultados de las investigaciones realizadas; por ejemplo, al modelo elaborado por Shavelson, Hubner, & Stanton (1976), y sus posteriores modificaciones desarrolladas por diferentes investigadores y señaladas por Byrne (1996): Habilidad Física, Apariencia Física, Relación con Compañeros, Relación con Padres, Lenguaje, Matemáticas, y Escolar General.

Los resultados de este estudio también apoyan el modelo propuesto por Hart y Damon (1986), quienes identificaron cuatro constituyentes del *Yo* con niños en la infancia media y final: Físico, Activo, Social, y Psicológico. Respectivamente, la descripción de estos factores es como sigue: Atributos físicos relacionados con actividades; capacidades en relación con otros; actividades con referencia a la aprobación de otros; y, conocimiento capacidades y actividades relacionadas con estados emocionales. Con el instrumento desarrollado por Andrade y Pick (1994) con niños mexicanos, encontraron confirmación de su propuesta de seis factores determinados previamente: Físicamente soy, cómo estudiante soy, con mis amigos soy, emocionalmente soy, moralmente soy, y, como hijo soy.

Como se muestra en la tabla 1, las cargas factoriales de todos los adjetivos es bastante alta. El resultado de la prueba de bondad de ajuste indicó que las calificaciones sobre el total de 46 reactivos se ajustan a la distribución de una curva normal por lo que es posible establecer medidas de posición relativa y de comparación con los sujetos en la muestra, así como con otros niños en poblaciones similares.

Por otro lado, como ya se mencionó, la consistencia interna de la prueba con los 46 adjetivos resultó bastante alta. A nivel de factores, aunque para algunos de ellos no se encontró el mismo grado de confiabilidad, en general podemos decir que ésta es

buena. Instrumentos semejantes como el Perception of Ability Scale for Students (Byrne, 1996), desarrollados también para niños en edad escolar, encontraron coeficientes alfa de .64.

Como ya se indicó, el procedimiento de análisis factorial permitió identificar dos factores diferentes con reactivos similares para el área cognitivo-académica; hallazgo que es consistente con la literatura existente donde claramente se encuentran factores específicos sobre autoconcepto o autoestima para diferentes áreas de conocimiento. De forma interesante, se encontraron más reactivos para el factor Cognitivo-Académico 1 que para el 2; resultado sobre el que sería importante determinar posibles explicaciones.

No obstante la similitud entre los factores identificados en otros estudios y los encontrados en el presente trabajo, también son claramente evidentes las diferencias. Por un lado, el número de factores encontrados es mayor en este trabajo que en los reportados por Byrne (1966) así como por Hart y Damon (1986), ya mencionados. No obstante, más importante aún, es el hecho de que los factores encontrados en este estudio reflejan características significativas constituyentes del propio *yo* de los niños en el contexto mexicano. Así, por ejemplo, los factores Moral, Responsabilidad Personal, y Emocional aparecen de manera explícita con los niños en esta investigación. De tal manera, podemos afirmar, que el instrumento desarrollado y los factores identificados son una contribución significativa para el conocimiento de uno de los elementos constitutivos de la personalidad-importante por sí misma, y por su relación con variables como el aprovechamiento en la escuela.

En cuanto al análisis comparativo entre los niños en función del tipo de escuelas, se encontró que sí existen diferencias significativas entre los factores; hallazgo que replica los resultados encontrados por Wylie (1963), y por Fanelli (1977) quienes plantean la importancia del contexto socioeconómico en el desarrollo de la autoestima. No obstante estos resultados, aunque estadísticamente significativas, las diferencias no implican que los niños mantengan un juicio de incompetencia o de no valor sobre sí mismos. En vez, podemos interpretar este resultado diciendo que los niños en escuelas públicas son más neutrales —tienen una autoestima media— en sus evaluaciones sobre sí mismos. En una revisión de investigaciones al respecto, Baumeister, Tice, y Huton (1989) encontraron que las calificaciones de autoestima se agrupaban en el rango medio y superior de puntajes posibles. Considerando las calificaciones en este estudio, podemos decir que los puntajes promedio bajos no reflejan una autoestima realmente baja, sino que es baja en términos relativos, no absolutos. Baumeister (1993), sin embargo, menciona que los sujetos con una autoestima alta son personas que mantienen una muy buena opinión sobre sí mismos.

Como ya se mencionó, de la serie de análisis de varianza sobre los puntajes en función del género, solamente se encontraron diferencias significativas para los factores Moral, Aptitud Física, Personal Física General, y Aptitud Deportiva. De manera interesante, las medias de calificación fueron mayores para los niños que para las niñas en cada uno de los tres últimos factores con excepción del factor Moral. Los resultados de autoestima sobre el factor Personal Física General son consistentes con los encontrados por Harter (1993), quién también encontró puntajes menores sobre medidas de

autoestima física en niñas en comparación con niños a partir del cuarto grado. Ella menciona que las niñas manifiestan un decremento sistemático en su percepción sobre atractividad física en comparación con los niños, y que este fenómeno parece estar relacionado con el estereotipo cultural sobre la apariencia femenina.

No obstante la consistencia de estos factores con los encontrados en otras investigaciones, los identificados en este estudio fueron obtenidos con un instrumento desarrollado con niños mexicanos y siguiendo un procedimiento que pretendía, sin ninguna determinación previa, identificar los conceptos utilizados por ellos sobre sí mismos, así como el valor de los adjetivos y frases que propusieron; aspecto dirigido a estudiar la autoestima más que el autoconcepto. No obstante, a fin de contar con un instrumento que pueda ser empleado válidamente principalmente en México, será necesario conducir más investigaciones al respecto a la vez que emplear muestras más grandes.

Acerca de la aplicabilidad del instrumento en otras culturas, ésto será posible solo si se llevan a cabo las adaptaciones necesarias fundamentalmente en cuanto a los adjetivos empleados. Por ejemplo, la palabra «gastalón» seguramente no tendrá el mismo significado con los niños mexicanos con quienes se identificó tal adjetivo, que para los niños de otros países. Así también, será necesario determinar los parámetros poblacionales para hacer los análisis y comparaciones requeridos.

El estudio sistemático de este constructo en relación con otros factores motivacionales dentro de nuestro contexto, viene a ser una prioridad. Como ya se mencionó, dentro de tales factores se encuentran las atribuciones que hacen los estudiantes ante situaciones de éxito y fracaso escolar. Considerando las investigaciones que demuestran la importancia de tales relaciones, así como la importancia del ambiente en su desarrollo, en una investigación comparativa llevada a cabo con maestros de nivel primaria de escuelas públicas y privadas Garduño (1998), encontró que los maestros de las escuelas públicas mantienen expectativas menores y atribuyen los fracasos de sus estudiantes a factores diferentes que los maestros de escuelas privadas. Así, la investigación en este campo y el desarrollo de programas para la promoción de la autoestima en niños es un tema que requiere un abordaje urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, P., & Pick, S. (1994). Una escala de autoconcepto para niños. En: R. Díaz-Guerrero, & A. Pacheco (Eds.), *Etnopsicología: Scientia Nova*; San Juan Puerto Rico: Editora Corripio.
- Arbuckle, B. & Mackinnon, C. (1988). A conceptual model of determinants of children's academic achievement, *Child Study Journal*, 18, 2.
- Barling, J. (1982). Self-determined performance standards and locus of control beliefs in children's academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 100-103.
- Baumeister, R., (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem. En R. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Baumeister, R., Tice, D., & Huton, D. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.

- Bednard, R., Wells, G., & Peterson, S. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, D. C.: APA.
- Branden, N. (1989). *Como mejorar su autoestima*. México D. F.: Paidós.
- Brookover, W., Erickson, E., & Joiner, L. (1967). *Self-concept of Ability and School Achievement III*. Cooperative research project, No. 2831: Michigan State University.
- Brown, J. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. En: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bryan, T. & Pearl, R. (1979). Self-concept and locus of control of learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 223-226.
- Burnett, P. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 2, 167-171.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 6.
- Campbell, J., & Lavalley, L. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. En: Roy Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle o Low Self-Regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, 1, 25-54.
- Covington, M. (1983). Motivated cognitions. En: Paris, S. G., Olson, G., Stevenson, H. (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Fanelli, G. (1977). Locus of control. En: S. Ball (Ed.), *Motivation in Education*. New York, NY: Academic Press.
- Fielstein, E., Klein, M. S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J., & Leitenberg, H. (1985). Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 4, 381-398.
- Fincham, F. & Barling, B. (1978). Locus of control and generosity in learning-disabled, normal achieving, and gifted children. *Child Development*, 49, 530-533.
- Fitch, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 311.
- Garduño, L., & Lozano, A. (1996). Diferencias en atribuciones y en expectativas sobre una tarea real en matemáticas entre niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 1.
- Garduño, L. (1998). Atribuciones y expectativas de maestros de primaria sobre situaciones de éxito y fracaso académico de sus estudiantes. *Extensiones*, 5, 1.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- Goldberg, M., & Cornell, D. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third grade students. *Journal for the Education of Gifted*, 21, 2, 179-205.
- González, R., Valle, A. Suárez, J., & Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 47-70.

- González, M. C., & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra (España): Ediciones Universidad de Navarra.
- Gray, E. (1989). *Self-Esteem: Exploring its dimensions and its life-span implications*. Doctoral Student Dissertation. USA: The University of North Texas.
- Hart, D., & Damon, W. (1986). Developmental trends in self-understanding. *Social Cognition*, 4, 4, 388-407.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En Roy Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King, D., & Klockars, A. (1983). Bipolar adjective rating scales for self-description; reliability and validity data. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 879-886.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh - Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4.
- Marsh, H. (1993) Academic self-concept: Theory, measurement, and research. En: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*; 4, 59-98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1.
- Miller, J. (1996). Culture and the self: Uncovering the cultural grounding of Psychological theory. En: J. G. Snodgrass & R. Thompson (Eds.), *The Self Across Psychology*. Annals of the New York Academy of Sciences, 18.
- Muñiz, A. (1994). Concepto de los padres y autoconcepto del niño. En *La Psicología Social en México*, 5. México, D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Mruk, C. (1998). *Autoestima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brower, S. A.
- Naylor, F. (1971). The characteristics of semantic space in a sample of young children. *Australian Journal of Psychology*, 23, 161-165.
- Núñez, J., & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pelham, B. & Swann, W. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Ralph, J. & Mineka, S. (1998). Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 2, 203-215.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rosenberg, M. & Kaplan, H. (1982). *Social Psychology of the Self-Concept*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson, Inc.
- Scher, M. (1990). *Self Concept: Reaching the Affective Child*. Exit Project. Reference Materials: Indiana University at South Bend.

- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-220.
- Servin, T. (1994). Validez de constructo de la escala de autoconcepto de Piers-Harris. En *La Psicología Social en México*, 5, 76-82. México, D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Shavelson, R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. En: R. Shwarzer, (Ed.), *Anxiety and Cognitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407-441.
- Skaalvik, E. (1997). Issues in research on self-concept. En M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achivemement*, 10, 51-97. Greenwich, CN: JAI Press.
- Skager, R. & Kerst, E. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: A psychological perspective. En: A. M. Mecca, N. J. Smelser, & J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Vidali, J. (1976). Reliability of the semantic differential under practical conditions. *Psychological Reports*, 39, 583-586.
- Wylie, C. (1963). Children's estimate of their schoolwork ability, as a function of sex, race and socioeconomic level. *Journal of Personality*, 31, 203-224.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROSPECTIVA¹

C. Vélaz de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego

RESUMEN

El artículo presenta los resultados y conclusiones de una investigación sobre lo que los orientadores de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid piensan, sienten y esperan sobre su desarrollo profesional. Este constructo se ha definido y analizado a partir de seis dimensiones fundamentales: 1) Definición del espacio profesional, que incorpora dos subdimensiones: 1.1) funciones del orientador (las prescritas por la normativa; las demandadas por la comunidad escolar; las que efectivamente realizan; y las que consideran inviables en la situación actual de los centros, pero importantes); 1.2.) condiciones laborales y recursos; 2) Formación (inicial y permanente); 3) Participación; 4) Promoción; 5) Organización profesional y 6) Consideración social de la profesión. De los resultados del estudio derivan algunas conjeturas plausibles sobre el modelo de intervención psicopedagógica en la práctica, que contrasta con el modelo de intervención que propugna una concepción moderna de la Orientación educativa (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del currículo).

ABSTRACT

This article shows the results and conclusions of research regarding what Secondary Education guidance counsellors from the Madrid Region think, feel and expect from their professional development. The present work has been defined and analyzed based on six fundamental dimensions: 1) Definition of professional sphere, that includes two sub-dimensions: 1.1) Functions of guidance counsellors (those prescribed by the rules; those that the school com-

¹ Este proyecto fue seleccionado y financiado por el Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa del C.I.D.E., en su convocatoria de 1996.

munity demands; those that are in fact implemented; and those that are considered important even if they are impossible to be currently implemented); 1.2) labor conditions and resources; 2) Training (initial and continuing); 3) Participation; 4) Promotion; 5) Professional Organization and 6) The social acknowledgment of this profession. There are some plausible predictions that may be derived from the results of this study about the model of psychopedagogical intervention in practice, that contrasts with the model of intervention that advocates a modern conception of educational Guidance (of collaboration among professionals, focused on prevention and within the curricular framework).

I. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Procede en primer lugar justificar y definir el problema, explicitar el marco teórico que ha fundamentado el estudio, así como especificar los objetivos generales de investigación.

I.1. Planteamiento del problema y propósito general del estudio

La Orientación Educativa constituye uno de los factores de calidad enunciados en el Título IV de la L.O.G.S.E. (1990). En los Institutos de Educación Secundaria, el desarrollo de las previsiones en esta materia supuso la introducción en los centros de un nuevo Departamento y de un nuevo perfil profesional. A lo anterior hay que unir la existencia de un referente nuevo para la intervención orientadora, derivado del marco teórico-práctico de la Reforma educativa. Todo ello ha configurando un escenario no exento, a su vez, de nuevos problemas y retos, relacionados con la inserción de los orientadores en la estructura organizativa y pedagógica de los centros, así como con la posible carrera profesional de una especialidad, la psicopedagogía, relativamente nueva dentro de la función pública docente. Además, las expectativas de muchos docentes, alumnos, directivos y familias siguen respondiendo en muchos casos al enfoque tradicional de orientación escolar asimilable al modelo remedial o terapéutico, destinado a «individuos» con problemas, y que lleva a cabo un especialista cuya relación profesional con el profesorado es asimétrica.

Por el contrario, el modelo de intervención orientadora que deriva del espíritu de la L.O.G.S.E., y que se presenta como referente actual de la práctica profesional, se caracteriza más bien por su carácter preventivo, destinado a todo el alumnado, global «integrado en el currículo», comprensivo, institucional o incardinado en las distintas instancias del sistema educativo «aula, centro y sector», y que ha de llevarse a cabo en un contexto de colaboración entre profesionales de igual estatus. De hecho, la normativa establece que el orientador ha de desempeñar en el centro sus funciones en el marco del Claustro, de la Junta de profesores, del Departamento de Orientación y de la Comisión de Coordinación Pedagógica. El orientador es considerado desde esta perspectiva, como un agente de innovación y cambio educativo (Rodríguez Espinar, 1998).

Desde la descripción sintética de este complejo escenario cabe deducir que el futuro de la Orientación educativa, entendida como factor de calidad de la educación, se

está decidiendo no tanto en las declaraciones de intenciones legislativas, cuanto en su desarrollo en la práctica. Y éste está indefectiblemente unido a las actitudes, expectativas y percepciones que los orientadores tienen de su actividad profesional. Dicho de otra forma, de cómo se «representan» a sí mismos como profesionales, en función a su vez, de la imagen que otros «alumnos, profesores, directivos, familias, Administración educativa» les devuelven, del marco de funciones que se les haya atribuido y de las condiciones de trabajo en que las desempeñan, entre otros factores.

A partir de las consideraciones anteriores, en esta investigación adoptamos como propósito general la realización de un análisis de necesidades del desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria, que permitiera aportar información y propuestas basadas en un conocimiento más profundo —basado en un análisis cuantitativo y cualitativo— y directo —derivado de la opinión de los propios profesionales— del desarrollo real de la intervención orientadora en los Institutos de Educación Secundaria.

1.2. Marco teórico

El estudio se inscribe en una línea de investigación educativa «el desarrollo profesional docente» que cuenta ya con un notable cuerpo teórico y empírico (Villar Angulo, 1990; Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 1993; González Blasco y González-Anleo, 1993; Imbernón, 1994; Marcelo, 1996; González Muñoz y cols.; De Miguel y cols., 1996, entre otros) si bien constituye, por otro lado, una aportación novedosa, al no existir hasta la fecha en nuestro país investigaciones específicamente centradas en la figura profesional del orientador. Por otro lado, se adopta la perspectiva propia de una evaluación de necesidades. Sobre ambas dimensiones —sustantiva y metodológica— es preciso realizar algunas consideraciones de partida para precisar los objetivos de esta investigación.

En primer lugar, y con el fin de establecer los términos en los que se va a tratar el tema, cabe decir que existe una diversidad de criterios y enfoques en relación con el concepto mismo de *desarrollo profesional* (Villar Angulo, 1990; De Miguel, 1993 y 1996), aún poco definido entre la mayor parte del profesorado. En cualquier caso, hemos encontrado un amplio consenso al considerar el desarrollo profesional del docente (en nuestro caso, del orientador/a) como un proceso de perfeccionamiento que debe centrarse en la mejora de una serie de frentes:

- La clarificación de funciones
- La formación (inicial y/o permanente).
- La participación.
- La promoción.
- La organización profesional.
- La consideración social de la profesión.

Junto a lo anterior, situar el problema del desarrollo profesional pasa por considerar que la motivación intrínseca o satisfacción por el trabajo bien hecho y sus resulta-

dos no parecen ser un estímulo suficiente en ninguna profesión. En el caso de los docentes/orientadores, la indefinición de la propia profesión (Álvarez Rojo, 1994), la incesante demanda de nuevas competencias profesionales (Ives, 1991; Villar Angulo, 1990 y 1992), la indefinición o ausencia de posibilidades de promoción profesional, la escasez o carencia de asociaciones y organizaciones a través de las que vertebrar y promover la profesión (Repetto, Rus y Puig, 1994), y un insuficiente reconocimiento social a su labor (M.E.C., 1994; OCDE, 1994), explican en gran medida la falta de estímulos y el malestar de los docentes/orientadores (Esteve, 1987; Zubieta, 1992).

Pero además, el ejercicio de la profesión en un contexto de reforma profunda del sistema educativo como la promovida por la LOGSE (especialmente en Educación Secundaria) supone unas dificultades y demandas adicionales dirigidas a los profesionales de la docencia y la orientación que el sistema debe atender arbitrando medidas adecuadas (Escudero y López, 1992; Marcelo, 1994; Álvarez Rojo, 1994; Imbernón, 1995). Esto se hace más necesario, si cabe, cuando se trata de incorporar un nuevo perfil profesional al centro, como es el caso de los orientadores de Educación Secundaria, sobre el que se han generado múltiples, complejas y, muchas veces, inadecuadas expectativas por parte de la comunidad educativa (Selvini Palazzoli, 1990; Escudero y Moreno, 1992).

Sin olvidar las medidas para el desarrollo profesional docente propuestas por la Administración educativa «cabe citar en este sentido las iniciativas desarrolladas a partir de la propuesta de las 77 medidas para la calidad de la enseñanza (MEC, 1994)» también nos hemos remitido a otra forma de plantear el estudio de la docencia o la orientación como profesión, que ha ido emergiendo a lo largo de las dos pasadas décadas. Se trata de un cambio de perspectiva en la investigación sobre el tema, que ha pasado de un enfoque puramente psicológico o sociológico de la profesión vista «desde fuera», a un enfoque más antropológico e introspectivo (Feiman-Neiser y Floden, 1989). Así, el tema se focaliza cada vez más en cómo los propios docentes u orientadores perciben su propia profesión y en cómo ellos mismos desearían afrontar el cambio o mejora de esa situación.

Además, dado que hay una demostrada simbiosis entre el trabajo de los docentes/orientadores y la aplicación de políticas educativas (lo uno hace posible o imposible lo otro), el conocimiento de la «*cultura profesional*» predominante, no sólo permitirá predecir en mayor medida cómo los profesionales van a responder a determinada política educativa, sino también posibilitará arbitrar medidas para desarrollar y mejorar el ejercicio de la profesión (Imbernón, 1994; Feiman-Neiser y Floden, 1989).

1.3. Objetivos de investigación

Definido el problema de investigación y partiendo de los planteamientos expuestos para su justificación y fundamentación, los objetivos generales de la investigación son los siguientes:

- 1) PRIMER OBJETIVO GENERAL: *Analizar la situación profesional (funciones, formación, promoción, organización, condiciones laborales y recursos), de los orientadores/as*

de centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, así como sus expectativas y actitudes respecto a la misma. Este objetivo general se operativizó en objetivos más concretos que clasificamos en tres grupos:

- *En relación con las **funciones** de los orientadores:*
 - a) Identificar y priorizar las demandas de intervención psicopedagógica que reciben en su ámbito de trabajo: el Instituto.
 - b) Comparar dichas demandas «reales» con las funciones que la legislación asigna al orientador en el centro (para saber si son coincidentes o si, por el contrario, obligan al orientador a trabajar en dos frentes).
 - c) Identificar las funciones que, desde su experiencia profesional, consideran prioritarias.
 - d) Conocer y valorar las tareas que realmente realizan durante su jornada laboral, estimando y ponderando el tiempo dedicado a cada una de ellas.
 - c) Identificar las necesidades (de formación, información, asesoramiento, organización, etc.) que manifiestan tener los orientadores para poder llevar a cabo satisfactoriamente sus funciones.

 - *En relación con las **condiciones de trabajo** de los orientadores:*
 - f) Recoger y analizar las «necesidades comparativas» de tipo profesional-laboral para poder equipararse con los docentes de Educación Secundaria.
 - g) Conocer sus condiciones laborales: horario de trabajo, cómputo horario asignado por la Inspección a sus tareas, recursos materiales y humanos con los que cuentan.
 - h) Identificar el nivel de satisfacción que manifiestan con las condiciones y medios en y con los que desempeñan su trabajo.

 - *En relación con la **carrera profesional** de los orientadores:*
 - i) Identificar los rasgos que caracterizan la «identidad profesional» de los orientadores que desempeñan sus funciones en centros de distintas características de la Comunidad de Madrid.
 - j) Conocer las expectativas de dichos orientadores con respecto a su desarrollo profesional, identificando las posibilidades de promoción existentes en la actualidad y sus propuestas de mejora de esta situación.
 - k) Identificar su formación inicial, así como su forma de acceso a la función orientadora.
 - l) Conocer la percepción que tiene el orientador de la consideración social de su profesión entre los distintos sectores de la comunidad escolar.
- 2) SEGUNDO OBJETIVO GENERAL: *realizar propuestas de mejora del desarrollo profesional de los orientadores/as.*

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, son numerosos los autores que han alertado acerca de las dificultades que plantea la investigación sobre la cultura profesional docente (Lampert, 1981; Feiman-Neiser y Floden, 1989; Imbernón, 1994). Tratando de salir al paso de las observaciones más reiteradas por los citados trabajos, en esta investigación hemos optado por identificar la cultura profesional y sus necesidades a partir de las percepciones y demandas de los propios orientadores, analizando el desarrollo profesional de un sector específico de los docentes, los orientadores de centros públicos, y en una sola etapa del sistema educativo, la Educación Secundaria. Y todo ello desde la perspectiva propia de una «evaluación de necesidades», como punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman solución (Tejedor, 1990). Concretamente, se diseña una evaluación de necesidades retrospectiva y colectiva, que toma como población de referencia a los orientadores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y de corte transversal.

El diseño general del estudio responde a la intención de realizar una evaluación de necesidades del desarrollo profesional de los orientadores que considere las distintas dimensiones identificadas en este constructo —*definición del espacio profesional, formación inicial y permanente, promoción, participación y organización profesional, y consideración social de la profesión*— adecuándose a su complejidad. Con este fin se ha optado por un *diseño mixto*, que incorpora tanto una aproximación centrada en la cuantificación de la recurrencia y extensión de los principales aspectos de la problemática que nos ocupa —*estudio cuantitativo*—, como una aproximación más centrada en los aspectos de interpretación y comprensión de los discursos y de los mismos hechos —*estudio cualitativo*—. Ambos estudios están estrechamente relacionados en cuanto constituyen momentos esenciales en la estructuración y explicación sistemática del objeto de estudio y son descritos, sintéticamente, a continuación.

2.1. Estudio cuantitativo

De acuerdo con los objetivos específicos de recogida extensiva de información sobre la población, se diseña un estudio tipo *survey*, empleando el método de encuesta por correo utilizando un cuestionario estructurado dirigido a los orientadores.

El instrumento de recogida de datos fue elaborado específicamente para la presente investigación. Definidas las dimensiones y subdimensiones del dominio objeto de estudio —desarrollo profesional de los orientadores— se elaboraron las preguntas que agotarán, por un lado, el contenido de dicho dominio y, por otro, los factores y variables que permitieran caracterizar la situación y el contexto profesional de cada orientador/a. Una vez confeccionada la versión inicial del cuestionario se procedió a una *aplicación piloto* sobre una muestra reducida de orientadores (n=12), con el fin de asegurar que el instrumento no resultaba ajeno en forma o fondo a la población destinataria, o difícil de responder por alguna causa.

En su versión final el cuestionario consta de un total de 51 preguntas, cerradas, semicerradas (con clave dicotómica, de opción múltiple de respuesta o escalas tipo Likert) y abiertas, agrupadas conforme a las siguientes dimensiones:

- *Datos personales y profesionales del orientador.*
- *Contexto en el que desarrolla su trabajo el orientador:* cuestiones relativas a las características básicas de los Institutos y, específicamente, del Departamento de Orientación.
- *Jornada y horario laboral del orientador:* tipo de jornada, ajuste al horario laboral, situación con respecto a otros profesionales, cómputo oficial de tareas (lectivas/complementarias).
- *Funciones o tareas del orientador:* cuestiones el sobre grado de conocimiento/aceptación de sus funciones entre el profesorado, su valoración de las competencias asignadas por la normativa, tareas a la que principalmente dedica su tiempo en el Instituto, actividad orientadora fundamental no viable en su centro, docencia —área o materia impartida, horas semanales y valoración de la adecuación al perfil profesional—, así como importancia, viabilidad y adecuación al perfil profesional de las tareas que la comunidad escolar le demanda al orientador/a.
- *Desarrollo profesional de los orientadores.* Las preguntas se organizan en cinco subdimensiones: a) Consideración social de la profesión; b) Organización profesional; c) Participación de los orientadores en la definición de su profesión; d) Promoción; y e) Formación.

El cuestionario fue enviado por correo a la totalidad de orientadores de Institutos públicos de la Comunidad de Madrid en los que se imparte el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria —N=300— previo contacto telefónico establecido con cada orientador/a² (en dicho contacto, además de presentar el estudio se le ofrecía la posibilidad de recibir/enviar la encuesta por correo o bien que un aplicador le visitara en su centro).

El análisis estadístico de datos «descriptivo e inferencial» se realiza sobre un total de 110 cuestionarios respondidos (Índice de respuesta superior al 36%). Se trabaja por tanto con una muestra de carácter incidental pero suficientemente amplia como para aportar credibilidad a las conclusiones del estudio.

El Plan de análisis de datos se realizó desde dos perspectivas. Por una parte se ha realizado un estudio descriptivo de todas las variables, obteniendo unos índices que se concretan, según su pertinencia en *distribuciones de frecuencias, medias aritméticas, desviaciones típicas y correlaciones, con las correspondientes representaciones gráficas*. Por otra parte, se realizaron *análisis inferenciales: contrastes de medias para grupos independientes y correlacionados (t de Student) o Análisis de Varianza en diseños de medidas repetidas*.

2 La fuente que permitió localizar a la población objeto de estudio fue el Directorio de Institutos publicado en el «Cuaderno informativo sobre la Educación Secundaria Obligatoria» (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1998).

2.2. Estudio cualitativo

En la aproximación cualitativa al objeto de estudio se optó como técnica específica por el *Grupo de Discusión*. Esta técnica, como se sabe, facilita la aparición de *discursos circundantes*, así como el contraste entre las diferentes posturas y opiniones de los individuos participantes y la negociación de identidades dentro del grupo.

Se constituyeron 6 *Grupos de Discusión*, integrados por orientadores. La selección de sujetos se llevó a cabo entre los numerosos profesionales de la orientación que habían mostrado interés por participar en el estudio. Si bien en la selección inicial no se consideraron estrictamente variables diferenciales, sí se tuvieron en cuenta en el diseño de la composición de cada grupo ciertas condiciones que asegurasen un *target* equilibrado: género, edad, formación/titulación, años de experiencia profesional en el sistema educativo (general) y años de experiencia como orientador. Participaron en esta fase de la investigación un total de 40 orientadores, distribuidos en grupos cuyo tamaño osciló entre los 5 y los 9 participantes.

Al analizar el discurso no se ha seguido un modelo previo único, ni se ha partido de categorías rígidas, sino que se ha procedido desde un modelo particularizado al fenómeno objeto de estudio: el desarrollo profesional. Si el *discurso* se define como ese «lugar» donde aparecen y se articulan los significantes, el objetivo era permitir o facilitar que el *discurso* de los orientadores nos «hablase» de forma significativa. Como investigadores hemos dejado que el *discurso* aparezca y se cierre por sí mismo (*ley de clausura*, que se produce una vez la repetición o recurrencia ha dejado de ser significativa). Del mismo modo se ha atendido a los *vacíos* o «silencios del discurso» o a los elementos más intangibles de las opiniones, que pueden aproximar interpretaciones sobre las actitudes menos evidentes de los orientadores.

3. CONCLUSIONES GENERALES Y LIMITACIONES

La investigación recoge amplia información acerca del perfil personal y profesional de los orientadores de la muestra (Tabla I) y de los Institutos de Educación Secundaria en los que trabajan, pero razones de espacio en este artículo nos impiden referirnos a todos estos datos si queremos mostrar las conclusiones sustantivas de la investigación, por lo que remitimos al lector a la Memoria de investigación (C.I.D.E., 1999).

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ORIENTADORES

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Distribución equilibrada por género, y con un promedio de edad de 44 años. • Titulación: Pedagogía o Psicología (combinada con Magisterio). • Acceso a la plaza: sólo 1/3 por concurso-oposición libre. • Prácticamente la totalidad con experiencia docente previa. • Más del 40% ha ejercido cargos directivos (Director/Jefe de Estudios). • 7 años de experiencia en el puesto (3 en el centro actual). • Propietarios de la plaza con destino definitivo. • Mayoritariamente Jefes del Departamento de Orientación. |
|---|

Asimismo, hemos obtenido información relevante acerca de la opinión de los orientadores sobre las funciones que les atribuye la normativa vigente (importancia, viabilidad y adecuación a su perfil profesional), las funciones a las que dicen dedicar fundamentalmente su tiempo, las funciones más demandadas por los distintos sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, tutores, profesores, equipos directivos, etc.) y aquellas funciones orientadoras que, pareciéndoles importantes, no pueden llevar a cabo.

Antes de exponer las conclusiones obtenidas, ha de reseñarse un hecho importante —que constituye también la principal limitación del estudio— y es que la única fuente de información manejada ha sido los orientadores. Por razones relativas al deseo de profundización del estudio —más que de extensión— y por las limitaciones temporales, materiales y estructurales con las que cuenta todo equipo no institucional de investigación no hemos llegado a contrastar las opiniones de los orientadores con las de tutores, equipos directivos, alumnos y padres, lo que nos proponemos subsanar iniciando un segundo estudio. Por otra parte, las exigencias iniciales de confidencialidad en la respuesta, han dificultado llevar a cabo un análisis documental de planes y programas de orientación y tutoría. En consecuencia con lo anterior, esta investigación podría denominarse también, «*lo que los orientadores esperan, piensan y sienten acerca de su desarrollo profesional*», y en este marco deseamos que se interpreten cada una de las conclusiones generales que se exponen agrupadas en las siguientes dimensiones de lo que hemos dado en llamar «desarrollo profesional»:

A) *Definición del espacio profesional:*

a.1. *Funciones*

a.2. *Condiciones laborales y recursos (espaciales, materiales y humanos) de que disponen.*

B) *Consideración y reconocimiento profesional.*

C) *Formación.*

D) *Promoción.*

E) *Participación y organización profesional.*

El análisis de los datos obtenidos sobre estas dimensiones nos ha permitido formular algunas conjeturas acerca del *modelo de intervención psicopedagógica dominante en la práctica*, que expondremos al final de estas páginas.

A) Definición del espacio profesional de los orientadores:

La difícil conquista de un espacio propio está relacionada con factores diversos: a) La resistencia que todo sistema educativo muestra ante la incorporación de algo nuevo, en este caso el Departamento de Orientación y la figura del orientador (menor en los centros que antes ofertaban ya Formación Profesional, y mucho menor, cuando se trata de centros de nueva creación); b) Los orientadores perciben que muchos profesores les han considerado «*como los portadores, vigilantes o ideólogos de la Reforma*», como «*representantes del Ministerio*», y si la Reforma encuentra fuertes resistencias, estas contagian a la figura del orientador; c) Esto se ha agravado porque, según sus palabras,

«nadie se ha ocupado de preparar nuestra llegada»; d) La comunidad escolar valora el trabajo educativo tomando como criterio dominante la docencia directa, función en todo caso secundaria en la labor del orientador; e) El viejo estereotipo del «psicólogo» escolar dificulta una representación adecuada de la figura del orientador o, al menos, puede distorsionarla.

a.1. Funciones del orientador:

El tema de las funciones es complejo, por lo que hemos tratado de abordarlo desde distintas perspectivas. Nos vamos a referir aquí a las conclusiones que se extraen de la consideración conjunta de: 1) la valoración que hacen los orientadores de las funciones que les asigna la normativa (R.O.C. 83/ 1996 y Circular de 30/4/1996); 2) aquellas funciones o tareas a las que dedican fundamentalmente su tiempo; 3) las funciones que les demanda la comunidad escolar de su Instituto; y 4) las funciones que, siendo importantes, no pueden desempeñar por distintas razones.

TABLA 2
PERCEPCIÓN DE FUNCIONES Y DEFINICIÓN DEL ESPACIO PROFESIONAL
DEL ORIENTADOR

- Funciones normativas adecuadas al perfil profesional, pero muy amplias y ambiguas.
- Las funciones normativas consideradas por los orientadores más importantes, les parecen también las menos viables en la situación actual de los I.E.S., y viceversa.
- La función docente debe regularse: si se ha de impartir docente en materias y con carga docente adecuada.
- Alumnos y familias son los principales destinatarios de su intervención, seguidos de los tutores.
- Tareas más frecuentes: docencia, información académica y profesional (a alumnos y familias) y planificación (PAT y POAP).
- Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en la actividad profesional.
- Las demandas de los otros profesionales son muy variadas, y tienen más carácter remedial que preventivo.

- *Valoración de las funciones prescritas en la normativa:*

— La mayoría de los orientadores advierte que el problema reside en la ambigüedad de interpretación de sus funciones, así como en su aplicación. Aunque algunos consideran que se les han asignado demasiadas funciones, la mayoría está de acuerdo en que si el Departamento de Orientación se dotase de acuerdo a la normativa y sus miembros se implicaran, las tareas podrían distribuirse mejor y no resultarían tan excesivas.

- La amplitud y versatilidad de sus funciones conduce a la dispersión y a la necesidad de «improvisar» con demasiada frecuencia. Con otro efecto negativo: la utilización del orientador/a como «comodín», lo que se manifiesta de forma evidente en la organización de los horarios del Instituto.
- Se puede decir que los orientadores consideran importante para la calidad de la Orientación en el centro el conjunto de funciones establecidas en la normativa. No obstante, destaca la importancia concedida al siguiente conjunto de funciones: *la contribución al desarrollo y evaluación del Plan de Orientación Académica y Profesional; La colaboración en la prevención y detección de problemas de aprendizaje; La elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial; El asesoramiento y apoyo a los tutores y a la Comisión de Coordinación Pedagógica.*
- Siendo esto así, es significativamente pesimista la percepción que tienen de la posibilidad de realizar dicho conjunto de funciones en el contexto de su Instituto (la mayoría son consideradas poco viables). Así, no se pone en cuestión la importancia de las funciones asignadas, sino su viabilidad. En concreto, las funciones consideradas de más difícil realización son, ordenadas de menor a mayor viabilidad: 1) *Promover la investigación educativa en el seno del D.O.;* 2) *Colaborar en la aplicación de adaptaciones curriculares individuales;* 3) *Asesorar al profesorado en la adopción de medidas educativas preventivas o específicas adecuadas a todo el alumnado;* 4) *Colaborar con los Departamentos en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual.* Sólo dos tareas aparecen como manifiestamente viables: *la elaboración del Plan de actividades del D.O. y de la Memoria final del curso.*
- La conclusión general que se extrae de esta situación es que, aunque no podemos hablar de una situación generalizable a todos los centros, sí se aprecia una mayor dificultad para llevar a cabo tareas de coordinación (con órganos docentes, de dirección y/o organización) y, a cierta distancia, para trabajar en la atención a la diversidad (adaptaciones curriculares, dificultades de aprendizaje en general) o para planificar o programar la intervención (tutorial y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje). Se trata de tareas que, a nuestro juicio, son cruciales en el modelo de intervención que propugna, no sólo la normativa vigente, sino también una concepción moderna de la Orientación.
- Con respecto a la función que, al menos aparentemente, resulta más controvertida en el actual debate profesional de los orientadores —*la función docente*—, el estudio nos permite llegar a las siguientes conclusiones generales: Casi la totalidad de los orientadores imparte docencia (el 94,5% de la muestra así lo afirma); La mayoría imparte «Introducción a la Psicología» (casi el 32%) ó «Transición a la vida activa» (el 39%), y un 26% dice impartir ambas. También hay orientadores que están impartiendo «Sociedad, cultura y religión (14,5%), «Técnicas de estudio y trabajo intelectual» (11,5%) o «Ética» (6,7%). El promedio semanal es de entre 4 y 5 horas de clase. En principio, parece que los pedagogos muestran una actitud más favorable a la docencia que los licenciados en Psicología. Teniendo en cuenta la amplia experiencia anterior como docentes que tienen los orientadores de la muestra, la docencia es para ellos una actividad fuertemente

connotada. Así, se aprecia cómo aquellos que se identificaron positivamente con el papel de profesor o que tienen un recuerdo gratificante de esa experiencia, parecen tener una actitud más favorable a la función docente del orientador. No parece haber unanimidad en lo que respecta a la adecuación de la función docente del orientador. En todo caso, y más allá de las preferencias o deseos personales, parece haber coincidencia en la necesidad de que se regule más y mejor la situación actual: si han de impartir docencia, que sea en materias que dominan y con una carga horaria que no impida o dificulte el desempeño de aquellas funciones que sí son centrales a la intervención orientadora. Esta sería la manera de salvaguardar las posibles ventajas de ser docentes además de orientadores, soslayando los inconvenientes más importantes que hoy acarrea dicha función.

- *Comparación de la valoración acerca de las funciones que prescribe la normativa, con las que les demanda la comunidad escolar y con aquellas a las que los orientadores dicen dedicar la mayor parte de su tiempo.*

En lo que respecta a las demandas de la comunidad escolar, se aprecian las siguientes tendencias:

- Los alumnos y sus familias son los sectores de la comunidad escolar a los que principalmente se dirige la intervención del orientador y, a bastante distancia de éstos, los tutores y la Inspección (en conjunto, un 80% de los orientadores de la muestra se manifiesta en esta dirección). Destaca sin duda la ausencia de demandas por parte de los profesores que no son tutores, o de los órganos de dirección y de coordinación docente del Instituto.
- Si nos centramos en el tipo de intervenciones destinadas a cada sector de la comunidad escolar, se observa lo siguiente: 1) En relación con los alumnos, se concentran, por este orden, en la información académica y profesional (opciones tras cursar la E.S.O.), la atención personal y el diagnóstico individual; 2) En relación con las familias, la información académica y profesional; 3) Los tutores, demandan asesoramiento para la preparación de las sesiones de tutoría; 4) La Inspección reclama la elaboración de distintos documentos administrativos (que no se especifican).
- Se ha apreciado una fuerte coincidencia entre las intervenciones más frecuentes (destinadas como hemos visto de alumnos, familias y tutores) y la importancia que el orientador les atribuye. Manifiestan de hecho que las intervenciones que realizan con alumnos, familias y tutores les parecen importantes, viables y, además, adecuadas a su perfil profesional. A la vista de estas opiniones, se podría pensar que en principio el orientador responde con agrado —desde una perspectiva profesional— al trabajo que realiza en el centro. Sin embargo, esto no es exactamente así, a tenor de la información obtenida en los grupos de discusión que viene a completar lo dicho hasta aquí. Se quejan frecuentemente de que los orientadores son «*chicos para todo*». Se les remiten asuntos que corresponderían

a otros profesionales (Jefatura de estudios, Secretaría, tutores o Dirección). Los profesores, los tutores y/o el equipo directivo recurre a ellos cuando los problemas ya se han agravado mucho o tienen una solución difícil («les piden *milagros*»), solicitándoles soluciones rápidas y eficaces sin que ellos hayan podido intervenir en el proceso que ha llevado a la configuración del problema. Estas demandas de carácter remedial hacen que el trabajo del orientador tenga poco éxito. Por ello, aunque consideran importantes, viables y adecuadas a su perfil profesional las demandas de alumnos, familias, tutores y equipo directivo, los orientadores están sin duda reclamando al mismo tiempo una mejor planificación y coordinación entre profesionales, y una mayor importancia a la función preventiva de la educación y de la orientación.

- *Funciones o tareas a las que los orientadores dicen dedicar fundamentalmente su jornada laboral en el centro: el núcleo de su actividad profesional:*
 - Independientemente del tiempo que los orientadores dediquen a una u otra actividad, su trabajo en el Instituto se concentra en torno a un conjunto de tareas bien definido: *impartir docencia, atención/orientación a alumnos y padres, elaboración de planes o programas generales de orientación y tutoría (PAT y POAP), coordinación y/o asesoramiento a tutores, profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica y/o Equipo Directivo, evaluación psicopedagógica de alumnos/as y coordinación externa.*
 - En términos generales, parece que los orientadores reparten su tiempo entre seis tipos de actividades fundamentalmente (por orden de dedicación: dar clase, ofrecer orientación personal y familiar, planificar, coordinar, asesorar y evaluar) dirigidas, por orden de dedicación, a alumnos, padres, tutores, profesores y órganos de dirección (ED) y coordinación (CCP). Dentro de esta tendencia general, se pueden destacar dos aspectos importantes a la hora de sacar conclusiones. Observamos cómo la docencia, la atención u orientación a alumnos y padres, seguida de cerca por la planificación de la intervención orientadora, parecen en general predominar sobre las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos. En lo que se refiere a la actividad de planificación, y sin querer llegar a una conclusión poco fundamentada, conviene dejar constancia de la ausencia de referencias a la tarea de elaboración del plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (PAPEA), mientras que sí se contempla la planificación de la tutoría (PAT) y de la orientación académica y profesional (POAP).
- *Relación las funciones prescritas por la normativa, las demandadas por la comunidad escolar, las que concentran la mayor parte de la dedicación de los orientadores y aquellas que siendo consideradas importantes son consideradas poco viables en su centro:*
 - Las funciones que los orientadores valoran como más importantes de entre las prescritas por la normativa (funciones relativas a la Orientación académica y

profesional, la intervención en problemas de aprendizaje de los alumnos, y el apoyo a la función tutorial), son también aquellas a las que dedican la mayor parte de su jornada laboral. Además guardan una estrecha relación con las principales demandas de la comunidad escolar.

- Si analizamos las funciones que establece la normativa, se observa cómo los verbos o acciones más frecuentes son «asesorar», «planificar», «coordinar», «colaborar» y similares. Sin embargo, este tipo de actividades —aunque las lleven a cabo— no son las que más aparecen entre las demandas de la comunidad escolar, ni entre las tareas en las que concentran su trabajo los orientadores (a excepción del asesoramiento a tutores). Los orientadores parece que básicamente «dan clase» (a alumnos), «informan» (a alumnos y familias sobre estudios y salidas profesionales), «diagnostican» (a alumnos), «atienden directamente problemas» (de los alumnos y, veces, de sus familias) y, se puede decir que en un segundo término, «planifican, apoyan y/o asesoran» (en la tutoría y la orientación académica y profesional). Además, y excepción hecha de la función docente, todas esas tareas o funciones les parecen importantes, viables y adecuadas a su perfil profesional, pero reclaman una intervención más preventiva que remedial. No parece descabellado concluir que, al menos a la vista de la información de que disponemos, las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos están ocupando un papel poco relevante en la actividad profesional de los orientadores, al menos muy por debajo de la docencia, atención personal a alumnos y familias y de la planificación de la intervención orientadora (Tabla 1). Esta situación es sin duda contraria a las expectativas de los propios profesionales. Cabe preguntarse si esta situación no está poniendo de manifiesto que, en definitiva, el trabajo de los orientadores se está reduciendo, sobre todo, a las tareas que pueden realizar por sí solos, mientras que encuentran poco viables aquellas tareas que implican a otros profesionales del centro.

TABLA 3
TAREAS ORIENTADORAS FUNDAMENTALES POCO VIABLES

	Porcentaje de respuesta
Coordinación con o del Equipo Directivo, los Tutores y los Departamentos.	22.6%
Elaboración del Plan de Acción Tutorial.	8.1%
Orientación y seguimiento individual a alumnos/as.	9.7%
Asesoramiento para la realización de adaptaciones curriculares individuales.	6.5%
Atención a la diversidad (alumnos de integración y con dificultades de aprendizaje).	6.5%
Asesoramiento en la elaboración de programaciones y revisión de las mismas.	4.8%
Elaboración de programas de intervención y prevención del fracaso escolar.	4.8%

a.2. Condiciones laborales y recursos estructurales y organizativos

Las conclusiones se refieren en este caso a la valoración de una serie de aspectos recogidos en este estudio: a) La jornada laboral; b) La forma en que, a efectos administrativos, se computan sus tareas; c) Los recursos con los que cuentan para desempeñar su trabajo: recursos materiales y composición del Departamento de Orientación.

- Los orientadores están insatisfechos en general con sus condiciones laborales: perciben su jornada laboral (Gráfico 1) como no equivalente a la del profesorado (es partida y muy extensa) y un cómputo de sus tareas por parte de la dirección del Instituto y la Inspección basado en criterios poco claros y no siempre adecuados a su perfil profesional. concluyen que: no existe unanimidad en el criterio de cómputo, pues las mismas tareas se computan para unos orientadores como lectivas y para otros como complementarias; Los orientadores tienen una idea bastante clara y consistente de cómo debería hacerse (la mayor parte de las tareas que realizan deberían computarse como lectivas).

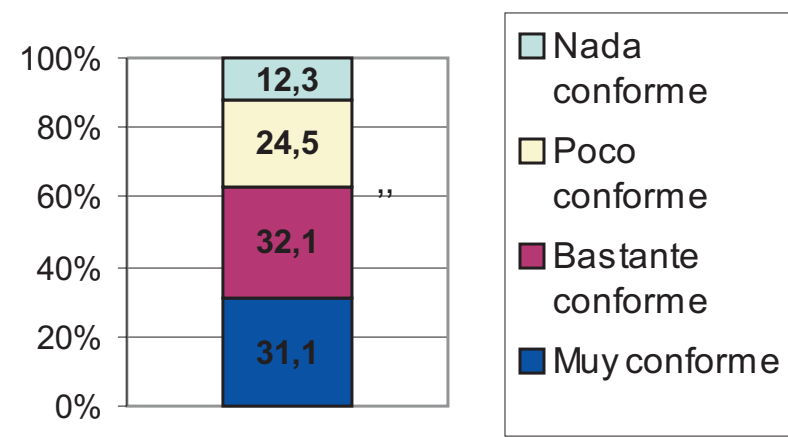


Gráfico 1
Grado de conformidad con el tipo de jornada laboral

- Casi la mitad de los orientadores consultados demandan mejoras en la dotación y estabilidad de los recursos humanos del D.O. (Tabla 4 y Gráfico 2). Les parece adecuado el diseño teórico del Departamento, sin embargo, en la realidad estos tienen importantes problemas: no cuentan con todos los recursos humanos que contempla la ley (en ningún centro se cuenta con dotación completa de profesorado, dos tercios de los Departamentos disponen de profesorado de ámbito definitivo, que en algo más de la mitad de los casos pertenecen a otro Departamento; un tercio de los centros tiene profesorado de ámbito provisional/interi-

no); la mayoría de los profesores adscritos al D.O. muestran una evidente falta de identificación y compromiso con él (los profesores de ámbito no están presentes, a veces ni siquiera físicamente, en el D.O., sino que están trabajando y se implican en el Departamento Didáctico que les corresponde por la materia que imparten).

TABLA 4
DOTACIÓN DE RECURSOS HUMANOS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Recursos Humanos		%	Situación	%
Profesores/a de Ámbito	Definitivos	67	Con plaza en D. O.	43,1
			Perteneciente a otro Depto.	23,9
	Provisionales - interinos/as	30,3	Con plaza en D. O.	7,3
			Perteneciente a otro Depto.	25,7
Profesores/a de área práctica		30,3	Definitivo en D. O.	25,7
Profesores/a de Apoyo a Compensatoria		25,7	Perteneciente a otro Depto.	4,6
Profesores/a de Pedagogía Terapéutica		40,4		
Profesores/a de Audición y Lenguaje		11,9		
Prof. de Formación y Orientación Laboral		21,1		
Prof. de Apoyo Técnico a la Comunidad		17,4		

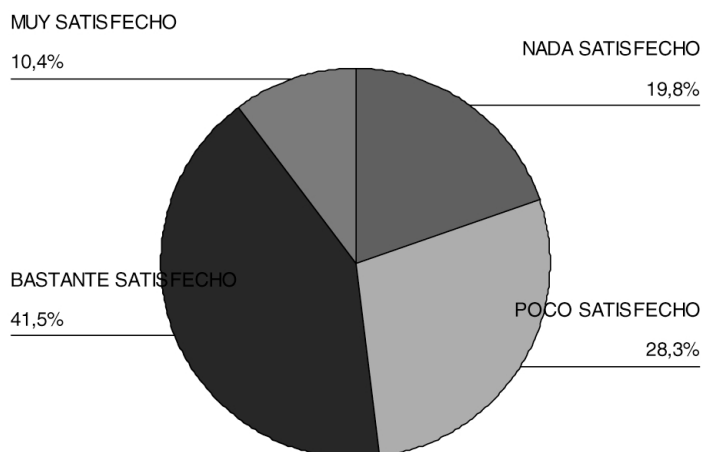


Gráfico 2
Nivel satisfacción dotación personal

- La mayoría de los orientadores desearía mejoras en la disponibilidad de recursos espaciales y materiales (despacho propio, recursos telemáticos, como correo electrónico y acceso a Internet y, muy especialmente, teléfono propio con línea directa al exterior).

B) Consideración y reconocimiento profesional por parte de la comunidad escolar

- Según los orientadores, los alumnos, los padres y los equipos directivos serían los agentes educativos que más valoran al orientador. Los profesores y las autoridades educativas serían, por el contrario, los que según ellos menos aprecian su trabajo. Los tutores, quedarían en un lugar intermedio. Los profesores, en cambio, muestran generalmente actitudes menos favorables hacia el trabajo orientador (temor de que el orientador complique su trabajo), la falta de reconocimiento o la indiferencia parecen ser bastante habituales entre ellos (Gráfico 3).

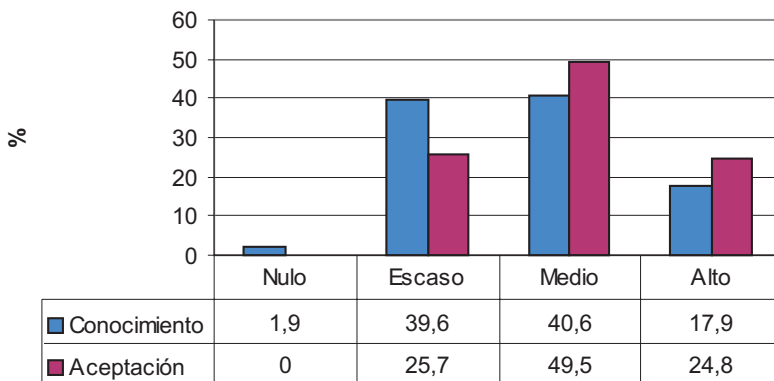


Gráfico 3
Conocimiento/aceptación de funciones del orientador por compañeros

- Los orientadores consideran que el «des-conocimiento» de su espacio profesional deriva a menudo en una falta de «re-conocimiento» del mismo, aunque destacan la alta valoración de su trabajo por parte de alumnos, familias y equipos directivos. Se cumpliría un principio muy extendido entre los orientadores, según el cual «el orientador sólo es apreciado por quien conoce los beneficios de su trabajo».

TABLA 5
VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL ORIENTADOR

Sectores de la comunidad escolar	Valoración (escala 0 a 3)	
	\bar{x}	s
Alumnado	2,06	.65
Familias	2,05	.64
Equipo Directivo	2,03	.82
Tutores	1,99	.60
Profesorado	1,41	.61
Autoridades educativas (Administración)	1,37	.74

C) Formación inicial y permanente

- La mayoría considera que la formación inicial recibida (recordemos que ésta se refiere a estudios de Pedagogía, Psicología y/o Magisterio) les ha sido muy poco útil para el desempeño de su trabajo (Gráfico 4).
- Las demandas de formación permanente se centran en la *atención a la diversidad* entendida en sentido amplio y en las *técnicas o estrategias de asesoramiento o consulta*. Las modalidades de formación solicitadas por los orientadores se alejan de los cursos tradicionales, que las prefieren más ligadas a la práctica y al contacto entre profesionales, como las estancias e intercambios en/con otros Departamentos de Orientación.

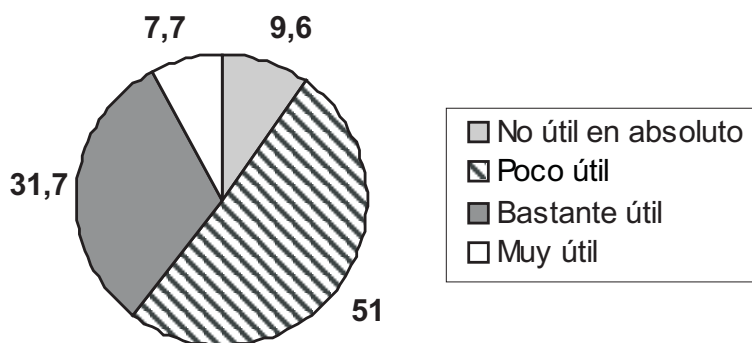


Gráfico 4

Utilidad de la formación inicial para el ejercicio profesional (%)

D) Promoción profesional

La mitad de la muestra afirma la inexistencia de posibilidades reales de promoción y casi un tercio afirma desconocer si esta posibilidad existe. Además, las posibilidades conocidas, o las propuestas de mejora en este sentido, parecen suponer en general un cambio de funciones o de cuerpo: docencia universitaria, acceso a la Inspección o incorporación a un Centro de Profesores y de Recursos.

TABLA 6
PERCEPCIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN PROFESIONAL

¿Existen posibilidades?	%
No existen	51
Sí existen	19,4
Desconoce su existencia	29.6
Total	100

E) Participación y organización profesional

Se observa en general un desconocimiento grande de las posibilidades de organización profesional (más del 54% no conoce ninguna asociación profesional de orientadores), siendo minoría los orientadores que pertenecen a alguna asociación (sólo un 18%). Estos datos contrastan con la opinión generalizada (más del 77%) de que es bastante o muy importante que exista este tipo de asociaciones para el desarrollo de la profesión.

4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE SE INFIERE DE LOS DATOS: UNA CONJETURA A CONTRASTAR

Aunque ciertamente no estaba entre los objetivos centrales de esta investigación identificar el modelo de intervención psicopedagógica predominante entre los orientadores de la población estudiada, disponemos de información que apunta a que el modelo que en general parece más extendido —o mejor, el que dicen que «les es posible aplicar»— se aleja en cierta medida del modelo que propugna una concepción moderna de la Orientación (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del currículo) y que, según los autores, se ha dado en denominar «modelo educativo», «modelo constructivista» o «modelo comprensivo de asesoramiento interviniendo por programas» (Vélaz de Medrano, 1998). La mayoría de los rasgos de este modelo teórico «deseable», están presentes en muchas de las publicaciones del M.E.C. sobre orientación e intervención psicopedagógica (recordemos, por ejemplo, el conocido «libro sepia» de 1990), aunque nos caben razonables dudas de que desde la Administración educativa se haya defendido, al menos consciente y

explícitamente, algún modelo frente a otros. Quizá por eso cabe preguntarse si la no priorización de las funciones de los orientadores se debe a una decisión de dejar abierta la intervención —como el currículo— o más bien a una falta de claridad con respecto al modelo más deseable.

Pero, aunque con excepciones notables, el modelo que parece estar siendo aplicado —creemos que por exigencias y limitaciones impuestas por las expectativas de la comunidad escolar y la realidad de los centros— recuerda en ciertos aspectos al tradicional modelo de servicios, en el que son frecuentes las intervenciones aisladas, realizadas por un «especialista» (relaciones asimétricas), con carácter remedial y como respuesta externa a unas demandas, y por lo tanto no siempre enmarcado en el Proyecto Educativo y Curricular del centro. Aunque se trata sin duda de una conjetura que habría que contrastar, son varias las razones que nos llevan a tomarla en consideración, y que se derivan directa o indirectamente de la información recogida en este estudio:

- La influencia que parecen tener las constantes demandas de atención individual y remedial por parte de alumnos, familias, tutores y profesores, en la configuración del trabajo cotidiano de los orientadores. Cabría también preguntarse entonces, si les queda tiempo para realizar otras funciones.
- El hecho de que, si ponemos en relación las necesidades de formación con las funciones de los orientadores, vemos cómo aquellas tareas a las que dicen dedicar más tiempo (docencia, información y orientación académica y profesional a los alumnos y a sus familias) son también —con excepción de la evaluación psicopedagógica— sobre las que parecen sentirse más preparados a juzgar por la poca demanda de formación permanente que reciben. Además, existe coincidencia en el hecho de que las funciones que realizan en menor medida (el asesoramiento y la coordinación de los agentes educativos) sean también las que concitan sus principales demandas formativas. ¿Sería descabellado suponer que en este caso se está haciendo realidad el principio de que tendemos a centrarnos en las tareas que mejor desempeñamos, relegando aquellas para las que nos sentimos menos preparados por temor a realizarlas mal?
- A ese principio explicativo del funcionamiento profesional, se le sumaría otro, según el cual los orientadores pueden estar encontrando mayores facilidades para realizar las funciones que no demandan la participación y colaboración de otros (como la atención directa a alumnos y familias), pues el trabajo educativo colaborativo resulta aún una tarea compleja por la falta de tradición, o por las resistencias que se encuentran todavía en los centros, entre otras posibilidades. Sin duda parecen optar por un ritmo lento y negociado de colaboración.

Si no disponemos aún de evidencia empírica para considerar que estas tendencias identifican el modelo de intervención psicopedagógica más extendido, desde luego sí ayudan a comprender las prácticas profesionales que parecen predominar entre los orientadores que han participado en este estudio. En todo caso, es importante reiterar que los orientadores no se sienten cómodos en modo alguno con la situación «posibi-

lista» que se acaba de describir. Y aunque no se lo hemos preguntado directamente, parece que tampoco lo están con el modelo de intervención que se infiere.

Con independencia de la dimensión del desarrollo profesional a la que nos refiramos, hay una conclusión de carácter más general que las hasta aquí expuestas y que impregna la opinión de los orientadores en todos aquellos aspectos por los que se les ha preguntado. Nos referimos a la ausencia de claridad que desprende toda su situación profesional. Esa ambigüedad en el modelo lleva a un *posibilismo* («hacemos lo que podemos») que a su vez acaba desembocando en *relativismo*. A partir de aquí son muchos los interrogantes que es preciso despejar, no sólo para mejorar el desarrollo profesional de los orientadores —que se puede decir sin temor a exagerar que no lo están teniendo fácil—, sino también para cumplir el principal objetivo de su presencia en el sistema educativo: la mejora de la calidad de la educación para todos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. y otros (1994): «El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente». *Curriculum*, 5, pp. 85-106.
- Armas, M. y Zabalza, M. A. (1996): «Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la reforma educativa». En «Dirección participativa y evaluación de centros». (pp. 609-619). Ed. Mensajero. ICE Universidad de Deusto, Bilbao.
- Balbás Ortega, M. J. (1994): «Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesores». En Villar, L. M. «Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas». PPU. Barcelona.
- Benedetto, P. (1994): «Por un modelo de formación de orientadores» *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, pp. 9-22.
- Blasco Sánchez, B. y Fernández-Raigoso, M. (1994): «Los análisis de necesidades de formación. Modelos, metodologías e instrumentos para estudiar la oferta y la demanda formativa». KRK, Oviedo.
- Bonals Picas, J. y De Diego Navalón, J. (1996): «Ética y estética de una profesión en desarrollo» En Monereo, C. y Solé, I. (coords.) (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Psicología.
- De Miguel Díaz, M. (1993): «La Innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes» En Pérez Pérez, R. (Coord): *Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Asturias. C.A. de la UNED.
- De Miguel Díaz, M.; Pascual Díez, J.; San Fabián Maroto, J.L.; Santiago Martínez, P. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. Dirección General de Renovación Pedagógica - Disposición del 30 de mayo de 1994 por la que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOMECA, nº 22).
- Escudero, J.M. y López, J. (1992): *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Antetipo.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. CAM

- Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona. LAIA.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. Gabinete de Estudios (1993): *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. Madrid, MEC. CIDE.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1989): «The cultures of teaching», en Wittrock, M.C.: *La investigación en la enseñanza*. Paidós MEC, pp. 505-527.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Fundación Santa María. Ediciones S.M.
- González Muñoz, M^a C.; Iniesta Oneca, A.; Martín Moreno, J.G.; Nieda Oterino, J.; De Prada Vicente, M^a D.; Urbón Montero, F. (1995): *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria: Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid. CIDE.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- Imberón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula, nº 4. Barcelona, Graó.
- Ives, C. (1991): *Evaluación de destrezas y necesidades del profesional de la formación*. Madrid, Consultores Españoles.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-10-90).
- Marcelo García, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.
- Marcelo García, C. (1996): *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid. CIDE.
- M.E.C. (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Repetto, E.; Rus, V. y Puig, J. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (1998): «La función orientadora: claves para la acción», en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, nº 2, págs. 5-23.
- Selvini Palazolli, M. y otros (1990): *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- Tejedor, J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 8, nº 16.
- Vélaz de Medrano, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*, Aljibe, Málaga.
- Villar Angulo, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. Universidad de Granada.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992): *Satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*. Madrid. CIDE.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y CONSTRUCCIÓN DE REDES SOCIALES COMO ESTRATEGIA DE INSERCIÓN PROFESIONAL*

Esperança Villar, Dolors Capell, Jaume Juan y Enric Corominas

Universitat de Girona

RESUMEN

Constatada la influencia de las redes sociales en la inserción profesional de los titulados universitarios, este trabajo analiza 1) la importancia atribuida por los estudiantes a los lazos sociales como factor estratégico de acceso al empleo; 2) su inversión en capital social; 3) la rentabilidad de dicha inversión; y 4) la responsabilidad asumida por los profesores en ayudar a los estudiantes a construir y acceder a las redes sociales profesionales. Los datos presentados muestran que los estudiantes son conscientes de la importancia de los contactos personales en los procesos de inserción laboral, aunque sólo alrededor de un 30% procura extender su red de relaciones antes de la graduación. La inversión en capital social, antes y después de la graduación, está estrechamente relacionada con las expectativas de autoeficacia en la utilización de los lazos personales como vía de consecución de empleo y con las expectativas de inserción. Por su parte, los profesores no se sienten implicados, a nivel individual, en la construcción de las redes sociales de los alumnos, y consideran que ésta es una responsabilidad principal de los servicios de orientación universitarios.

ABSTRACT

Since job-transition processes of university graduates rely heavily on social networks for job finding, this study aims to examine 1) students' beliefs about the strategic role of social ties in job-placing; 2) their investment in social capital; 3) the return they obtain from their investment; and 4) the responsibility taken on by faculty in helping students to build and get access

* Esta investigación ha sido subvencionada por la Universitat de Girona.

to professional networks. Data show that students are aware of the influence that social ties play in job placing although only about 30% of them try to expand their social networks before graduation. Investment in social capital, before and after graduation, is closely related to self-efficacy expectations about the ability to use personal ties to find a job and to job-placement expectations. Faculty do not feel involved in helping students to expand their social networks, which they consider to be a main responsibility of university guidance services.

INTRODUCCIÓN

«Aunque no hubiera sido huérfano, sus padres, hidalgos asturianos de muy mediano pasar, no habrían podido proporcionarle la educación que iba a ser la clave de su éxito. Como tutor le fue asignado un tío suyo, hermano de su madre, Pedro Pérez de Sorriba, racionero de la Colegiata de Santillana...

«Don Pedro, como racionero, tenía un superior, al parecer buen amigo suyo, Juan Gaspar de Amaya. Éste a su vez tenía un pariente, no consta si hermano, sobrino o primo, Juan José Ortiz de Amaya, abogado de éxito en Madrid, a quien le sugirió que acogiera al joven sobrino de Sorriba —contaba entonces 18 años— para ayudarle en su bufete. Así llegó a Madrid en 1741, empezando una carrera que le llevaría hasta el gobierno del Consejo de Castilla, Pedro Rodríguez Campomanes...

«En 1744 —con 21 años—, su amo y el Abad de Santillana le casaron con una sobrina suya El dinero, en este caso, tenía poca importancia comparado con el capital profesional que significaba el enlace con uno de los principales abogados de Madrid. Al año siguiente, Campomanes abrió su propio bufete (1745). Las vías que, partiendo de esta base, le llevaron a la fiscalía del Consejo de Castilla (1760) discurren por caminos extrafamiliares: la publicación de varios libros, un regalismo afirmado, la frecuentación de la tertulia del Padre Sarmiento, donde conoció a Ricardo Wall, uno de los principales ministros de Fernando VI, con el que traba una amistad decisiva... (p. 202-203).

«Resumimos. Campomanes salió casi de la nada, dotado únicamente de su buen ingenio y de unas conexiones familiares. Supo hacerlas fructificar: le sirvieron de trampolín para llegar a una posición envidiable. Nada más llegar al poder, movilizó todos los recursos del patronazgo real, no sólo para enriquecerse personalmente —lo que hizo, aunque moderadamente y de forma relativamente clara—, sino para convertirse a sí mismo en una fuente de honores, cargos, pensiones e influencias. Su patronazgo se extendió a una multitud de clientes» (p. 205).

De esta manera relatan Dedieu y Windler (1998) la carrera profesional de Pedro Rodríguez Campomanes, el que fuera ministro de Carlos III en la segunda mitad del siglo XVIII. Incluimos este texto con el fin de situar en una perspectiva histórica la influencia de las redes familiares y sociales en los procesos de inserción y promoción

socioprofesional y destacar que el fenómeno tiene una larga tradición. Al margen de expresiones populares acerca de la importancia de los contactos personales («quien tiene padrinos se bautiza», por ejemplo), los historiadores sociales han demostrado ampliamente en los últimos años el papel de las relaciones de parentesco y de las estrategias familiares como instrumento de movilidad social en distintas épocas, ilustrando las redes, juegos y movimientos de los grupos en su consecución del poder (Fargas, 1997).

Efectivamente, una de las características distintivas del mercado laboral español actual es el alto porcentaje de colocaciones conseguidas a través de contactos sociales. De acuerdo con el último Panel de Hogares publicado por la Comunidad Europea (1999), alrededor de un 40% de los trabajadores españoles obtienen su empleo gracias a la influencia de familiares, amigos o conocidos. El estudio revela también, aunque en menor medida, que la utilización de contactos personales como vía de acceso al trabajo es una práctica habitual en otros países de la Comunidad, con porcentajes en torno al 30-35% en Francia, Grecia, Portugal y Luxemburgo, o el 23% en Inglaterra. En la misma línea, las investigaciones sobre inserción laboral en Estados Unidos han puesto de manifiesto que hasta un 50-60% de las oportunidades de empleo provienen de contactos sociales, bien sea a través de informaciones sobre ofertas de trabajo, o influyendo directamente en el proceso de colocación (Granovetter, 1974, Jones y Azrin, 1972, 1973, Lin y Dumin, 1986, Rees, 1966, Silliker, 1993, Taylor y Sellers, 1997) y, aunque con algunas particularidades, algo parecido ocurre en China o Singapur (Bian, 1997, Bian y Ang, 1997).

El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España funciona de acuerdo con los mismos parámetros. Aunque las cifras de colocación a través de relaciones personales oscilan entre un 23-30% (Del Río y Wiedmaier, 1991, Ruiz, 1988) hasta un 40-55% (Figuera, 1994, Homs, 1991, Universitat Ramon Llull, 2000, Villar *et al.*, 2000), los datos son consistentes con los de la población general.

La evidencia estadística sobre la influencia de las redes sociales en el mercado laboral de los graduados universitarios contrasta con la escasez de datos disponibles acerca de dos cuestiones: 1) el comportamiento y la responsabilidad asumida por los propios estudiantes en relación con la inversión que realizan en capital social y en la movilización de los recursos disponibles, y 2) el comportamiento y la responsabilidad asumida por las universidades en el desarrollo del capital relacional entre sus estudiantes. La situación actual de incertidumbre e impredecibilidad en los mercados de trabajo como consecuencia de una mayor flexibilidad y temporalidad en la contratación, junto a la constatación empírica de que no todas las relaciones sociales tienen el mismo valor a la hora de conseguir un empleo (Granovetter, 1973, Forsé, 1997), justifican la necesidad de investigar ambas cuestiones.

El acceso al trabajo en contextos de incertidumbre e impredecibilidad

De acuerdo con Ibáñez (1999), «cuando aumentan las dificultades para encontrar empleo y el acceso a la ocupación aparece como problema, la forma en la que los jóvenes encuentran trabajo adquiere una especial relevancia. En este contexto, la red de

relaciones sociales que facilitan a los jóvenes información sobre las oportunidades de empleo, aparecen como un recurso personal de innegable importancia» (p. 129-130).

La actual situación socioeconómica de «capitalismo a corto plazo» (Sennett, 2000), desarrollo tecnológico, intensificación de la competitividad global entre empresas, incremento del consumo y la reducción de los ciclos de vida de productos y servicios (Schalk y Freese, 1999), así como la consiguiente exigencia para los empresarios de una mayor eficiencia, conlleva la adopción de medidas tales como la reestructuración de procesos y puestos de trabajo, la reducción de plantillas, la gestión externa de bienes y servicios o la flexibilización en la contratación de mano de obra (Blaxter, Hughes y Tight, 1998, Hughey y Hughey, 1999). Las consecuencias de estos cambios en el mercado de trabajo y en el ámbito de la educación superior -mayor incertidumbre, impredecibilidad (Onnismaa, 1998, Roberts, 1997, Wijers y Meijers, 1996) y desmoralización (Buckham, 1998)- han sido ampliamente descritas y analizadas en numerosas publicaciones durante la década de los 90 y van más allá del objetivo de esta introducción. Sin embargo, nos interesa analizar aquí la importancia que atribuyen los titulados universitarios a la construcción de redes sociales, esto es, a la inversión personal en capital social (el conjunto de recursos relacionales que incluye los vínculos interpersonales y los intercambios de información, bienes, ayuda mutua, etc.) como estrategia de acceso al mercado de trabajo en momentos de incertidumbre. En la medida que los empresarios requieren mayor flexibilidad y ofrecen contratos temporales en lugar de empleos para toda la vida, diversos autores han señalado que los titulados deberán aprender a gestionar sus propias carreras profesionales, asumir la responsabilidad de su empleabilidad y construir sus propias redes de relaciones personales para asegurar su futuro (Dugdale, 1997, Wijers, 1998, Wijers y Meijers, 1996).

En este contexto, el *networking* ha sido considerado como una estrategia eficaz para aumentar las oportunidades de inserción en el mercado de trabajo y es generalmente incluido en todos los programas de orientación sobre técnicas de búsqueda de empleo. De manera amplia, el concepto incluye «las capacidades para establecer contactos constructivos y... desarrollar relaciones cooperativas y productivas con una amplia variedad de individuos» (King y Anderson, 1995, p. 153). Más específicamente, en el ámbito del acceso al mercado laboral, suele definirse como la acción de planificar o gestionar contactos sociales y cultivar las relaciones personales con el objetivo de conseguir un trabajo.

El valor diferencial de las relaciones sociales en el mercado laboral

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que no todas las relaciones sociales tienen la misma importancia a la hora de acceder a un trabajo. Tal como señala Requena (1998) «las redes sociales vinculan personas de igual o diferentes estatus en la estructura social, tanto directa como indirectamente. Dentro de ellas circula tanto información como bienes y servicios, o apoyo material o emocional» (p. 234). No cabe duda que las relaciones de comunicación («lazos entre actores como canales de transmisión de mensajes», Lozares, 1996, p. 108) son de vital importancia en la búsqueda de

empleo, en la medida en que permiten reducir los costes —de tiempo e información, principalmente— a la persona que busca (Ibáñez, 1999, Requena, 1990-1991).

Desde esta perspectiva, los contactos sociales más directamente vinculados al ámbito profesional al que se accede pueden proporcionar una mayor calidad de información que los contactos menos vinculados al medio profesional. Esta hipótesis se deriva de la teoría de los 'lazos débiles' formulada por Granovetter a comienzos de los 70. Dicha teoría tiene su origen en la constatación empírica por parte de este autor de que los empleos más satisfactorios obtenidos por los trabajadores suelen provenir de personas conocidas vinculadas al ámbito profesional (lazos débiles) más que de las relaciones familiares o de amistad (lazos fuertes) (Granovetter, 1973). La explicación radicaría según Forsé (1997) en el hecho de que los lazos débiles permiten a quien busca empleo tener contactos con estatus más altos, «salir del medio social estrecho en el que se encuentra y acceder a las informaciones disponibles en otros medios» (p. 149), mientras que los lazos fuertes son redundantes con la propia situación del individuo (Ibáñez, 1999).

Si bien la teoría de Granovetter sobre las ventajas de los lazos débiles en el mercado laboral ha sido cuestionada por la ausencia de verificación empírica de los componentes del constructo «lazos débiles», su escasa operacionalización, basada en una definición intuitiva de la fuerza de los lazos sociales, la falta de consistencia en la utilización de medidas adecuadas (Mathews *et al.*, 1998), y el hecho de que no ha sido plenamente confirmada para todas las categorías sociales y demográficas, sí parece cumplirse en el caso de las personas con mayor nivel de estudios y en las clases medias y altas (Forsé, 1997), categorías a las que mayoritariamente pertenecen los estudiantes universitarios. En este sentido, los resultados de Villar *et al.* (2000), sobre una muestra de estudiantes universitarios, demuestran la existencia de diferencias significativas en cuanto al salario, la satisfacción laboral, y la relación entre el empleo y los estudios realizados, entre quienes se colocan gracias a la ayuda de contactos sociales débiles y quienes se colocan por medio de lazos fuertes o bien por canales formales, siempre a favor de los primeros.

Por otro lado, estudios españoles han puesto también de manifiesto la existencia de diferencias entre jóvenes y adultos en cuanto al tipo de contactos sociales utilizados como vía de acceso al empleo. Para Requena (1990-1991), los adultos suelen recurrir a canales de amistades mientras los jóvenes utilizan más los lazos familiares. Esto se debe, según el autor, «a la estructura de las relaciones sociales en cuanto a poder se refiere», en el sentido de que las únicas personas con mayor influencia o poder con las que se relacionan los jóvenes se encuentran dentro de la familia, mientras que los adultos «han tenido mayores posibilidades de generarse contactos con no familiares» y, por otro lado, «un mayor conocimiento y experiencia dentro del mercado de trabajo inclinan a los interesados a ver como más operativos el uso de los canales de amistad que los canales familiares» (p. 127). Los datos aportados por el autor confirman, en efecto, una mayor densidad de las redes de los sujetos adultos, lo cual parece indicar una mayor «comprensión y conocimiento de las relaciones operativas en el mercado de trabajo. En general, la posibilidad de generar contactos e instrumentalizarlos, aumenta con la edad» (p. 134). Parece, sin embargo, que la variable relevante no sería

tanto la edad como la experiencia laboral y la consiguiente vinculación al mercado de trabajo. Los resultados de Ibáñez (1999), sobre una muestra de 2.000 jóvenes asturianos entre 20 y 29 años, revelan que «los jóvenes con experiencia laboral que acceden a la categoría de profesional y técnico, utilizan más su red de relaciones sociales que los que no tienen ninguna experiencia» (p. 134), confirmando así que la experiencia laboral aumenta el capital relacional en este colectivo, si bien no ocurría lo mismo con el resto de la muestra.

Por consiguiente, el hecho de que un porcentaje importante de los estudiantes universitarios trabaje durante la carrera (43,5% según Corominas *et al.*, 1992, o 40% en el estudio de la Universitat Ramon Llull, 2000 y Mora, 2000), junto al esfuerzo de las universidades para fomentar los convenios de prácticas en empresas durante los estudios, posiblemente tiene el efecto de compensar el déficit de contactos sociales dentro de los ámbitos profesionales de los jóvenes recién titulados y facilitar su acceso al mercado laboral, sea a través de la canalización de información sobre ofertas de trabajo o por la vía de la influencia directa sobre la colocación. En este sentido un estudio de la Universitat Ramon Llull (2000) destaca las prácticas realizadas durante la carrera como un factor importante para la consecución del primer empleo. Un 21,73% de sus estudiantes habían realizado prácticas en la empresa en la que consiguieron su primer empleo, con porcentajes que llegaban hasta el 30% en titulaciones como enfermería o pedagogía. En la misma línea, los resultados de Figuera (1994), sobre una muestra de titulados de la Universitat de Barcelona, le permitieron confirmar que «la inserción temprana en el mercado de trabajo relacionado con los estudios incrementa las posibilidades de inserción, en mayor medida que la dedicación intensiva al estudio o el trabajo en campos nada relacionados» (p. 474). Otro estudio longitudinal sobre la inserción laboral de una cohorte de titulados de la Universitat de Girona (Villar *et al.*, 2000) constata también la existencia de una proporción significativamente mayor de colocaciones a través de contactos sociales débiles entre aquellos titulados que habían ocupado trabajos relacionados con sus estudios mientras hacían la carrera. Empleos, por otra parte, con mayor salario, más relacionados con los estudios y más satisfactorios, desde el punto de vista de los titulados, que los empleos de aquellos que se habían colocado a través de lazos sociales fuertes o de canales formales.

De las investigaciones analizadas parece derivarse la conveniencia de plantear la inversión de los estudiantes universitarios en capital social como estrategia de inserción en el mercado laboral, especialmente en lo que se refiere al incremento y a la movilización de los lazos sociales débiles de carácter profesional.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

De los planteamientos expuestos se derivan las cuatro cuestiones que constituyen los objetivos del presente trabajo: 1) ¿Son conscientes los estudiantes universitarios de la importancia que tienen los contactos personales en los procesos de inserción laboral?; 2) ¿Desarrollan comportamientos específicos dirigidos a la creación y mantenimiento de redes sociales?, es decir, ¿invierten en capital social con el fin de mejorar o

ampliar sus redes sociales y sus oportunidades de empleo?; 3) ¿Qué consecuencias tiene dicha inversión sobre el acceso al empleo? y 4) ¿Qué papel, o qué grado de responsabilidad asumen las universidades en la facilitación del acceso a redes profesionales o en el desarrollo de habilidades de *networking* entre sus estudiantes? Nos interesa muy especialmente analizar cuáles son las creencias de los estudiantes y de los profesores universitarios en relación con la importancia concedida a las relaciones sociales como factor estratégico en la inserción profesional de los titulados, y los comportamientos de los primeros en lo que respecta a la inversión realizada durante y después de la carrera en capital social.

Somos conscientes de que la situación actual del mercado de trabajo no es la misma para todas las titulaciones universitarias. Así, mientras algunos graduados tardan varios meses en encontrar un trabajo relacionado con sus estudios, o no llegan a encontrarlo nunca, otros son buscados y contratados por los empresarios en las mismas facultades, incluso antes de finalizar sus estudios. No podemos partir de la base, por tanto, de que todos los universitarios buscan empleo y, por supuesto, de que las mismas estrategias de inserción sean adecuadas para todas las titulaciones en igual medida. Nuestro objetivo en este trabajo es hacer una primera aproximación global al tema de los comportamientos de *networking* de los universitarios como estrategia de inserción profesional.

Hemos optado por no seguir el modelo clásico del informe de investigación y adoptar un formato más flexible de pregunta-respuesta en el que los datos empíricos de distintas investigaciones son analizados conjuntamente con el fin de dar respuesta a cada una de las preguntas formuladas.

I. IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LAS REDES SOCIALES COMO FACTOR ESTRATÉGICO EN LA INSERCIÓN LABORAL

Señalábamos en la introducción que la profusión de datos estadísticos existentes acerca de la influencia de las redes sociales en los procesos de colocación de la población general, y de los titulados en particular, no se ha visto completada por estudios sistemáticos sobre la valoración que hacen los propios individuos del papel de los lazos sociales en los procesos de acceso al empleo. El tema es relevante porque las creencias o expectativas personales sobre esta cuestión determinaran probablemente los comportamientos individuales de inversión en capital relacional, las estrategias de búsqueda de trabajo y, posiblemente, modificarán también las oportunidades de lograrlo. Por consiguiente, nuestro primer objetivo es analizar la importancia atribuida por los estudiantes universitarios a las relaciones sociales como factor estratégico en la consecución de un empleo. Con esta finalidad resumimos en la tabla 1 los datos provenientes de tres investigaciones independientes, realizadas en tres momentos diferentes y con muestras distintas de estudiantes universitarios catalanes. En los tres casos se pedía a los participantes que valoraran la importancia de distintos factores a la hora de encontrar un puesto de trabajo, uno de los cuales eran las relaciones sociales, entre otros tales como el expediente académico, la experiencia profesional, etc.

Aunque lamentablemente las tres investigaciones difieren en la manera de formular las preguntas y en el número de factores incluidos en el cuestionario, por lo cual son difícilmente comparables, hemos creído conveniente seleccionar algunos de los factores más relevantes con el fin de tener una primera aproximación a la opinión de los estudiantes sobre esta cuestión. La tabla 1 recoge las medias y las desviaciones típicas

TABLA 1
 IMPORTANCIA OTORGADA POR LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
 A LAS RELACIONES SOCIALES COMO FACTOR DE INSERCIÓN LABORAL,
 EN COMPARACIÓN CON OTROS FACTORES

Factor	Villar (1991)		Corominas <i>et al.</i> (1992)		Figuera (1994)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Experiencia profesional			3.4	0.6	4.4	0.8
Capacidad intelectual/ Ser inteligente	71.8	17.9	3.0	0.7		
Buen expediente (o curriculum) académico	71.4	19.3	3.0	0.7	3.7	1.0
Tener buenas relaciones/ estar bien relacionado	69.2	27.1	2.9	0.7	4.1	0.8
Ayuda de amigos o conocidos					3.9	1.0
Esfuerzo en buscar/ Perseverancia	77.9	20.2			3.5	1.0
Formación paralela a la carrera					3.8	1.0
Cursos de formación en la propia especialidad	71.7	18.0				
Suerte	57.2	22.6			2.9	1.1
Rango de la escala de medida	1: poco importante 100: muy importante		1: ningún papel 4: el más importante		1: nada 5: mucho	
N de sujetos encuestados (% sobre la población)	37 (sin estimar)		3.088 (48.02%)		381 (32%)	
Cursos incluidos en el estudio	último		todos		último	
Muestreo	Voluntarios		Todos los estudiantes presentes en las aulas		Incidental	
Año de aplicación de la encuesta	1989		1991-92		1991	

cas de cada muestra para cada uno de los factores considerados. Se incluye también la descripción de las principales características de las tres investigaciones.

El análisis de la tabla 1 permite constatar que los estudiantes valoran las relaciones sociales como un factor importante en la consecución de empleo. En las tres investigaciones las puntuaciones directas de este factor se sitúan en la parte superior de la escala de medida utilizada. Sin embargo, la valoración relativa del factor en comparación con el resto de factores no es uniforme. Así, mientras en la investigación de Figuera (1994) se sitúa inmediatamente después de la experiencia profesional y por delante del expediente académico, de la formación complementaria o de la perseverancia en buscar trabajo, en los otros dos estudios se da más importancia al expediente académico, la perseverancia, la capacidad intelectual o la formación complementaria antes que a las relaciones sociales. Evidentemente, el momento y el lugar en que se realiza la encuesta, así como el conjunto de factores que se incluyen en el cuestionario, pueden alterar fácilmente la posición relativa de cada factor con respecto a los otros. Sin embargo, los datos permiten afirmar que los estudiantes universitarios son conscientes de que los lazos sociales juegan un papel importante en el proceso de inserción laboral. Esta importancia parece aumentar a medida que avanzan en los estudios y, lógicamente, también con la edad. En este sentido, Corominas *et al.* (1992) demuestran la existencia de diferencias significativas entre cursos en lo que se refiere a la importancia otorgada al hecho de tener buenas relaciones ($F_{(4,3056)} = 10,06$ $p < 0.00001$), con puntuaciones medias de 2,84 (DT = 0,7) en primero, que van aumentando progresivamente curso a curso hasta situarse en una media de 3,03 (DT = 0,7) en tercero, último curso de las diplomaturas, y de 3 (DT = 0,8) en quinto.

También aparecen diferencias significativas a favor de los estudiantes de más edad ($M = 3,07$ DT = 0,7 para los mayores de 25 años) frente a una media de 2,87 (DT = 0,7) para los estudiantes entre 18 y 20 años y de 2,99 (DT = 0,7) entre 21 y 24 años ($F_{(2,3054)} = 12,82$ $p < 0.0001$).

Según el género, los hombres parecen dar mayor importancia a los contactos personales ($M = 2,97$ DT = 0,7) que las mujeres ($M = 2,88$ DT = 0,7; $t_{(3057)} = 3,58$ $p < 0.0001$). No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la situación laboral o del tipo de estudios. Figuera (1994), por su parte, sí encuentra diferencias significativas entre titulaciones en lo que se refiere al factor «ayuda de amigos o conocidos», pero no con respecto al hecho de «estar bien relacionado». Concretamente los estudiantes de farmacia dan menor importancia a la posible ayuda de amigos o conocidos que los alumnos de geografía-historia, pedagogía o biología. Este resultado es explicable si consideramos las distintas vías de inserción profesional características de cada titulación. Por consiguiente cabe esperar que las investigaciones realizadas en distintos contextos universitarios puedan presentar resultados ligeramente diferentes en función de las titulaciones consideradas.

En resumen, y a pesar de las reservas sobre la comparabilidad de los datos entre las tres investigaciones consideradas, los resultados parecen indicar claramente que los estudiantes universitarios son conscientes de que las relaciones sociales juegan un papel destacado, si bien no el más importante, en la consecución de un empleo.

2. INVERSIÓN EN CAPITAL RELACIONAL

La segunda cuestión planteada se refiere a la inversión que realizan los estudiantes universitarios en la construcción de redes sociales con el fin de maximizar sus oportunidades de empleo. Evidentemente, la inversión en capital social no es únicamente una cuestión individual puesto que obedece, en muchos casos, a estrategias colectivas, familiares o institucionales, por ejemplo. Sin embargo, nos centraremos en los comportamientos individuales dirigidos específicamente e intencionalmente a la construcción y mantenimiento de lazos personales con el objetivo de mejorar las posibilidades de inserción en el mercado laboral.

Los datos que presentamos provienen de un estudio longitudinal realizado sobre una muestra de 434 estudiantes de la Universitat de Girona que finalizaban sus estudios durante el curso 1996-97. Con el fin de observar las estrategias de inserción utilizadas y los resultados de empleo conseguidos se llevó a cabo un seguimiento de los participantes durante el año posterior a la finalización de la carrera, tomándose medidas de las distintas variables evaluadas en dos fases, antes de acabar los estudios y un año después de la graduación.

2.1. Muestra

Colaboraron en la investigación 434 estudiantes de último curso de las distintas facultades de la UdG. Los participantes fueron contactados en sus clases en abril de 1997 y accedieron voluntariamente a tomar parte en el estudio facilitando su dirección en una hoja codificada, al mismo tiempo que rellenaban un cuestionario también codificado.

El 61,3% de la muestra eran estudiantes de diplomatura y el 38,7% de licenciatura, porcentajes sensiblemente distintos a los observados en la población de estudiantes de la UdG (35,7% y 64,3%, respectivamente). Más de 2/3 de la muestra inicial (71,4%) eran mujeres, porcentaje que se reduce al 53,8% en la población de la UdG. La proporción de estudiantes menores de 25 años (83,4%) era similar a la de la población (83,7%).

En la segunda fase del estudio, un año después de finalizar los estudios, participaron 240 graduados, lo que representa una tasa de retención del 55,3%. Entre quienes respondieron al cuestionario de la segunda fase, enviado por correo a su domicilio, 22 fueron excluidos de la muestra por no haber acabado todavía sus estudios universitarios. De los restantes 218 participantes, el 76,6% eran mujeres, el 88% menores de 25 años y el 57,8% estudiantes de diplomatura.

Los análisis que aquí se expondrán se refieren únicamente al colectivo de 158 graduados que indicaron estar buscando, o haber buscado trabajo, durante el año posterior a la graduación.

2.2. Instrumentos de medida

Durante las dos fases del estudio se evaluaron cuatro conjuntos de variables a través de dos cuestionarios. El primero se aplicó directamente en las aulas antes de finali-

zar el último curso de la carrera y evaluaba variables relativas a las características biográficas y psicológicas de los participantes, tales como la autoestima, la autoeficacia referida a la búsqueda de empleo, las expectativas de inserción, lugar de control, optimismo y habilidades percibidas. Se evaluaba también la exploración del mercado de trabajo realizada durante la carrera y la intención de buscar empleo una vez acabados los estudios.

Durante la segunda fase se requirió información de los participantes referida a las estrategias de búsqueda de empleo utilizadas y a la intensidad con que las habían llevado a cabo, su situación laboral y las características del empleo (salario, estabilidad, satisfacción y relación percibida con los estudios), caso de haberlo conseguido. Finalmente, las variables psicológicas relativas al estado de ánimo, el apoyo social recibido y los comportamientos de inversión en capital social se evaluaron en ambas fases. Para una descripción más detallada de la muestra y de las variables evaluadas puede consultarse Villar *et al.* (2000). Aquí nos ocuparemos únicamente de describir la variable 'inversión en capital social'.

Los comportamientos de *networking* se evaluaron a través de dos preguntas: a) antes de acabar los estudios se preguntó a los participantes hasta qué punto procuraban ir extendiendo su red de contactos con personas o instituciones que pudieran proporcionarles trabajo cuando acabaran la carrera, es decir, si iban «llenando la agenda»¹. Las opciones de respuesta a esta pregunta incluían: 1) no, ni me lo he planteado; 2) poco y de manera esporádica; 3) bastante; y 4) sistemáticamente; b) un año después de finalizar la carrera se les pidió que indicaran, en una escala de 0 a 10, la intensidad con la que habían realizado, durante el último año, una serie de acciones relacionadas con el proceso de buscar trabajo, tales como consultar anuncios, inscribirse en agencias de colocación, presentar el curriculum en empresas y, por supuesto, «procurar conocer gente, o buscar relaciones o contactos con personas que puedan influir en el hecho de que encuentres trabajo».

2.3. Resultados

En la tabla 2 se recogen las respuestas a las dos preguntas que evaluaban la inversión en capital social, antes y después de finalizar los estudios universitarios, en relación con la inserción en el mercado laboral de los titulados de la Universitat de Girona.

A partir de las respuestas a cada una de las cuatro opciones de la primera pregunta, se formaron cuatro grupos de sujetos, en función de la inversión realizada en capital social antes de acabar la carrera. Se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre estos cuatro grupos en relación con la intensidad con que habían llevado a cabo acciones de *networking* durante el año posterior a la graduación. El

1 Se trata, tal como hemos señalado anteriormente, de una primera aproximación al estudio de los comportamientos de inversión en capital social, conscientes de que el tema requiere un análisis más detallado de las formas y comportamientos específicos que caracterizan dicha inversión. Por el momento, se pretende únicamente saber si los estudiantes universitarios se han planteado el *networking* como estrategia de inserción profesional.

TABLA 2
 INVERSIÓN AUTOINFORMADA EN CAPITAL RELACIONAL ANTES DE
 FINALIZAR LOS ESTUDIOS Y DURANTE EL AÑO POSTERIOR
 A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO

Antes de finalizar los estudios		Categorías de respuesta			
		1. No, ni me lo he planteado	2. Poco y de manera esporádica	3. Bastante	4. Sistemáticamente
«¿Procuras extender tu red de contactos con personas o instituciones que puedan proporcionarte trabajo cuando acabes la carrera?»	n %	101 23,8	200 47,1	107 25,2	17 4,0
1 año después de finalizar		One-way ANOVA: $F_{(3,148)} = 11,97^{***}$ (# 1-2 / 1-3 / 1-4 / 2-3)			
«¿Con qué intensidad (en una escala de 1 a 10) has procurado conocer gente, buscar relaciones o contactos con personas que puedan influir en el hecho de que encuentres trabajo?» (M global = 4,95 DT= 3,3)	M	2,6	4,6	6,9	7,2
	DT	3,0	3,1	2,7	4,2
	n	24	82	41	5

*** $p < 0.0001$

análisis de la varianza de un factor realizado sobre las respuestas de los participantes permite constatar la existencia de diferencias estadísticamente muy significativas en cuanto a la intensidad con que los titulados utilizan las estrategias de *networking* a la hora de buscar trabajo, en función de los comportamientos de inversión en capital social que realizaban antes de acabar la carrera. Se observa una diferencia de hasta casi 5 puntos en la intensidad del *networking* posterior a la carrera entre quienes ni siquiera se habían planteado hacer contactos sociales durante los estudios y aquellos que decían llevarlo a cabo sistemáticamente. Los contrastes de Scheffé indican diferencias significativas entre el grupo 1 y el resto de los grupos, y entre los grupos 2 y 3, lo que permite intuir la existencia de tres colectivos diferenciados en cuanto a la inversión en capital social: el de quienes no se han planteado en absoluto la construcción de redes sociales, el de quienes probablemente son conscientes de su importancia pero no realizan acciones sistemáticas encaminadas a la ampliación de sus contactos personales, y el de quienes llevan a cabo acciones relacionales con cierta intensidad o sistemáticamente.

Del mismo modo, la coincidencia de las acciones de inversión en capital social antes y después de la carrera parece confirmar la existencia de estos colectivos en cuanto a la inversión en capital relacional como estrategia intencional y planificada de acceso al mercado laboral. Lamentablemente, en este estudio no se preguntó a los par-

ticipantes por la importancia que concedían a los contactos sociales como canales de acceso al empleo, lo que permitiría saber si los comportamientos de inversión en relaciones personales obedecen a las creencias de los estudiantes acerca de su influencia en la colocación.

Por el contrario, sí se evaluaron —antes de acabar la carrera— las expectativas inserción profesional y de autoeficacia en relación con su capacidad para utilizar los contactos sociales como canales de consecución de empleo.

En el primer caso, se les preguntó qué probabilidad creían que existía, en un futuro inmediato, de que un graduado de su titulación encontrara trabajo de la especialidad, con cinco opciones de respuesta, entre 1 —ninguna— y 5 —muchas—, que posteriormente fueron recodificadas en tres categorías. Los resultados indicaron que las expectativas de inserción estaban positiva y significativamente relacionadas con los comportamientos de inversión en capital social antes de finalizar los estudios, con mayores proporciones de estudiantes que procuraban extender su red de relaciones sociales entre quienes tenían mayores expectativas de inserción profesional ($\chi^2_{(2)} = 10.6$ p < 0.01).

En lo que se refiere a las expectativas de autoeficacia, se les pidió que indicaran qué grado de confianza tenían en sus habilidades para «utilizar a los amigos o a otros contactos para encontrar posibles ofertas de trabajo o empresarios que necesiten titulados de tu especialidad», con cinco opciones de respuesta, entre 1 —nada de confianza— y 5 —mucho confianza—. La tabla 3 recoge los porcentajes de respuesta a cada una de las 3 categorías en las que se ha recodificado esta variable.

TABLA 3
EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA EN LA UTILIZACIÓN DE CONTACTOS PERSONALES PARA ACCEDER AL EMPLEO EN RELACIÓN CON LA INVERSIÓN EN CAPITAL SOCIAL AL FINALIZAR LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y UN AÑO DESPUÉS DE ACABAR LA CARRERA

Inversión en capital social	Expectativas de autoeficacia						$\chi^2_{(4)}$
	Altas (puntuación 4-5)		Medias (puntuación 3)		Bajas (puntuación 1-2)		
<i>Antes de acabar la carrera</i>	n	%	n	%	n	%	
1. No, ni me lo he planteado	25	24,8	35	34,7	41	40,6	40,3***
2. Poco y de manera esporádica	83	41,5	78	39,0	39	19,5	
3. Bastante/sistemáticamente ¹	73	59,3	36	29,3	14	11,4	
<i>Después de acabar la carrera</i>	M	DT	M	DT	M	DT	F _(2,150)
Intensidad de <i>networking</i> 0 (en absoluto) - 10 (intensidad elevada)	5,93	3,0	5,21	3,1	3,02	3,2	10,7***
	n = 59		n = 55		n = 39		# 1-2 / 1-3

1 La variable inversión se ha recodificado también en 3 categorías por el escaso número de sujetos en la cuarta categoría (sistemáticamente) con el fin de cumplir con las condiciones de la prueba χ^2 .

*** p < 0.0001

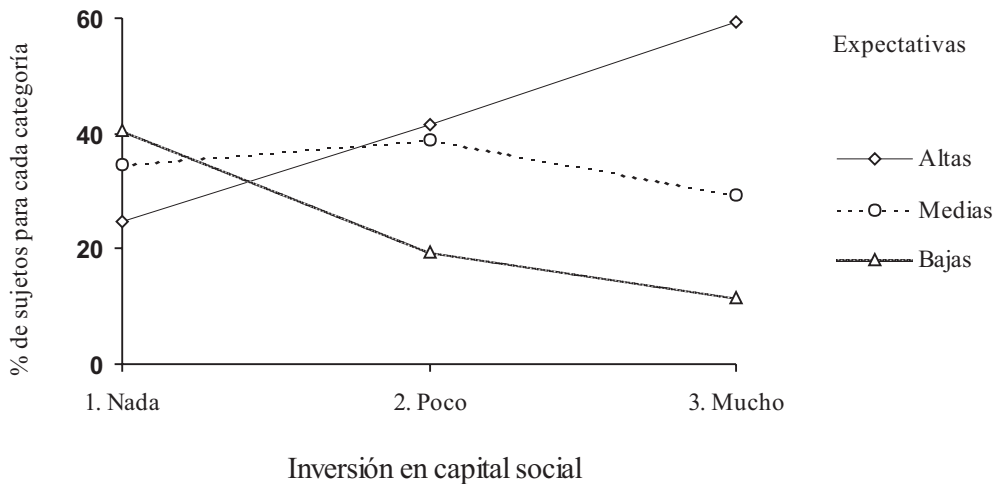


Gráfico 1

Inversión en capital social antes de finalizar los estudios según las expectativas de autoeficacia en la utilización de contactos personales

De acuerdo con los planteamientos de la teoría cognitivo-social (Bandura (1977, 1987), se confirma la relación entre las expectativas de eficacia personal respecto a la realización de una acción y la ejecución de dicha acción. La tabla 3 permite constatar la existencia de una clara relación entre las expectativas de autoeficacia para utilizar los contactos personales como vehículo de inserción y los comportamientos de *networking* realizados antes de acabar la carrera y un año después de obtener el título.

Con el fin de comprobar si los efectos combinados de las expectativas de autoeficacia y la inversión en capital social durante los estudios constituyen un buen predictor de los comportamientos de *networking* posteriores a la graduación, se ha realizado un ANOVA factorial 3 x 2, donde el primer factor es la inversión en capital social durante la carrera (con 3 niveles: nada, poca y mucha inversión) y el segundo son las expectativas de autoeficacia. Las 3 categorías de la tabla 3 para la variable autoeficacia se han agrupado en dos: 1) expectativas altas (expectativas medias y altas, puesto que no existían diferencias significativas entre ambas categorías en relación con la intensidad de los comportamientos de *networking* posteriores a la obtención del título), y 2) expectativas bajas.

Los resultados del ANOVA factorial muestran una influencia significativa de la inversión en capital social previa a la graduación ($F = 12,8$ $p < 0.0001$), y de las expectativas de eficacia personal en la utilización de los contactos sociales ($F = 6,2$ $p < 0.05$), sobre la intensidad con que los titulados realizan comportamientos de *networking* como estrategia de búsqueda de empleo. No es significativa sin embargo la interacción

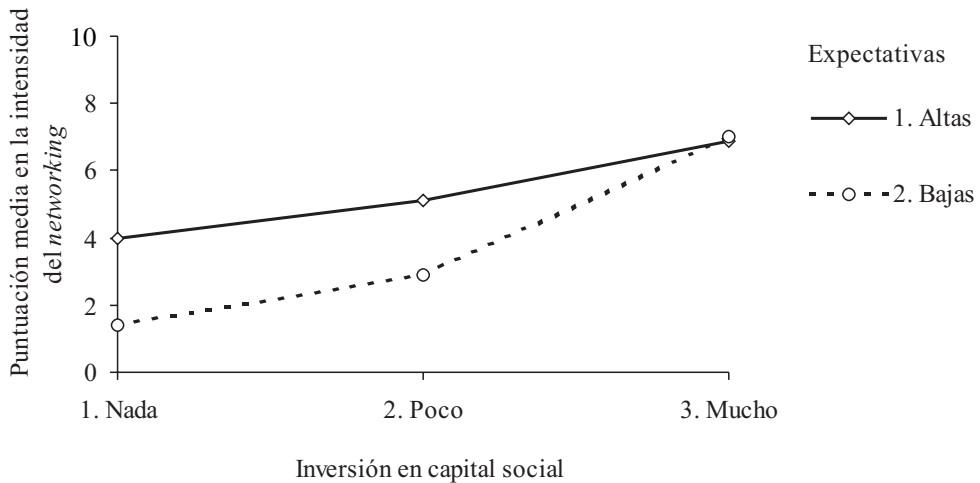


Gráfico 2

Intensidad del networking posterior a la titulación en función de la inversión en capital social durante los estudios y las expectativas de autoeficacia

de ambos factores (ver gráfico 2). Cabe destacar que sólo 6 participantes de los 158 sobre los que se ha realizado el análisis manifiestan a la vez bajas expectativas de autoeficacia y mucha inversión en capital social durante la carrera.

En definitiva, los datos confirman la influencia de ambas variables sobre la intensidad con que los graduados recurren a los contactos sociales para encontrar empleo, aun cuando la influencia más destacada son los comportamientos de construcción de redes que se llevan a cabo durante la carrera. Estos resultados permiten dar una respuesta afirmativa a la segunda cuestión planteada en este trabajo: efectivamente existe un determinado colectivo de estudiantes que invierte en capital social de manera intencional y sistemática, cuya inversión se inicia ya durante la etapa universitaria, y se mantiene después durante el proceso de búsqueda de empleo. Por falta de espacio, las características de este colectivo (situación laboral, titulación, clase social, expectativas de inserción, perfil psicológico) serán analizadas en otro lugar (Villar *et al.*, en preparación).

3. RENTABILIDAD DE LA INVERSIÓN EN CAPITAL SOCIAL

Como ya señalábamos en la introducción, existe evidencia empírica suficiente a favor de la influencia de los contactos personales como canales de acceso al empleo y se conoce también el valor diferencial de los lazos sociales fuertes (amigos y familiares) y débiles (conocidos, principalmente en el ámbito profesional) en lo que respecta a

los resultados de inserción. Por otro lado, en el apartado anterior demostrábamos también la existencia de comportamientos intencionales y sistemáticos de inversión en capital social antes y después de acabar la carrera entre un determinado colectivo de universitarios. Sin embargo, se sabe poco sobre la relación existente entre la inversión en capital social y los resultados de inserción. ¿Logran un empleo a través de canales informales (contactos personales) aquellos que más invierten en capital social? o, dicho de otra forma, ¿es rentable la inversión en capital social? Esta cuestión es importante porque, como ha señalado Forsé (1997), conviene recordar que la inversión individual en capital social no tiene una influencia directa sobre los resultados obtenidos:

«La movilización de la red y su productividad, para la consecución de un objetivo determinado, dependen sólo parcialmente de un individuo considerado. No basta que exista una relación para que se produzca creación de capital, es preciso además que dicha relación sea movilizada y movilizable.

«...Coleman destaca que el capital social es la mayoría de las veces un bien público que, contrariamente al capital humano o físico, no beneficia necesariamente a aquellos que han invertido en él y, con Loury (1987), que es generalmente inalienable, aunque los recursos que proporciona tengan un valor de uso. Esta inalienabilidad proviene precisamente del hecho que el capital social es un atributo de la estructura social a la cual pertenecen los individuos considerados y no una propiedad privada de aquellos que se benefician de él. Parece por tanto que el capital social, que reposa sobre las relaciones personales de un individuo, depende de la estructura de su red y corresponde a las oportunidades de acceso a aquello que vehicula dicha red, por ejemplo informaciones» (p. 145).

Responder a la cuestión de la rentabilidad de una inversión en capital social es una tarea compleja por varias razones. En primer lugar, como acabamos de señalar, porque el resultado no depende únicamente del individuo; porque, además, es difícil establecer el límite en el que el inicio de un contacto social puede ser considerado como inversión en capital relacional, como una relación social no planificada o bien como el resultado de una inversión de terceros. En este sentido, cabe recordar también que buena parte de los lazos familiares —principalmente los padres— no sólo no requieren de ninguna inversión sino que, normalmente, están siempre activos en la movilización de los recursos sociales disponibles en beneficio del recién graduado. Por otro lado, siempre cabe atribuir la falta de rentabilidad de una inversión a un error en la elección del objetivo relacional o en el procedimiento utilizado. También hay que tener en cuenta que las relaciones sociales raramente vehiculan únicamente recursos sino que suelen tener como base los afectos, cuya influencia sobre el resultado de inversión es difícil de valorar.

A pesar de su dificultad es importante plantear la cuestión de la rentabilidad por cuanto prácticamente todos los programas de orientación sobre estrategias de inserción laboral inciden en el fomento de las habilidades de *networking* con el fin de facilitar la ampliación de las oportunidades de empleo a través de la movilización de las redes sociales de las personas que buscan trabajo.

Con el objetivo de intentar una primera aproximación a esta cuestión, Villar *et al.* (2000) han estudiado la relación existente entre comportamientos de inversión en capital social antes y después de la titulación y la forma de acceso al empleo de los graduados universitarios: a) mediante canales formales (colocación a través de las vías institucionalizadas de acceso al empleo como oposiciones, agencias oficiales de colocación, contactos formales con empresas u organizaciones a través de llamadas telefónicas, presentación del currículum vitae, etc.); b) por canales informales, a su vez divididos en lazos fuertes (familiares o amigos) y lazos débiles (conocidos en el ámbito profesional). Para ello se tomó como base la muestra de 434 estudiantes universitarios a la que nos hemos referido en el apartado anterior. De esta muestra inicial, 127 personas (el 80% de quienes contestaron el cuestionario en la segunda fase) se habían colocado al cabo de un año de finalizar los estudios e informaron, a través de una pregunta abierta, de la forma en que habían conseguido el empleo. Estas respuestas fueron asignadas por dos jueces independientes a cada uno de los tres grupos de acceso al empleo (formal, lazos fuertes y lazos débiles), alcanzando un coeficiente de acuerdo interjueces de 0,89 $p < 0.0001$ (kappa de Cohen).

La tabla 4 muestra los resultados de las pruebas de contraste realizadas con el fin de determinar la relación entre inversión en capital social y los resultados de inserción.

TABLA 4
RELACIÓN ENTRE LA INVERSIÓN EN CAPITAL SOCIAL ANTES Y DESPUÉS DE LA GRADUACIÓN Y LOS RESULTADOS DE INSERCIÓN

Inversión en capital social	Canales de acceso al empleo						$\chi^2_{(4)}$
	Formales		Lazos fuertes		Lazos débiles		
<i>Antes de acabar la carrera</i>	n	%	n	%	n	%	1,6 n.s.
1. No, ni me lo he planteado	14	21.5	7	16.7	4	15.4	
2. Poco y de manera esporádica	34	52.3	22	52.4	12	46.2	
3. Bastante/sistemáticamente	17	26.2	13	31.0	10	38.5	
<i>Después de acabar la carrera</i>	M	DT	M	DT	M	DT	$F_{(2,115)}$
Intensidad de <i>networking</i>	4,5	3,2	5,2	3,2	5,8	3,5	1,5 n.s.
0 (en absoluto) - 10 (intensidad elevada)	n = 58		n = 39		n = 21		
<i>Expectativas de autoeficacia en la utilización de contactos sociales como vía de acceso al empleo, evaluadas antes de acabar la carrera</i>	n	%	n	%	n	%	$\chi^2_{(4)}$
Altas	22	33,8	26	59,1	13	50,0	12,36*
Medias	21	32,3	11	25,0	11	42,3	
Bajas	22	33,8	7	15,9	2	7,7	

* $p < 0.05$

En primer lugar, es evidente a partir de los datos de la tabla 4 que no aparece ninguna relación estadísticamente significativa entre la inversión realizada en capital relacional antes o después de la graduación y la forma en que se accede al empleo, aun cuando la tendencia de los datos indica una mayor intensidad de *networking*, posterior a la finalización de los estudios, entre quienes más tarde se colocarían a través de canales informales y, en especial, de lazos débiles².

Por otro lado, se observa una relación significativa entre la confianza que tienen los estudiantes en su capacidad para utilizar los contactos personales con el fin de conseguir trabajo (autoeficacia) y la forma en que realmente lo consiguen. En definitiva, quienes se colocan por canales informales manifiestan tener una mayor confianza en la utilización de contactos personales un año antes de conseguir el empleo.

Tal como hemos indicado en el apartado 2.2, al margen de los canales de inserción utilizados, se evaluaron también otros indicadores de rentabilidad tales como el salario percibido (inferior o superior a 100.000 pesetas/mes), la estabilidad en el empleo conseguido (fijo o temporal), su relación con los estudios (relacionado o no relacionado) y la satisfacción con el empleo (satisfecho o no satisfecho). No se encontraron relaciones significativas entre la satisfacción profesional, o la relación del empleo con los estudios realizados, y la inversión en capital social antes o después de la carrera, pero sí con respecto al salario y a la estabilidad laboral.

Entre quienes percibían un salario inferior a las 100.000 pesetas al mes, un 75% no había invertido en capital social durante los estudios frente a un 25% que sí lo hizo, mientras que los porcentajes fueron del 54,4% y del 45,6%, respectivamente, entre quienes ganaban más de 100.000 pesetas al mes ($2(1) = 6,2$ $p < 0.05$). Por el contrario, el salario no parece guardar una relación significativa con la intensidad del *networking* realizado después de la graduación. La estabilidad laboral, en cambio, sí está relacionada con la utilización de estrategias de *networking* como vía de acceso al empleo. Aquellos titulados que indicaron poseer un trabajo estable informaron haber realizado *networking* como estrategia de búsqueda de empleo con mayor intensidad que sus compañeros ($M = 8,2$ frente a $M = 4,9$; $t(122) = 3,3$ $p = 0.001$), aun cuando se trata de un colectivo muy pequeño (un 8,87% de los emplea-

2 Aun cuando los datos de la tabla 4 indican que no existen diferencias significativas en *networking* entre quienes se colocan a través de canales formales o informales, sin embargo la variable 'intensidad de *networking*' sí constituye un buen predictor de la forma de colocación cuando se analiza junto con el resto de estrategias de búsqueda de empleo y se utiliza, mediante un análisis de función discriminante, para determinar qué estrategias permiten explicar mejor la colocación a través de canales formales o informales. En este sentido, Villar *et al.* (2000) han mostrado la existencia de un patrón de búsqueda de empleo diferenciado para cada uno de los colectivos (canales formales e informales). Los estudiantes colocados a través de canales formales tras la graduación manifestaban una mayor intención de buscar intensamente una vez finalizados los estudios, tenían menores expectativas de eficacia en la utilización de los contactos personales para acceder al empleo y mostraban un patrón de búsqueda de empleo basado en la lectura de anuncios en la prensa, consulta de guías y directorios para localizar empresas o apuntarse en las agencias de colocación. Por el contrario, quienes accedieron al empleo por canales informales mostraron una menor intención de buscar trabajo intensamente cuando acabaran la carrera, mostraron mayor confianza en la utilización de sus contactos para encontrar trabajo y utilizaron el *networking* como estrategia de inserción con mayor intensidad.

dos, ya que la mayoría seguían ocupando un trabajo temporal un año después de la graduación).

4. RESPONSABILIDAD ASUMIDA POR LA UNIVERSIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE REDES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Durante las últimas décadas las instituciones universitarias han asumido entre sus funciones la de potenciar la vinculación de los estudios con el mundo del trabajo y facilitar los procesos de inserción laboral de sus estudiantes. Con este fin se han creado bolsas de trabajo, servicios de orientación profesional, oficinas para la gestión de convenios de colaboración universidad-empresa, y se han llevado a cabo multitud de jornadas, seminarios y congresos sobre el tema, así como evaluaciones sistemáticas de seguimiento de las tasas de inserción de los titulados en cada universidad. Los resultados de estas iniciativas suelen darse a conocer a través de informes internos de las propias instituciones universitarias, en los medios de comunicación locales, o en las publicaciones de ámbito universitario. Nos interesa saber ahora, más allá de la responsabilidad institucional asumida por las universidades como facilitadoras de los procesos de inserción, qué concepciones tienen los profesores acerca de dicha responsabilidad en el fomento de las competencias relacionales y de *networking* de los estudiantes, en la medida en que cualquier acción en este sentido se verá probablemente condicionada por sus opiniones.

Con este objetivo presentamos los resultados de un estudio realizado en la Universitat de Girona que pretende analizar la percepción del profesorado universitario acerca de la responsabilidad percibida, en tanto que agentes educativos, en relación con los procesos de incorporación al mercado laboral de los estudiantes universitarios.

4.1. Muestra

Un total de 194 profesores, del conjunto de 793 que componían el personal académico de la Universidad de Girona a comienzos de 2000, participaron en este estudio, lo que supone un porcentaje de respuesta del 25%. Por género, 122 eran hombres (62,9%) y 69 mujeres (35,3%) —de 3 no consta el género—, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de participación en nuestra investigación entre hombres y mujeres, con respecto a la distribución de ambos géneros en la población de la UdG (67,3% y 32,7%, respectivamente). Por facultades, los porcentajes de participación observados fueron inferiores a los esperados en Letras y en la Escuela Politécnica Superior —en función de la proporción de profesorado en cada una de ellas—, y superior a la esperada en Ciencias, Económicas y Educación ($\chi^2_{(7)} = 25$ p < 0.001), oscilando los porcentajes de respuesta entre un 10,8% de participación en Letras y un 39,6% en Económicas. En cuanto a la dedicación del profesorado, un 67,3% de los participantes trabajaban a tiempo completo y un 22,7% a tiempo parcial, frente al 63,6% de la población que trabajaba a tiempo completo y el 36,4% tiempo parcial, siendo las proporciones observadas significativamente distintas de las esperadas según la distri-

bución de la dedicación en nuestra población ($\chi^2_{(1)} = 15,8$, $p < 0.0001$), con una menor participación de la esperada entre los profesores a tiempo parcial.

4.2. Instrumento de medida

Se envió un cuestionario a todos los profesores de la UdG en el que se solicitaba que valoraran, en una escala tipo Likert de 1 a 7, el «grado de responsabilidad que atribuían a cada uno de los agentes educativos (estudiantes, profesores, entorno...) en la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias siguientes»: 1) posesión de saberes teórico-prácticos; 2) conocimiento de las salidas profesionales; 3) construcción de una red de relaciones para favorecer la inserción; 4) dominio de técnicas de inserción (hacer el currículum, superar entrevistas de selección, etc.); 5) habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo; 6) valores y actitudes positivas hacia el trabajo (entusiasmo, compromiso, etc.); y 7) capacidad de tomar decisiones y resolver problemas creativamente. Como agentes educativos se consideraron los siguientes: a) el estudiante, b) el entorno familiar-social, c) el profesor en clase, d) el profesor en tutorías, e) un servicio de orientación universitario, f) debates, conferencias organizadas por la titulación, y g) asignaturas optativas o de libre configuración ofertadas por la universidad. Cada profesor debía valorar de manera independiente la responsabilidad atribuida a cada agente en cada una de las 7 competencias propuestas.

4.3. Resultados

El gráfico 3 recoge las puntuaciones medias de la responsabilidad atribuida por los profesores a cada uno de los 7 agentes educativos en las 7 competencias de inserción profesional.

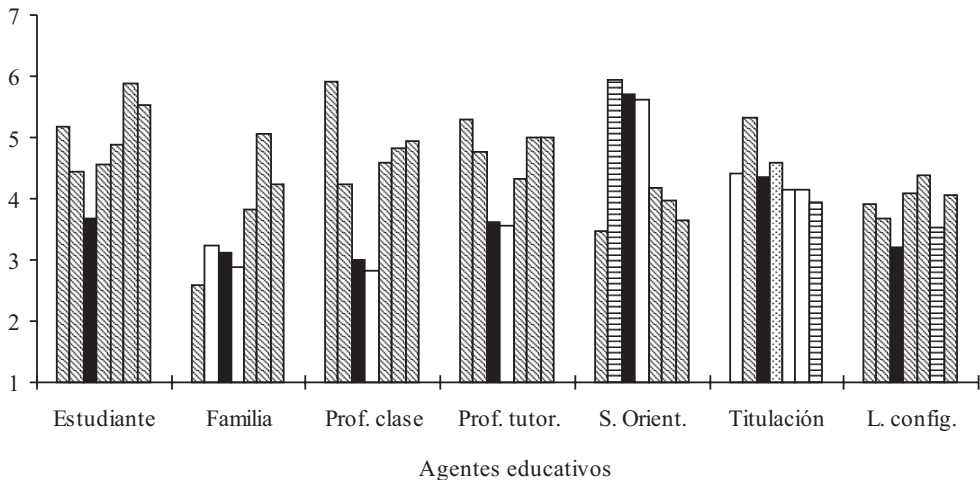
Se pone de manifiesto que el fomento de competencias relacionales entre los estudiantes es una función que los profesores atribuyen, fundamentalmente, al servicio de orientación universitario ($M = 5,71$ $DT = 1,47$) y, en menor medida, a las actividades organizadas desde la propia titulación ($M = 4,36$ $DT = 1,83$). De hecho, el desarrollo de las competencias relacionales es la segunda función asignada al servicio de orientación, sólo por detrás de su responsabilidad en la facilitación del conocimiento de las salidas profesionales de la titulación.

Los profesores opinan también que ayudar a los estudiantes en la construcción de sus redes sociales no forma parte de sus atribuciones docentes en las aulas ($M = 3$ $DT = 1,52$) ni en tutorías ($M = 3,61$ $DT = 1,69$). Por otro lado, resulta curiosa la escasa responsabilidad que atribuyen a los propios estudiantes ($M = 3,69$ $DT = 1,90$) y a su entorno ($M = 3,12$ $DT = 1,74$) en esta cuestión, lo cual podría indicar una cierta desconfianza en las redes familiares y sociales de los alumnos como canales de acceso al mundo profesional.

Son las profesoras quienes mayor responsabilidad atribuyen a la universidad en el fomento de las habilidades relacionales de los estudiantes, tanto en lo que se refiere a las responsabilidades atribuidas al profesorado en clase o en tutorías como al servicio de orientación, a la titulación o a las asignaturas optativas y de libre configuración,

obteniéndose en todos los casos diferencias estadísticamente significativas con respecto a las valoraciones realizadas por los profesores varones.

En definitiva, los resultados permiten concluir que los profesores han interiorizado y asumido como propio el discurso universitario predominante en los 90 acerca de la necesidad de transformación de las funciones universitarias, en el que se reclamaba la formación de los estudiantes en habilidades genéricas (actitudes, habilidades sociales y de comunicación, resolución de problemas o toma de decisiones), como complemento de la formación científico-técnica tradicional de las universidades. Los profesores asumen una alta responsabilidad, tanto en clase como en tutorías, en el desarrollo de estas competencias genéricas, que tienen como objetivo el desarrollo integral del estudiante y una mejor adaptación al mundo del trabajo. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando se trata de fomentar la construcción de redes sociales. Ciertamente no existe todavía una tradición discursiva sobre esta cuestión, sino más bien un cierto rechazo



Para cada agente, las columnas representan, de izquierda a derecha, las 7 competencias evaluadas: 1) saberes teórico-prácticos; 2) conocimiento de las salidas profesionales; 3) construcción de una red de relaciones para favorecer la inserción; 4) dominio de técnicas de inserción (hacer el curriculum, superar entrevistas de selección, etc.); 5) habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo; 6) valores y actitudes positivas hacia el trabajo (entusiasmo, compromiso, etc.); y 7) capacidad de tomar decisiones y resolver problemas creativamente. Se ha destacado en negro la construcción de redes sociales para facilitar su comparación con el resto de competencias. Las tramas de las columnas indican si existen diferencias significativas (prueba t para muestras relacionadas) entre la responsabilidad atribuida por los profesores a cada uno de los agentes educativos en la construcción de redes sociales y el resto de las competencias de inserción (punteado: $p < 0.05$; raya horizontal: $p < 0.01$; raya inclinada: $p < 0.0001$; blanco: no significativa).

Gráfico 3

Responsabilidad atribuida por los profesores universitarios a los distintos agentes educativos en relación con la adquisición de competencias de inserción por parte de los estudiantes

cultural hacia las prácticas de *networking*, que suelen asociarse con términos peyorativos como nepotismo, enchufismo, endogamia, etc.

Es previsible que esta percepción negativa de la construcción de redes sociales con fines profesionales vaya cambiando con el tiempo en nuestro país. Por un lado, porque cada vez será más patente la necesidad de cambiar de trabajo varias veces a lo largo de la vida laboral, lo que incrementará la importancia concedida a las relaciones personales como recurso para facilitar el acceso al empleo. Por otro lado, porque los lazos personales no tienen únicamente un efecto sobre la consecución de empleo, sino también sobre el desarrollo global de la carrera profesional: promoción laboral, acceso a la información, actualización profesional, o cooperación y trabajo colaborativo en el marco laboral (Hansen, 1999, Mathews *et al.*, 1998, Tsai y Ghoshal, 1998). Por consiguiente, será preciso tener en cuenta la construcción de redes sociales desde la perspectiva de la formación que se ofrece a los estudiantes si se pretende que todos ellos puedan competir en igualdad de condiciones en el mercado profesional. Otra cuestión es cómo se articula la necesidad de construcción de relaciones personales en el marco de la educación universitaria, es decir, el 'quién', 'cómo' y 'cuándo' se facilitará dicha formación. La posición actual de los profesores parece ser la de considerar que esta no es una función que deban asumir a nivel individual y que, en todo caso, estarían dispuestos a asumir colectivamente desde la titulación.

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En este trabajo hemos intentado poner de manifiesto la importancia de las relaciones sociales como factor clave para la inserción profesional de los titulados universitarios. Se han revisado distintos estudios nacionales e internacionales que evidencian la influencia de los contactos personales y el valor diferencial de los lazos débiles como canales de acceso al empleo y se han aportado datos que permiten una primera aproximación a las creencias y comportamientos de los universitarios —estudiantes y profesores— en relación con la construcción de redes sociales y de la inversión en capital social.

Los datos presentados permiten afirmar que los estudiantes universitarios son conscientes de la importancia que tienen las relaciones personales como factor de consecución de empleo, aunque sólo alrededor de un 30% procura extender su red de contactos sociales durante la carrera. Se trata de estudiantes que invierten consciente y sistemáticamente y que, además, manifiestan una conducta constante de inversión antes de finalizar la carrera y un año después de la graduación. El hecho de que el restante 70% no invierta en capital social durante la carrera —hay que recordar que se trata de estudiantes del último curso—, podría explicarse por unas bajas expectativas de inserción profesional y de autoeficacia en la utilización del capital social para acceder al empleo, tal como se pone de manifiesto en el apartado 2.

Cabe la posibilidad de que las bajas expectativas acerca de la capacidad de movilización de los recursos sociales sean debidas, en parte, a factores culturales. En una entrevista al decano de la *Business School* de Harvard en *La Vanguardia*, el periodista Lluís Amiguet afirmaba que «tejer redes de amigos e influencias en nuestra cultura...

es sospechoso y está mal visto...» (La Vanguardia, 10-4-2000, p. 72). En el mismo sentido Ibáñez reconocía que «no es difícil observar un tono peyorativo cuando se toma en consideración el uso de canales informales a la hora de acceder a un empleo determinado. Esto es así, porque se puede considerar que estas formas de información favorecen conductas particularistas, esencialmente el nepotismo...» (p. 130). También Richard Sennet (2000) ha denunciado la importancia adquirida por los lazos débiles en las relaciones sociales e institucionales, destacando que actualmente «las formas fugaces de asociación son más útiles que las conexiones a largo plazo, y en parte, también, que los lazos sociales sólidos —como la lealtad— han dejado de ser convincentes» (p. 23). Este enfoque negativo de la utilización del *networking* como estrategia de inserción contrasta con otras visiones más positivas que destacan las oportunidades que ofrece el *networking* como vía para contrarrestar la exclusión social y favorecer activamente la inclusión, «desarrollando una voz, amistades profesionales, habilidades vinculadas al empleo y una carrera» procurando conscientemente desarrollar relaciones con gente con quien compartir e intercambiar información (Blaxter, Hughes y Tight, 1998, p. 291). En este sentido, reconocen los autores, «las mujeres acostumbra a ser más explícitas respecto al reconocimiento de la potencialidad del *networking*, lo cual no quiere decir naturalmente, que los hombres no utilicen dicha estrategia. La diferencia estriba en que los hombres no lo llaman *networking*, lo que comporta que la actividad sea menos abierta y puede parecer más insidiosa» (p. 291). Nuestros datos indican que los hombres dan mayor importancia a la influencia de los lazos sociales como canal de inserción (Corominas *et al.*, 1992) pero que, efectivamente, las profesoras universitarias son más sensibles al fomento explícito de las habilidades de *networking* entre los estudiantes que sus compañeros varones, apreciándose diferencias significativas en cuanto a la responsabilidad que atribuyen al colectivo de profesores y a la propia universidad en el desarrollo de dichas habilidades.

Otra cuestión estrechamente vinculada a la inversión en capital social es la rentabilidad de dicha inversión. Los datos presentados indican que no existe una relación directa entre inversión y vías de inserción, pero sí en relación con los resultados de la inserción (salario percibido y estabilidad).

Efectivamente, no se aprecian diferencias significativas en el acceso al empleo por canales formales o informales entre quienes invirtieron en capital social y quienes no lo hicieron. Conviene recordar al respecto, tal como apuntaba Forsé (1997), que la movilización de los recursos de la red y su productividad para la consecución de un objetivo determinado, dependen sólo parcialmente de un individuo considerado. En el caso de los jóvenes universitarios, por ejemplo, la cuestión no es tanto invertir de manera indiscriminada —el tamaño de la red parece tener menor relevancia que la calidad de sus enlaces y recursos—, como el hecho de tener un acceso real a las redes profesionales en las que se vehiculan los recursos necesarios para la inserción y la promoción profesional. Y ello se consigue, principalmente, a través de trabajos, prácticas, voluntariado, etc., es decir, a través de la vinculación como actores a la red, tarea en la que resultan ser de gran ayuda las instituciones universitarias.

Finalmente, en cuanto a la responsabilidad que las universidades están dispuestas a asumir como facilitadoras de la construcción de redes sociales profesionales por

parte de los estudiantes, los profesores no parecen estar especialmente sensibilizados por el tema, no la consideran una de sus responsabilidades directas como docentes y opinan que es una tarea a desempeñar por parte de los servicios de orientación universitarios y, en menor medida, a través de actividades organizadas por la propia titulación.

Llegados a este punto, deberíamos estar en condiciones de sugerir alguna propuesta de actuación concreta, tanto a los estudiantes como a los profesores y a los servicios de orientación universitarios. Sin embargo, la cuestión es delicada: ¿deberíamos aconsejar a los estudiantes una mayor inversión en capital social a la luz de los resultados? y, en caso afirmativo, ¿qué tipo de inversión?, ¿debería tratarse de una acción individual e indiscriminada, como se propone actualmente en los cursos sobre búsqueda de empleo, o debería tratarse de una inversión orientada e institucionalizada?, y ¿qué papel deberían o podrían desempeñar los diversos agentes educativos en ese proceso?

En primer lugar, y a la espera de que nuevas investigaciones confirmen los resultados aquí presentados, creemos que es aconsejable potenciar la inversión en capital social por razones obvias: porque es el principal canal de acceso al empleo en España y porque la inversión aumenta las oportunidades de obtener información y, consiguientemente, aumenta las posibilidades de colocarse y las opciones de elección. Sin embargo, no parece prudente seguir recomendando un tipo de *networking* basado únicamente en la ampliación indiscriminada de la agenda de contactos de manera superficial, es decir, el «ir dando voces» o diciendo a todos los conocidos que uno se encuentra en situación de búsqueda de empleo. Parece más recomendable fomentar la vinculación, vía prácticas, colaboraciones, trabajo durante los estudios, etc., con personas, empresas o instituciones relacionadas con el sector o ámbito profesional al que se piensa acceder. Ibáñez (1999) ha observado que la red formada en las instituciones educativas adquiere mayor importancia cuanto mayor nivel educativo se tiene, y es en este aspecto en el que las universidades juegan un papel destacado puesto que los estudiantes —en especial los que provienen de ambientes socio-culturales más desfavorecidos— tienen difícil acceder y vincularse a las redes sociales profesionales sin la ayuda institucional.

Actualmente existen ya canales bien constituidos que cumplen la función de vincular a los estudiantes a las redes profesionales: convenios con empresas y prácticums que, tal como veíamos en la introducción, sirven a algunos estudiantes como trampolín para acceder a sus primeros trabajos en el ámbito profesional. Sin embargo, la existencia de canales institucionales no implica necesariamente su aprovechamiento. Muchos estudiantes siguen desaprovechando las posibilidades de inversión en capital social que dichas situaciones les ofrecen, por varias razones: la falta de conciencia de la importancia de los contactos personales en el ámbito profesional, las creencias erróneas acerca de que lo único importante durante las prácticas es el aprendizaje de conocimientos y habilidades profesionales, la falta de habilidades sociales, la ansiedad y las dificultades de adaptación al ámbito laboral, los valores culturales contrarios a la utilización de las relaciones personales como mecanismo de inserción, etc.

Por consiguiente, tan importante como la potenciación de convenios y el aumento de las prácticas en empresas que actualmente llevan a cabo las universidades es la

toma de conciencia por parte de los estudiantes de la importancia de vincularse a las redes sociales y de invertir en capital social. Una forma de conseguirlo, entre otras, es la inclusión de un apartado específico sobre esta cuestión en la memoria de prácticas. Para ello es preciso también que los profesores tomen conciencia de la importancia del *networking* en los procesos de inserción de los titulados y de su propio papel, como colectivo, en la facilitación del acceso a las redes profesionales.

Para finalizar, creemos que es necesario seguir profundizando en el tema de las estrategias relacionales como vía de acceso al empleo, aportando nuevos datos que combinen los enfoques estructurales con otros tipos de análisis y clarificando constructos tales como «la fuerza» de los contactos personales o el concepto de «inversión» en capital social. Aquí nos hemos referido únicamente a la evaluación del constructo inversión a través de una respuesta autoinformada por los propios estudiantes acerca de si procuraban extender su red de contactos sociales y con qué intensidad lo hacían. Es indudable que se precisa clarificar también qué significa construir o extender las redes sociales y las formas en que tales acciones se desarrollan en distintos contextos universitarios y entre distintos grupos sociales.

Al margen de estas limitaciones, consideramos que los datos aportados constituyen un primer paso en la comprensión de las relaciones existentes entre los datos sociológicos disponibles acerca de la influencia de las redes sociales en el mercado de trabajo, las características específicas de los procesos de inserción profesional de los titulados universitarios, las actitudes y comportamientos individuales de los estudiantes y las acciones institucionales de las universidades.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Edición original en inglés Nueva Jersey: Prentice Hall, 1986).
- Bian, Y. (1997). Bringing strong ties back in: Indirect ties, network bridges and job searches in China. *American Sociological Review*, 62 (3), 366-385.
- Bian, Y. y Ang, S. (1997). Guanxi networks and job mobility in China and Singapore. *Social Forces*, 75, 981-1005.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (1998). Writing on academic careers. *Studies in Higher Education*, 23, 281-295.
- Buckham, L. (1998). 'Perhaps we're thinking there isn't a career out there for us': a study of undergraduates' attitudes to their future prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 417-433.
- Comunidad Europea (1999). *Household Panel (EC HP): Selected indicators from the 1995 wave*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Corominas, E. et al., (1992). *Necessitats d'orientació educativa de la població estudiantil universitària de Girona*. Informe de investigación no publicado.
- Dedieu, J.P. y Windler, Ch. (1998). La familia: ¿una clave para entender la historia política? El ejemplo de la España moderna. *Studia Historica. Historia Moderna*, 18, 201-233.

- Del Rio, M.L. y Wiedmaier, A.M. (1991). *Proceso educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Social de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Dugdale, K. (1997). Mass higher education: Mass graduate employment in the 1990s. In R.G. Burgess (Ed), *Beyond the first degree. Graduate education, lifelong learning and careers*. Buckingham: The SRHE & Open University Press.
- Fargas, M.A. (1997). *Família i poder a Catalunya, 1516-1626*. Lleida: Pagés editors.
- Figuera, P. (1994). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona (Barcelona: EUB, 1996).
- Forsé, M. (1997). Capital social et emploi. *L'Année Sociologique*, 47, 143-181.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Granovetter, M.S. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44, 82-111.
- Homs, O. (1991). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: CIREM.
- Hughey, K.F. y Hughey, J.K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25, 203-216.
- Ibáñez, M. (1999). El uso de las relaciones sociales en el acceso y mantenimiento del empleo. *Revista Internacional de Sociología*, 22, 129-152.
- Jones, R.J. & Azrin, N.H. (1972). An application of reinforcement principles to the problem of unemployment. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*, 7 (Pt. 2), 767-768.
- Jones, R.J. & Azrin, N.H. (1973). An experimental application of a social reinforcement approach to the problem of job-finding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 345-353.
- King, N. y Anderson, N. (1995). *Innovation and change in organizations*. Londres: Routledge.
- Lin, N. y Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks*, 8, 365-385.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Mathews, K.M. et al. (1998). Association of indicators and predictors of tie strength. *Psychological Reports*, 83, 1459-1469.
- Mora, J.G. (2000). La inserción de los graduados universitarios en Europa. Ponencia presentada en el *Simposium sobre inserción de los graduados*, organizado por la Universitat Ramon Llull. Barcelona, abril de 2000).
- Onnismaa, J. (1998). Career guidance training: Dealing with uncertainty. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 175-190.
- Rees, A. (1966). Information networks in labor markets. *American Economics Review*, 56, 559-566.
- Requena, F. (1990-1991). Redes sociales y mecanismos de acceso al mercado de trabajo. *Sociología del Trabajo*, 11, 117-140.

- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers*, 56, 233-242.
- Roberts, K. (1997). Prolonged transitions to uncertain destinations: the implications for careers guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 345-360.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1988). *El mercado laboral: el caso universitario vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schalk, R. y Freese, C. (1998). New facets of commitment in response to organizational change: Research trends and the Dutch experience. *Trends in Organizational Behavior*, 4, 107-123.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama (ed. original Nueva York: W.W. Norton & Co., 1998).
- Silliker, S.A. (1993). The role of social contacts in the successful job search. *Journal of Employment Counseling*, 30, 25-34.
- Taylor, R.J. y Sellers, S.L. (1997). Informal ties and employment among Black Americans. En R.J. Taylor et al (Eds.), *Family life in Black America* (pp. 146-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tsai, W. y Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. *Academy of Management Journal*, 41, 464-476.
- Universitat Ramon Llull (2000). *Informe dels resultats de l'enquesta sobre inserció laboral* (Documento interno no publicado, cuyos resultados fueron presentados por J. Gallifa en el *Simposium sobre inserción de los graduados*, organizado por la Universitat Ramon Llull. Barcelona, abril de 2000).
- Vijers, G.A. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207.
- Vijers, G.A. y Meijers, F. (1996). Careers guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 185-198.
- Villar, E., Juan, J., Corominas, E. y Capell, D. (2000). What kind of networking strategy advice should career counsellors offer university graduates searching for a job?. *British Journal of Counselling and Guidance*, 3, 389-409.

UN MODELO EXPLICATIVO DE LAS INFLUENCIAS DE LAS ORIENTACIONES DE META SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias

Universidad de A Coruña

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue sugerir un modelo de relaciones causales entre las orientaciones de meta (metas de tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación del esfuerzo) y las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración) y autorreguladoras (búsqueda de ayuda, gestión del tiempo y esfuerzo y autorregulación metacognitiva y contexto de estudio) del aprendizaje. La muestra utilizada está compuesta por 632 estudiantes universitarios.

Los resultados obtenidos en este estudio nos proporcionan un soporte para sugerir que los tipos de meta que los estudiantes persiguen tienen importantes implicaciones para la utilización de las estrategias autorreguladoras y cognitivas. Además, también observamos una cadena de influencias causales entre las variables autorreguladoras. Finalmente, este modelo nos permite comprender el funcionamiento de la persecución de múltiples metas, de forma que la utilización de las estrategias cognitivas y autorreguladoras del aprendizaje depende, en parte, de los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.

***Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje, metas académicas.*

ABSTRACT

The objective of this work was to suggest a model of causal relationships between goal orientations (task, ego self-enhancing, ego self-defeating and effort avoidance goals) and cognitive (rehearsal, organization, and elaboration) and self-regulatory (help seeking, time and effort management, and metacognitive self-regulation and study environment) learning strategies. The sample included 632 university students.

Results found in this study provide support to suggest that the types of goals that students pursue have important implications for self-regulatory and cognitive strategies. Furthermore, it was obtained a chain of causal influences between self-regulatory variables. Finally, this model let us understand the operation of multiple goals pursuit so cognitive and self-regulatory learning strategies use depend in part on the joint and interactive effects of the academic goals.

Key words: *self-regulated learning, learning strategies, academic goals.*

INTRODUCCIÓN

Tanto la cantidad como la calidad del aprendizaje que los estudiantes alcanzan a través de su implicación en las diversas tareas académicas en las que participan, vienen determinadas por las conductas y cogniciones que dichos estudiantes desarrollan. Es decir, la cantidad y calidad del aprendizaje están directamente relacionadas a las estrategias que el estudiante desenvuelve, pudiendo dichas estrategias tener una mayor orientación conductual, cognitiva o metacognitiva. Son, pues, las estrategias de aprendizaje las que permiten comprender y dominar las tareas que los estudiantes han de realizar con el fin de desarrollar su aprendizaje.

A su vez, la aplicación de los distintos tipos de estrategias por parte del estudiante en el desarrollo de las tareas estará determinada, en primer lugar, por el conocimiento y dominio de dichas estrategias y, en segundo lugar, por la disposición y voluntad del estudiante a utilizarlas, es decir, por su motivación. Una de las características más relevantes de la motivación es su carácter multivariable, pudiendo destacarse, por su especial participación, variables como el autoconcepto, el tipo de atribuciones realizadas, las expectativas, el interés y las metas académicas. Recientemente se ha comenzado a destacar la gran importancia que las metas académicas tienen en el desarrollo del aprendizaje. Esto es debido a que si los estudiantes intentan aprender, dicha conducta ha de tener alguna intención, de forma que para poder explicar el mantenimiento y dirección de dicha conducta, es preciso hacer referencia a las razones por las cuales el estudiante se ha implicado en esa actividad. Así, en la investigación más reciente sobre la motivación de logro ha surgido la teoría de metas como una de las explicaciones predominantes sobre la motivación y la conducta de los estudiantes. Se plantea desde esta perspectiva que la conducta siempre está orientada a la consecución de unas metas, las cuales desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, ya que definen su contenido y dirección. Por ello, para comprender el modo de actuar de una persona, deberemos preguntarnos qué es lo que está intentando lograr, lo cual conlleva cierta complejidad debido a que una misma conducta puede deberse a distintos motivos, a la vez que un mismo motivo puede responder a distintas conductas (González, 1997).

Desde que se enlazaron las «metas deseadas» a las «preferencias», distintos autores han propuesto modelos de motivación en los cuales las metas son planteadas como representaciones de representaciones motivacionales más abstractas. Skaalvik (1997) diferencia cuatro tipos de orientación a meta. La orientación a la meta de tarea (task orientation) implica que el foco de atención se sitúa sobre el aprendizaje, la compren-

sión, la resolución de problemas y el desarrollo de nuevas destrezas en relación con la tarea. Dentro de las metas de rendimiento diferencia una vertiente de aproximación y una vertiente de evitación. A través de la vertiente de aproximación (self-enhancing ego orientation) el alumno pretende demostrar capacidad, mientras que a través de la vertiente de evitación (self-defeating ego orientation) se pretende evitar los juicios negativos que pueda recibir, por parte de los demás, sobre su capacidad. Incorpora, finalmente, una cuarta orientación que es la de evitación del esfuerzo (avoidance orientation), a través de la cual el alumno pretende realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo posible.

Así, se entiende que las metas son constructos de nivel intermedio, situadas entre las disposiciones motivacionales globales y las conductas específicas. Se considera pues, que las metas son los reguladores más próximos de las conductas (Elliot y Church, 1997). Por su lado, dichas conductas encargadas de la constitución del aprendizaje pueden presentarse de distintas formas, existiendo diversas variables que las caracterizan, especialmente en relación a su nivel de complejidad (p.e., estrategias metacognitivas-estrategias cognitivas) y en su relación con factores internos o externos al sujeto (p.e., estrategias metacognitivas-estrategias de gestión de los recursos).

Las estrategias cognitivas comprenden aquellas actividades que el estudiante utiliza para el procesamiento de la materia y conducen directamente a los resultados del aprendizaje, en términos de cambios en el conocimiento base. Se incluyen en este grupo las estrategias cognitivas de selección, repetición, organización y elaboración. Sin embargo, serán las estrategias autorreguladoras las que planifiquen, supervisen y regulen dicho aprendizaje. Se pueden incluir dentro de este grupo las estrategias metacognitivas y las estrategias de control y gestión de los recursos, las cuales en ocasiones pueden llegar a solaparse. Las estrategias metacognitivas son las encargadas de controlar el propio procesamiento cognitivo y afectivo del aprendizaje (Vermunt y Verloop, 1999), e incluyen tres tipos generales de estrategias: planificación, supervisión y regulación. Las estrategias de control y gestión de los recursos son las encargadas de gestionar los propios esfuerzos y el medio, incluyéndose la gestión del tiempo, del entorno de estudio y de los otros, en donde se incluyen profesores, padres y compañeros (Corno, 1986, Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

La intervención por parte del estudiante sobre el ambiente y sobre las conductas desarrolladas por el propio estudiante hace referencia a cómo el estudiante es activo en su proceso de aprendizaje, de forma que una de las principales causas del fracaso de algunos estudiantes se sitúa en la incapacidad de gestionar dichos procesos y por tanto de autocontrolarse (Zimmerman, 1994). La generación de un sistema de control del proceso de aprendizaje ha sido asociada al término aprendizaje autorregulado. Tradicionalmente, la investigación ha venido centrándose en la gestión de los aspectos más conductuales y estratégicos, sin embargo, el aprendizaje autorregulado también hace referencia a la gestión de la propia motivación y afectividad. Es en este ámbito en donde se incluye la gestión de las orientaciones de meta, las cuales, a su vez, dirigen los aspectos más conductuales y cognitivos del aprendizaje. De esta forma, la gestión de las orientaciones de meta, es decir la activación y redirección de las razones del

compromiso ante las tareas, permitirá a los estudiantes adaptarse a las demandas planteadas. Así, por ejemplo, un estudiante podría adoptar una orientación que prime el aprendizaje en sí mismo, en relación con un determinado tema o asignatura, y una orientación que busque únicamente el obtener buenas calificaciones, en relación con otro tema o asignatura. Dicho estudiante tendrá que gestionar su tiempo, esfuerzo, búsqueda de ayuda y estrategias cognitivas y metacognitivas de distinta forma en cada una de ellas. Pero también, dichas orientaciones a meta pueden necesitar ser redirigidas, sustituidas e incluso abandonadas en un determinado momento, dependiendo de las demandas contextuales y de sus propios intereses.

OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es la obtención de un modelo explicativo de las relaciones establecidas entre el componente motivacional, en el que las orientaciones de meta son los reguladores más próximos de las conductas, y el componente cognitivo, en el cual, a su vez, se presentan dos niveles. Un primer nivel se corresponde con las estrategias autorreguladoras del aprendizaje, integradas por las estrategias metacognitivas y aquellas otras estrategias con un carácter más conductual, como son las relacionadas a la búsqueda de ayuda y a la gestión del tiempo, esfuerzo y lugar de estudio. Dichas estrategias, que en muchos casos se solapan, son las encargadas de planificar, supervisar y regular el proceso de aprendizaje. Y un segundo nivel, relacionado a la utilización de las estrategias cognitivas, las cuales el estudiante utiliza para procesar la materia de estudio y que conducen directamente a los resultados del aprendizaje.

Todo ello nos proporcionará información sobre cómo interactúan las distintas variables estudiadas de cara al desarrollo de un aprendizaje autorregulado. Dicho aprendizaje se caracteriza no sólo por el control y gestión del componente cognitivo y conductual, sino también por el control y gestión del componente motivacional, dentro del cual la orientación a metas es considerada como variable definitoria de su contenido y dirección. Dicho control nos informará sobre cómo la activación y redirección de las razones del compromiso ante las tareas, permitirá a los estudiantes adaptarse a las demandas planteadas y por tanto autorregular directamente su motivación e indirectamente su cognición y conducta.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Muestra

La muestra está constituida por 632 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, de un total de 1670 estudiantes. Es decir, la muestra comprende al 37,8% de la población. De los estudiantes que participaron en el estudio el 29,1% eran hombres y el 68,9% mujeres. El 95,5% de los estudiantes se encuadra en el grupo de edad de 18 a 25 años, correspondiendo 196 a primer curso, 163 a segundo, 186 a tercero, 32 a cuarto y 55 a quinto.

Variables e Instrumentos

Las variables a estudiar pueden ser incluidas en dos grupos distintos. Por un lado, las variables de tipo motivacional, que incluyen cuatro tipos distintos de orientación a meta, y que son las metas de tarea, de autoensalzamiento del ego, de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo. Y por otro, las variables de tipo cognitivo, que incluyen a su vez a las estrategias autorreguladoras y las estrategias cognitivas. Las estrategias autorreguladoras están integradas por las estrategias de búsqueda de ayuda, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de gestión del tiempo y de esfuerzo.

Los instrumentos utilizados para la medida de todas estas variables fueron dos. Por un lado, las escalas de orientación de meta elaboradas por Skaalvik (1997), con un « α » de Cronbach de .7447 y explicando un 65,4% de la varianza total. Y por otro, la escala cognitiva del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b; adaptación del MSLQ de Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), con un « α » de Cronbach de .9228 y explicando un 47,7% de la varianza.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La cumplimentación de los dos cuestionarios se realizó en las aulas durante horarios académicos y en un único momento temporal. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban que les sucedía.

Con respecto a las técnicas de análisis, los datos fueron analizados en dos pasos. En primer lugar, utilizamos varios análisis de regresión con el procedimiento de pasos sucesivos (stepwise) para probar, por un lado, cada una de las orientaciones de meta como predictoras de las estrategias autorreguladoras, y por otro, las orientaciones de meta y las estrategias autorreguladoras como predictoras de las estrategias cognitivas.

En segundo lugar, desarrollamos un análisis de ecuaciones estructurales para examinar el grado de ajuste del modelo producto de los datos obtenidos a través de los análisis de regresión. Las variables endógenas son cuatro (las tres estrategias autorreguladoras de gestión del tiempo y del esfuerzo, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de búsqueda de ayuda, y las estrategias cognitivas) y las exógenas también son cuatro (las metas de tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación del esfuerzo). Esta técnica de análisis de datos no puede ofrecernos causalidad propiamente dicha, sino más bien información sobre el grado de viabilidad de un modelo causal determinado. Así pues, más que confirmar un modelo lo que hace esta técnica de análisis es no desconfirmarlo, con el fin de comprobarlo y matizarlo en posteriores trabajos. Esto es debido a que la causalidad no se debe a la técnica estadística utilizada, sino al control experimental. Todos los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el SPSS, versión 6.1.2.

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos, la fiabilidad y los índices de correlación de las variables estudiadas aparecen representados en la Tabla 1.

Análisis de regresión

En primer lugar, se realizaron tres análisis de regresión utilizando el procedimiento de pasos sucesivos, en los que las variables predictivas eran las cuatro orientaciones de meta estudiadas y las variables criterio eran, sucesivamente, los tres tipos de estrategias autorreguladoras. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión más, en el que las variables predictivas eran las cuatro orientaciones de meta y las tres estrategias autorreguladoras y el criterio era la variable estrategias cognitivas.

El primer grupo de análisis de regresión (ver tabla 2) reveló que las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio mostraban relaciones totalmente significativas con las metas de tarea y autoensalzamiento del ego, pero no significativas con las metas de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo (R^2 corregida=.37, $p<.0001$). Así, la meta de tarea predecía positivamente estas estrategias, mientras que la meta de autoensalzamiento del ego lo hacía de forma negativa. Las estrategias de búsqueda de ayuda mostraron relaciones significativas y positivas únicamente con la meta de tarea y no significativas con las metas de autoensalzamiento y autofrustración del ego y la meta de evitación del esfuerzo (R^2 corregida=.06, $p<.0001$). Por su parte, las estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo mostraron relaciones significativas con las metas de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación del esfuerzo y no significativas con la meta de autofrustración del ego (R^2 corregida= .17, $p<.0001$). Así, tanto la meta de tarea como la de autoensalzamiento predecían de forma positiva las estrategias de gestión del tiempo y del esfuerzo, mientras que la meta de evitación del esfuerzo lo hacía de forma negativa.

Finalmente, las estrategias cognitivas (ver tabla 3) mostraron valores beta significativos y positivos en la ecuación de regresión con respecto a las metas de tarea y autoensalzamiento del ego y a las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda, mientras que la meta de evitación del esfuerzo obtuvo un valor beta significativo y negativo (R^2 corregida=.48, $p<.05$).

Consideramos interesante mencionar, debido a las especiales características del procedimiento de pasos sucesivos, que las relaciones significativas obtenidas, aunque con otros valores, también fueron obtenidas en un análisis basado en el modelo completo de regresión.

Análisis de ecuaciones estructurales

Teniendo en cuenta las relaciones directas de predicción documentadas en el apartado anterior entre las distintas variables estudiadas y con el fin de poder describir lo aceptable que resultan los modelos de regresión sugeridos para explicar los datos obtenidos de una forma global, nos dispusimos a realizar un análisis de ecuaciones

TABLA 1
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES (* $P < .05$ ** $P < .01$).

Variable	n	M	SD	α	Variables									
					1	2	3	4	5	6	7	8		
1. Meta de Tarea	609	3,81	,75	.84	-									
2. Meta de Autoensalzamiento del ego	613	2,15	,97	.89	-.25**	-								
3. Meta de Autofrustración del ego	611	2,60	1,02	.90	-.16**	,33**	-							
4. Meta de Evitación del esfuerzo	614	3,08	,90	.73	-.22**	,08	,12**	-						
5. Estrat. de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	578	3,86	,65	.84	,59**	-.27**	-.09*	-.20**	-					
6. Estrat. de búsqueda de ayuda	581	3,11	,56	.63	,24**	-.01	-.07	-.08*	,35**	-				
7. Estrat. de gestión del tiempo y esfuerzo	578	3,09	,54	.77	,28**	,01	-.03	-.34**	,45**	,21**	-			
8. Estrat. cognitivas	577	3,35	,55	.88	,44**	-.08*	-.05	-.22**	,63**	,48**	,37**	-		

TABLA 2
COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS DE LAS ORIENTACIONES DE META COMO VARIABLES PREDICTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS AUTORREGULATORIAS DEL APRENDIZAJE (* P<.05 ** P<.01 * P<.001)**

Orientaciones de meta	Estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	Estrategias de búsqueda de ayuda	Estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo
Meta de tarea	,562***	,251***	,248***
Meta de autoensalzamiento del ego	-,136***	,058	,098*
Meta de autofrustración del ego	,051	-,038	,003
Meta de evitación del esfuerzo	-,067	-,018	-,294***

TABLA 3

COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS DE LAS ORIENTACIONES DE META Y ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS COMO VARIABLES PREDICTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE (* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$)

	Estrategias cognitivas
Meta de tarea	,09*
Meta de autoensalzamiento del ego	,086**
Meta de autofrustración del ego	,031
Meta de evitación del esfuerzo	-,095**
Estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	,47***
Estrategias de búsqueda de ayuda	,292***
Estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo	,046

estructurales, el cual a su vez nos ofrece una serie de indicadores de ajuste a través del programa LISREL, y que son: (χ^2) y su significación estadística (p), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) y la raíz cuadrada media residual (RMSR). También en el modelo se contemplan las posibles correlaciones entre las variables exógenas (ϕ =phi), los efectos de las variables exógenas sobre las variables endógenas (γ =gamma), los efectos entre las variables endógenas (β =beta) y las perturbaciones (ζ =dseta), que hacen referencia a los efectos de posibles variables desconocidas, omitidas o bien errores de medida de las variables endógenas.

El modelo obtenido a partir de los análisis de regresión no se pudo confirmar, debido a lo cual realizamos una exploración partiendo de los índices de modificación proporcionados para el modelo. Como podemos observar en la figura 1 las modificaciones realizadas nos proporcionan dos nuevos parámetros, a la vez que se elimina un parámetro incorporado previamente. Así, en primer lugar, la relación predictiva directa de la meta de tarea sobre la estrategia de gestión del tiempo y esfuerzo queda eliminada. En segundo lugar, se produce una influencia directa, positiva y significativa de la estrategia de búsqueda de ayuda sobre la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio ($\beta=.228$, $p < .001$) y, a su vez, de esta última sobre la gestión del tiempo y esfuerzo ($\beta=.450$, $p < .001$).

Con respecto al grado de ajuste del modelo explorado (ver tabla 4) el criterio que se considera como el más exigente es el nivel de significación estadística «p» el cual nos muestra que no existen diferencias significativas entre el modelo finalmente propuesto y los datos. Otros indicadores estadísticos, aunque no tan sensibles y restrictivos como el anterior, son los índices de ajuste (GFI y AGFI). El AGFI, caracterizado por no estar afectado por el tamaño de la muestra, refleja un ajuste adecuado, .975, al igual que el GFI que es de .993. También el RMSR es de .024, lo cual refleja que los residuos sobran-

TABLA 4
 COEFICIENTES E ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO (χ^2 =JI CUADRADO,
 g =GRADOS DE LIBERTAD, p =NIVEL DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA,
 GFI =ÍNDICE DE BONDAD DE AJUSTE, $AGFI$ =ÍNDICE AJUSTADO DE BONDAD
 DE AJUSTE, $RMSR$ =ÍNDICE DE RAÍZ CUADRADA MEDIA RESIDUAL,
 CD =COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN)

2	gl	p	GFI	AGFI	RMSR	CD
14,89	10	.136	.993	.975	.024	.467

tes después de comparar las matrices teórica y empírica no son significativamente distintos. El CD, que nos ofrece información sobre la cantidad de varianza explicada de las variables endógenas por el conjunto de relaciones especificadas en el modelo, es de .467. Es decir, se explica el 46,7% de la varianza total del modelo. Así pues, tanto el valor de «p», como los coeficientes GFI, AGFI y RMSR, indican la existencia de un grado de congruencia aceptable entre el modelo teórico y lo que muestran los datos empíricos.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de los diversos análisis de regresión efectuados nos mostraron que la orientación a la meta de tarea informada por los estudiantes era la única variable que predecía de forma significativa todos los tipos de estrategias estudiadas, siendo en cualquier caso su valor predictivo positivo. Además, la estrategia de gestión del tiempo y esfuerzo era predicha de forma significativa y positiva por la meta de autoensalzamiento del ego y de forma negativa por la meta de evitación del esfuerzo. Por su parte, la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio también se predecía de forma significativa y negativa por la meta de autoensalzamiento. Y finalmente, las estrategias cognitivas eran predichas de forma negativa por la meta de evitación del esfuerzo y de forma positiva por las metas de tarea y autoensalzamiento del ego y por las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo era ir un poco más allá, e intentar plantear un modelo explicativo, en torno al que profundizar en posteriores trabajos, sobre las relaciones entre las variables estratégicas y de orientación a metas. De esta forma, el análisis de ecuaciones estructurales nos permitió obtener una información que posibilitó una interpretación más profunda en cuanto a dichas relaciones. Así, destacamos tres aspectos que enriquecen la información mostrada en los análisis previamente realizados. En primer lugar, se observa una influencia entre las estrategias autorreguladoras, de forma que la búsqueda de ayuda influye de forma directa sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y esta última, a su vez, sobre la gestión del tiempo y esfuerzo. Se podría sugerir, partiendo de estos datos, que cuando los estu-

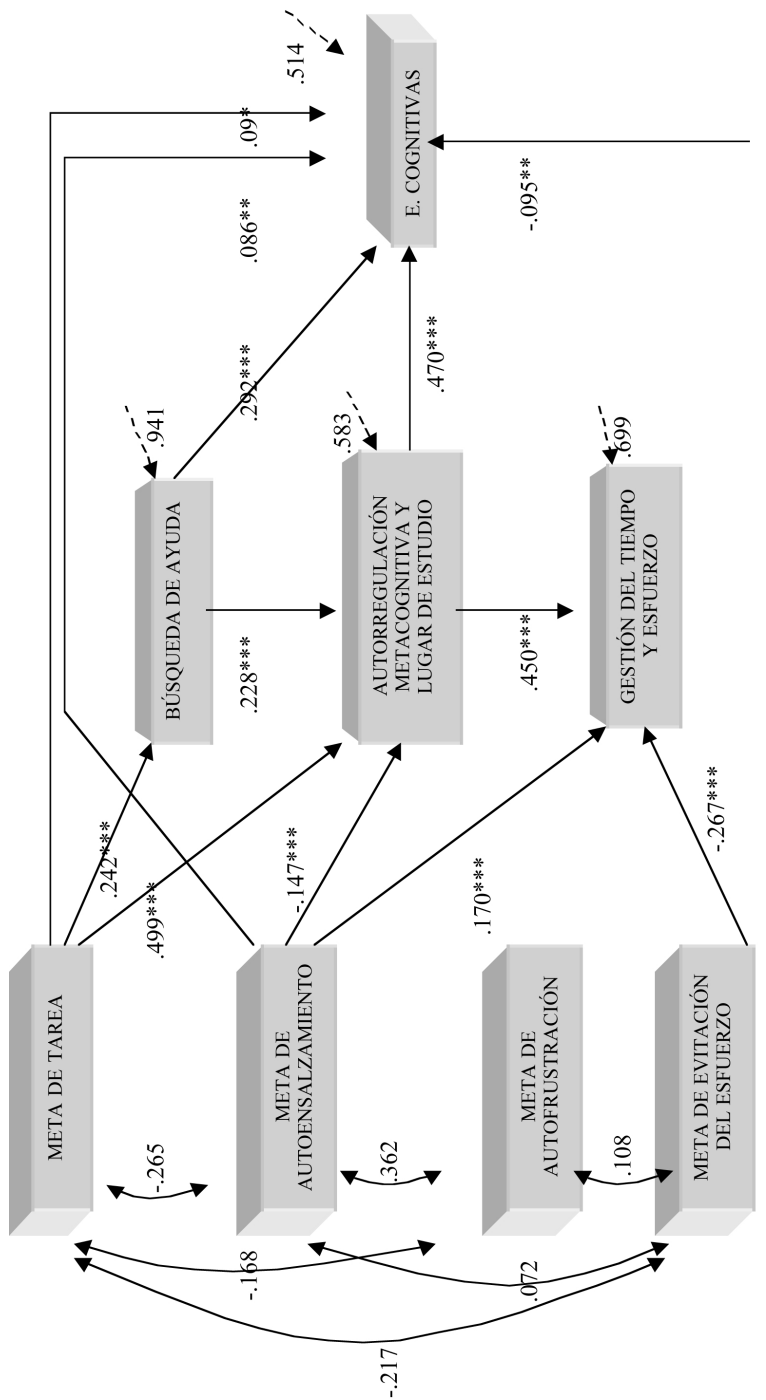


Figura 1
 Representación gráfica de los resultados obtenidos en el modelo de relaciones causales (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$).

diantes buscan ayuda en los demás, ya sea en el profesor ya sea en los compañeros, para intentar resolver un determinado problema que ha surgido, dicha conducta favorecerá la gestión de su propia actividad cognitiva y su lugar de estudio, es decir, favorecerá la planificación, supervisión y regulación de su aprendizaje y lugar de estudio, todo lo cual, a su vez, favorece una mayor gestión del tiempo y del esfuerzo empleados.

En segundo lugar, el efecto predictivo de la meta de tarea sobre la gestión del tiempo y esfuerzo no se produce de forma directa, tal como mostraba el análisis de regresión, sino indirectamente a través de su influencia sobre la búsqueda de ayuda y, de forma más relevante, sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. Parece lógico pensar que aquellos estudiantes caracterizados por centrarse en la comprensión y el aprendizaje en sí mismo pueden no estar tan pendientes del tiempo y esfuerzo que dedican a determinadas tareas, lo cual puede llegar a suponer un inconveniente, pues otras vertientes de su aprendizaje con un carácter más práctico podrían llegar a resentirse, debido a las limitaciones de tiempo y esfuerzo a las que se pueden ver sometidas. Consideramos que puede ser éste un aspecto clave en la comprensión de las ventajas que tanto desde planteamientos teóricos como desde trabajos empíricos de investigación se atribuyen a la adopción de múltiples metas por parte del estudiante (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998; Dweck y Legget, 1988; Meece y Holt, 1993; Pintrich y Garcia, 1991; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Wentzel, 1991) y que en último término se relacionaría a la autorregulación del aprendizaje. Así, la adopción simultánea de las metas de tarea y autoensalzamiento del ego se constituye en la única opción que posibilita que el estudiante desarrolle un control directo y positivo sobre todas y cada una de las estrategias autorreguladoras. Si no fuese así, el estudiante, aun adoptando predominantemente la meta de tarea, podría con mayor probabilidad no gestionar adecuada y proporcionalmente tanto la dedicación de su tiempo como el gasto de sus esfuerzos.

Sin embargo, dicha combinación de orientación a distintas metas supondría una influencia negativa por parte de la meta de autoensalzamiento del ego sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. Con ello, el estudiante disminuye sus recursos en la gestión de la actividad de aprendizaje, con el fin de redirigirlos hacia la gestión del tiempo y del esfuerzo, para atender a las demandas externas al propio proceso de aprendizaje y así posibilitar la obtención de un mayor rendimiento, el cual es objetivo de la meta de autoensalzamiento del ego. Con todo ello, el estudiante también puede desarrollar una autorregulación motivacional del aprendizaje y no únicamente cognitiva o conductual, de forma que la gestión de las orientaciones de meta permita, a su vez, optimizar la gestión estratégica en respuesta a las demandas impuestas tanto por las distintas tareas y exigencias externas como por los propios intereses.

En tercer lugar, las metas de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación del esfuerzo además de incidir indirectamente a través de las estrategias autorreguladoras sobre las estrategias cognitivas, también lo hacen de forma directa, aunque sus puntuaciones resultan muy inferiores a las alcanzadas por las estrategias de búsqueda de ayuda y autorregulación metacognitiva y lugar de estudio.

Por su parte, la meta de autofrustración del ego no muestra ningún tipo de efecto ni sobre las estrategias autorreguladoras ni sobre las estrategias cognitivas. Esto nos hace pensar que la influencia de la meta de autofrustración del ego sobre el desarrollo del aprendizaje no se ejerce directamente sobre las diversas estrategias de aprendizaje sino más bien sobre los otros tipos de orientación a meta. De esta forma, la mejor manera de que el estudiante evite quedar mal ante los demás bien pudiera ser el alcanzar un alto rendimiento, es decir, adoptar una meta de autoensalzamiento del ego.

Finalmente, destacar la incidencia de la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de la búsqueda de ayuda sobre las estrategias cognitivas. Siendo totalmente lógica la influencia de la primera variable sobre estas estrategias, más sorprendente podría resultar la incidencia de la búsqueda de ayuda, lo cual podemos explicar si tenemos en cuenta que la utilización de este tipo de estrategias, es decir la búsqueda de ayuda en profesores y compañeros, suele suponer un primer paso que conduce a la organización de los contenidos a estudiar, o bien a una elaboración en la que se relacionan dichos contenidos con los conocimientos previos del estudiante. Sin embargo, no se produce ningún tipo de efecto de la gestión del tiempo y esfuerzo sobre las estrategias cognitivas, lo cual se puede explicar teniendo en cuenta que los ítems que componen este factor no se relacionan con el trabajo desarrollado en torno a los contenidos del aprendizaje.

Para finalizar, destacar las limitaciones a las que están sometidas las conclusiones expuestas. En primer lugar, se trata de datos obtenidos a través de cuestionarios en un momento puntual. En segundo lugar, el tipo de análisis realizados presenta limitaciones en cuanto a causalidad, pues más que confirmar lo que hacen es no desconfirmar el modelo. Son, por ello, necesarios posteriores trabajos que los maticen. Con todo, obtuvimos un modelo sobre el cual explorar en futuros trabajos cómo las distintas orientaciones de meta pueden incidir sobre la utilización tanto de las estrategias autorreguladoras como de las estrategias cognitivas, lo cual constituye un primer paso en el discurso de nuestro trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouffard, T., Vezeau, C. y Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student´ self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

- González, M.C. (1997). La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA.
- Meece, J. L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: TAI.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y Mckeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q.)*. Ann Arbor, MI: NCRIP-TAL: The University of Michigan.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L.M. y Núñez Pérez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wentzel, K.R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol.7*. Greenwich, CT: JAI: Press.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Autora: Emma T. Casas Anguera
Dirección: C/ Calabria, 114, 4º-1ª. Barcelona
Director: Rafael Bisquerra Alzina
Dpto.: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Dirección: Paseo de la Vall d'Hebron, 171. Barcelona
Centro: Universidad de Barcelona

Descriptoros

Motivación Vocacional, Madurez Vocacional, Orientación Profesional.

Bibliografía fundamental

Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
 Anguera, M.T. (1998). Metodología de la investigación en programas comunitarios. A E. Reboloso (ed.). *Evaluación de programas, ámbitos de intervención* (pp. 77-103). Barcelona: Textos Universitarios «St. Jordi».
 Anguera, M.T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Discurs d'ingrés a l'acadèmia numeraria electa. Barcelona: Rejal academia de Doctors.
 Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria
 McClelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Clark, R.W. i Lowell, E.L. (1953). *The achievement Motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
 McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation Glenview*: Scott, Foresman (traducción 1989).
 Pérez, R.M. (1999). La intervenció psicopedagògica en el context familiar. A G. Filella (coord.). *La intervenció psicopedagògica en el context no formal*. Lleida: Pagas Editors. 127-140

Problema investigación

El propósito de la investigación fue establecer el modelo explicativo de la motivación de aspiraciones profesionales. Por tanto el problema es: ¿Qué variables Influyen en el grado de motivación de aspiraciones profesionales de un adolescente que termina los estudios secundarios? Para dar respuesta dicho problema se establecieron dos fases en el estudio. Una primera cualitativa, centrada en el estudio de casos, y una segunda cualitativa, donde se construyó un cuestionario, gracias a los resultados obtenidos en la primera fase. Una vez validado este cuestionario se paso a una muestra de 485 adolescentes que finalizaban los estudios secundarios. A raíz del resultado obtenido se estableció un modelo explicativo de la motivación de aspiraciones profesionales y se ofrecieron dos ejes de acción desde los centros educativos, para mejorar la motivación de aspiraciones profesionales: trabajo con las familias y planificación y organización de los centros de secundaria para aplicar un plan psicopedagógico.

Muestra y método de muestreo

En la fase cualitativa se escogieron dos jóvenes pertenecientes a un mismo centro docente. En la segunda fase se centró en la construcción, validación del cuestionario, pasación y análisis de los resultados obtenidos en el mismo. Para realizar la validación del instrumento se hizo por medio de expertos (tres profesores de universidad y tres profesionales). El cuestionario se pasó posteriormente a 485 adolescentes que terminaban los estudios secundario pertenecientes a distintos centros, tanto privados como públicos.

LA FAMILIA EN LA MOTIVACIÓ D'ASPIRACIONS PROFESSIONAL
 DELS ADOLESCENTS QUE FINALITZEN ELS ESTUDIS SECUNDARIS

CAT ⁽³⁾		AÑO ⁽²⁾				CLASIFICACIÓN ⁽⁸⁾								
D	2	0	0	0		5	8	0	2	0	7			
N.º CITAS ⁽⁹⁾		N.º PAGINAS												
4	3	6	0	5	2	3								

Metodología del trabajo

La metodología seguida fue en primer lugar la determinación del marco teórico donde se enmarcaba la motivación de aspiraciones profesionales y las variables que supuestamente intervenían. Fue a partir de aquí que se estableció una primera aproximación conceptual del constructo. En segundo lugar se llevó a cabo la fase cualitativa, centrada en el estudio de dos casos que seguían unas sesiones de orientación profesional, impartidas en horario extraescolar. Las fases seguidas fueron: 1) secuenciación de las sesiones de OP 2) observación 3) análisis del registro observacional y obtención de conclusiones de la observación 4) entrevista estructura 5) análisis de documentos 6) conclusiones fase cualitativa. La tercera fase fue la cuantitativa, que se concretó en: 1) construcción del cuestionario 2) selección de expertos 3) diseño del cuestionario de validación 4) selección de la muestra, escogida al azar 5) pasación del cuestionario 6) análisis de la información 7) modelo explicativo de motivación de aspiraciones profesionales. Para finalizar se dieron las propuestas de acción en el ámbito de la educación formal.

Técnicas de análisis

Las técnicas de análisis fueron claramente diferenciadas en la fase cualitativa y en la cuantitativa. Fase cualitativa: análisis cualitativo de la observación los documentos y la entrevista. Fase cuantitativa: 1) para la validación del cuestionario a partir de las valoraciones de los expertos, se aplicó el coeficiente de concordancia 'W' de Kendall 2) para el análisis estadístico del cuestionario, se utilizó el MINITAB. Al tratarse de variables discretas y no continuas se hizo una regresión múltiple a través del método STEP WISE

Conclusiones

En la motivación de aspiraciones profesionales observamos que:

1) la edad correlaciona negativamente 2) los jóvenes que viven en una vivienda que no es de propiedad tienen mayor motivación de aspiraciones profesionales 3) aquellos que disponen de medios técnicos en su casa manifiestan mayor motivación de aspiraciones profesionales 4) aquellas personas que intervienen positivamente en un incremento de la motivación de aspiraciones profesionales de los adolescentes son los padres y los profesores, más que los amigos 5) de las variables de clima familiar analizadas (pertenecientes al FES) se observa que en las familias donde hay más diálogo la motivación de aspiraciones profesionales es mucho mayor que en las que no hay este diálogo, a diferencia de las que hay manifestaciones de violencia verbal i/o física, donde es muy baja 6) las venables de autoconcepto social intervienen directamente 7) Las personas tranquilas y sosegadas tienen más motivación de aspiraciones profesionales 8) los jóvenes que desean que su trabajo desarrolle sus valores y que les autorrealice, preferentemente con un horario marcado y donde haya una implicación personal, manifiestan una alta motivación de aspiraciones profesionales.

Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País E-mail:..... Teléfono

Coste de la inscripción:

- Individual: 6.000 + I.V.A. ptas.
- Institucional: 10.000 + I.V.A. ptas.
- Números sueltos: 2.500 ptas.
- Indicar n.º deseado:
- Números extras y monográficos: 3.000 ptas.
- Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 6.000+2.000 ptas. gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 6.000+3.000 ptas. gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 10.000+2.000 ptas. gastos de envío
- América: 10.000+3.000 ptas. gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

N.º de cuenta N.º de libreta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 6.000 ptas.

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.....

Provincia E-mail:..... Teléfono ().....

Deseo asociarme desde el día de de 20.....

DPTO. TRABAJO **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Domicilio Agencia

Población C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión máxima de los trabajos no deberá exceder las 25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).