

Sumario

Editorial	3
<i>Flor Cabrera</i>	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
La inserción socio-laboral de los alumnos con necesidades educativas Especiales. Los Programas de garantía social una modalidad integradora	7
<i>M^o José León, Elena Díaz y M^o Asunción Romero</i>	
Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad	43
<i>Ignacio González López</i>	
Aportaciones de las historias de vida en la investigación sobre el valor formativo de los clubes deportivos infantiles y juveniles: un estudio de caso	61
<i>César Torres Martín y Manuel Lorenzo Delgado</i>	
Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria	89
<i>Vicente Hernández Franco</i>	
El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud	113
<i>Alfonso Cid Sabucedo</i>	
El Diagnóstico en Educación en la comunicación científica y bases de datos internacionales	145
<i>Ignacio. J. Alfaro Roher</i>	
Referenciación bibliográfica en Ciencias de la Educación: criterios de la APA y un ejemplo de gestión a través del programa END-NOTE	183
<i>Sixto Cubo Delgado, José Juan González Gómez y Silvia González Chaves</i>	
Análisis del sexismo en la publicidad	203
<i>Julia V. Espín López, M^o Ángeles Marín Gracia, Mercedes Rodríguez Lajo</i>	
Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación de la TRI	233
<i>Antonio Matas, Juan C. Tójar, Juan J. Jaime, Francisco M. Benítez y Luis Almeda</i>	
Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios	245
<i>J. M. Suárez Riveiro, D. Anaya Nieto e I. Gómez Veiga</i>	
La escolarización en un barrio desfavorecido	259
<i>Carmen Siles Rojas y Miguel M^o Reyes Rebollo</i>	
Diagnóstico en la Teleformación: construcción y validación de un escalograma Guttman	277
<i>Rafael García Pérez</i>	
Ficha resumen de investigaciones	303

Web: Rie www.um.es/~dep mide
Aidipe www.uv.es/aidipe
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es



Revista de Investigación Educativa

Volumen 22, número 1, 2004

Volumen 22, número 1, 2004

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



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

Revista de Investigación Educativa

Volumen 22, número 1, 2004

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

Director:

Tomás Escudero Escorza

Directora ejecutiva:

M^a Ángeles Marín Gracia

CONSEJO ASESOR:

Ignacio Alfaro

Víctor Álvarez

Margarita Bartolomé

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Pilar Colas

Ana Delia Correa

Iñaki Dendaluze

José Cajide Val

Feli Echevarria

Benito Echeverria

Tomás Escudero

Narciso García Nieto

José Luis Gaviria

Fuensanta Hernández Pina

Jesús Jornet Melia

Carmen Jiménez

Joan Mateo Andrés

Mario de Miguel Díaz

Arturo de la Orden

Antonio Rodríguez

Francisco J. Tejedor

Luis Sobrado

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

Ruth Vila Baños

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/~dep mide

Aidipe www.uv.es/aidipe

E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

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 de los trabajos deberá ser entre 20-25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave 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.
14. La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar a e-mail: AIDIPE@d5.ub.es

REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía
08035 BARCELONA (Spain)
E-mail: AIDIPE@d5.ub.es

Revista de Investigación Educativa

Volumen 22, número 1, 2004

Editorial	3
<i>Flor Cabrera</i>	

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La inserción socio-laboral de los alumnos con necesidades educativas Especiales. Los Programas de garantía social una modalidad integradora	7
<i>M^a José León, Elena Díaz y M^a Asunción Romero</i>	

Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad	43
<i>Ignacio González López</i>	

Aportaciones de las historias de vida en la investigación sobre el valor formativo de los clubes deportivos infantiles y juveniles: un estudio de caso	61
<i>César Torres Martín y Manuel Lorenzo Delgado</i>	

Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria	89
<i>Vicente Hernández Franco</i>	

El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud	113
<i>Alfonso Cid Sabucedo</i>	

El Diagnóstico en Educación en la comunicación científica y bases de datos internacionales ..	145
<i>Ignacio J. Alfaro Rocher</i>	

Referenciación bibliográfica en Ciencias de la Educación: criterios de la APA y un ejemplo de gestión a través del programa END-NOTE	183
<i>Sixto Cubo Delgado, José Juan González Gómez, Silvia González Chaves</i>	

Análisis del sexismo en la publicidad	203
<i>Julia V. Espín López, M^a Ángeles Marín Gracia, Mercedes Rodríguez Lajo</i>	

Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación de la TRI	233
<i>Antonio Matas, Juan C. Tójar, Juan J. Jaime, Francisco M. Benítez y Luis Almeda</i>	

Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios	245
<i>J. M. Suárez Riveiro, D. Anaya Nieto, I. Gómez Veiga</i>	
La escolarización en un barrio desfavorecido	259
<i>Carmen Siles Rojas y Miguel M^a Reyes Rebollo</i>	
Diagnóstico en la Teleformación: construcción y validación de un escalograma Guttman	277
<i>Rafael García Pérez</i>	
Ficha resumen de investigaciones	303

E D I T O R I A L

Estamos de enhorabuena con la noticia sobre la posibilidad de introducir en la enseñanza una asignatura sobre educación para la ciudadanía. ¡Ya era hora que los responsables políticos comiencen a pensar que el ciudadano no nace sino se hace!

Si se avanza en esta línea, la pregunta que ineludiblemente tendríamos que formularnos es ¿qué educación para que ciudadanía? Sin duda según cómo entendamos el término de ciudadanía unos y otros estaremos hablando de diferente tipo y contenidos de educación.

Es urgente reflexionar y aproximarnos a un concepto de ciudadanía que ofrezca un marco de actuación del cual derivar contenidos, actitudes, valores, virtudes y comportamientos que deben abordarse desde una educación para la ciudadanía.

Es cierto que la educación de la ciudadanía se asocia a la formación de la conciencia y defensa de los Derechos Humanos, de una parte, y con los principios y fundamentos de la Democracia, sus mecanismos e instituciones, de otro. Pero es necesario dar un paso más.

La sociedad multicultural de hoy día, la extensión del fenómeno de la exclusión, las reivindicaciones de los movimientos feministas... requiere un proceso aprendizaje comprometido con unos valores ciudadanos y, crítico con un «estado de las cosas», que vaya más allá de la adquisición de conocimientos sobre la Democracia y los Derechos humanos.

Pensemos también que una cosa es «ser ciudadano de», es decir, que se nos reconozca un conjunto de derechos y deberes dentro de un territorio, y otra es cosa es «sentirse ciudadano de», esto sólo lo alcanzamos si tenemos conciencia de pertenecer a una comunidad, con la que compartimos valores y normas de convivencia, y desarrollamos el compromiso de respetarla y mejorarla.

Es desde este sentimiento de pertenencia a una comunidad y de conciencia ciudadana como podemos conseguir comportamientos cívicos responsables.

¿Y cuáles pueden ser los retos que la educación debe afrontar en esta construcción de ciudadanía? Apuntemos algunos que requieren respuestas educativas urgentes.

Reconocemos la riqueza que para el desarrollo de la persona y la comunidad supone la pluralidad cultural de nuestra sociedad actual, pero indudablemente nuestro sistema de relaciones se ha hecho más complejos. Tenemos que crear una *identidad cívica a partir de identidades culturales diferentes*. Esto significa que desde la educación se hace necesario desarrollar una *ciudadanía intercultural*, es decir, promover habilidades de diálogo intercultural y saber afrontar positivamente los inevitables conflictos que surgen en el encuentro entre culturas. La defensa del reconocimiento mutuo como base

de la convivencia y la diversidad como valor cívico constituyen dos pilares importantes en una educación para la ciudadanía.

Desarrollar una conciencia de ciudadanía responsable y comprometida es hoy un reto decisivo. Es necesario luchar contra las amenazas a la democracia que pueden provenir de posicionamientos fundamentalistas, o de los «pasotismos» o absentismos de los espacios de participación política por un importante número de personas, especialmente jóvenes. Se requiere trabajar en la línea de una *ciudadanía activa y responsable* como instrumento imprescindible para el fortalecimiento de la democracia.

Estamos refiriéndonos a una educación y formación ciudadana que estimule y desarrolle competencias ciudadanas en el alumnado que les anime a participar e implicarse en el espacio público. Esto supone que los contenidos, las metodologías y actividades que se propongan para el aprendizaje de la ciudadanía se centren más en la acción e implicación de los estudiantes en los espacios comunitarios que en la transmisión de conocimientos propios de los programas tradicionales de la formación ciudadana.

Abandonemos la idea del ciudadano como receptor de unos derechos y potenciemos la del ciudadano como actor de esos derechos en la medida que participa en su promoción y defensa, y asume los deberes que implica con una actitud y un modo de hacer responsable. Se ha de buscar más el desarrollo de actitudes responsables y comportamientos comprometidos con la transformación social que en el almacenamiento de información.

Por último, una pincelada más para decir que otro importante reto que afronta la educación para la ciudadanía en la actualidad es contemplar los espacios formativos más allá de los muros de la escuela. La sociedad civil en sus distintas manifestaciones, como barrio, como asociaciones, como colectivos... se constituyen espacios privilegiados para aprender a ser ciudadanos activos, responsables, críticos en una sociedad que apuesta por el diálogo intercultural. Más que nunca escuela y sociedad deben caminar juntas.

Flor Cabrera

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL UNA MODALIDAD INTEGRADORA

María José León*; Elena Díaz y M^a Asunción Romero

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

RESUMEN

Los Programas de Garantía Social son una alternativa educativa con una finalidad de inserción socio-laboral cuyos objetivos básicos son: ampliación de la formación básica, preparación para el ejercicio de alguna actividad profesional y desarrollo y afianzamiento de su madurez personal. Existen muy pocas evaluaciones de los mismos, por lo que el grupo de investigación FORCE ha llevado cabo un estudio con el que pretendía evaluar la puesta en práctica de esta modalidad educativa, destacando las principales dificultades con las que se han encontrado los centros escolares, las asociaciones y las entidades sin ánimo de lucro que los han implantado. De igual modo se trataba de analizar el desarrollo de los componentes formativos incluidos en estos programas, para intentar determinar si la oferta formativa se adecua a las expectativas iniciales, así como aquellos aspectos que pueden cambiar en los programas. En este artículo se muestran algunos de los resultados obtenidos en este trabajo, así como algunas propuestas de mejora a partir de los mismos.

Palabras clave: Inserción socio-laboral, Programas de Garantía Social, Evaluación de programas educativos

* mleón@ugr.es

ABSTRACT

The «Social Guaranty Programs» are an educational alternative with the purpose of achieving a Sociolaboral insertion, its basic objectives are: to extend (widen) basic (training) formation, to prepare the student for a professional activity and to development and assure his personal growth.

Though the time past since it's establishment, these programs have not been assessed. For that reason the research group FORCE has carried away a study with which it is intended to evaluate the practice of these programs, focusing in the difficulties found by schools, associations and no lucrative entities which have establish them.

In the same way this work tried to analyse the development of formative components within these programs, in order to try to determine whether the educational offer suits initial expectancies. Some of the results obtain in this work are shown in this article as well as some proposals for improvement from these results.

Key words: *Partner-labor insertion, Programs of Social Garantia, Evaluation of educative programs.*

INTRODUCCIÓN

En España se han creado un conjunto de instituciones que intentan dar respuesta a las necesidades de formación para la incorporación del alumno con deficiencias en el mundo laboral y en la vida adulta aunque en entornos que podríamos considerar segregadores, en este sentido encontramos: los Centros Ocupacionales; los Centros Especiales de Empleo; y las Aulas o Escuelas Taller.

Por lo general son los Ayuntamientos los que acogen este tipo de iniciativas de formación y empleo para niños con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años sin ninguna ocupación, fracasados del sistema educativo formal, con diversas problemáticas (sociales, personales, físicas o psíquicas) y con lagunas en cuanto a aptitudes laborales.

Sería aconsejable que esta formación se llevara a cabo en contextos normalizados siendo la formación profesional específica y la formación profesional adaptada las dos vías prioritarias para la inserción social de los alumnos con necesidades educativas. Es, en este contexto, donde tiene cabida la puesta en práctica de los Programas de Garantía Social ya que tienen una importante dimensión profesionalizadora y de «compensación laboral».

Esta modalidad educativa que prepara al alumno para desempeñar un oficio al mismo tiempo que le ayuda a recuperar su formación básica, no está integrada dentro de ninguno de los niveles, etapas, ciclos o grados en los que se organiza la nueva formación profesional, pero su organización no puede desligarse de la organización general de atención a la diversidad establecida en la nueva ordenación del sistema educativo, de tal forma que puede entenderse como el primer nivel o nivel elemental de la Formación Profesional Específica.

De acuerdo con la legislación vigente, y tras la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre donde se establece que la Administración educativa garantizará una oferta sufi-

ciente de Programas de Garantía Social, dirigidos a aquellos alumnos/as que hayan abandonado la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin haber alcanzado los objetivos de la misma, será la *Orden de enero de 1993* (BOE, 1993a) la que regule durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria estos programas.

Desde la primera vez que se regulan estos programas los *objetivos* para los que fueron creados, que se detallan en la Orden de enero de 1993 (B.O.E., 1993^a), no han variado. Dichos objetivos son: ampliación de la formación básica, preparación para el ejercicio de alguna actividad profesional y desarrollo y afianzamiento de su madurez personal. Estos programas, de acuerdo con esta normativa legal, tienen como finalidad proporcionar una formación básica y profesional y deberán permitir que el alumno/a se incorpore a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente en la Formación Profesional Específica.

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Debido al estado en que se encuentra la evaluación de Programas de Garantía Social, y a la escasez de investigaciones específicas de que partimos, nuestra evaluación tiene, en principio, como objetivo primero hacer un *diagnóstico inicial* de estos programas. Pero, puesto que no sólo pretendemos hacer una evaluación de los Programas de Garantía Social, sino una investigación de evaluación («investigación evaluativa»), la investigación sobre la evaluación de estos programas debería proporcionarnos una *descripción del estado, situación o nivel de cada uno de los componentes del programa*. Los Programas de Garantía Social constituyen un *currículum específico*, al tiempo que una *innovación curricular* en nuestro medio, y —como denota el mismo nombre— constituye un *programa socioeducativo*.

Precisamente, como investigación, no se cifra en un juicio sobre los resultados de dichos Programas, es un proceso de análisis guiado por un esquema conceptual adecuado al objeto de estudio, utilizando un conjunto de técnicas (cuantitativas y cualitativas), con el fin de asegurar la validez del conocimiento obtenido (Briones, 1991). La evaluación se dirige, entonces, no sólo a la determinación de los resultados finales del programa, sino más prioritariamente— a *comprender*, en función de cómo ha sido diseñado y puesto en práctica, *cómo está funcionando*, para señalar las posibles mejoras a introducir

Como señalan Sáez y Carretero (1994: 166): «*La principal tarea de la evaluación será, por tanto, recoger los diferentes puntos de vista y los juicios que los participantes tienen sobre lo evaluado, extrayendo los significados e intereses que surgen de la experiencia, para con ello hacer una pintura lo más comprensible posible para las diferentes audiencias implicadas*». Evaluar una innovación curricular a través del estudio de caso supone comprender lo que pasa en un contexto particular, analizar y valorar la naturaleza de la innovación que se está llevando a cabo.

Con este estudio, por tanto, pretendemos investigar el grado de implantación de los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma Andaluza ofreciendo una información descriptiva sobre estos programas, así como establecer en qué medida están cumpliendo las finalidades para las que se han establecido, proporcionando ele-

mentos para formarse un juicio crítico respecto a diversos aspectos de dichos programas. De acuerdo con esto, los *objetivos concretos de esta investigación* han sido:

- a) Valorar distintos programas de formación pertenecientes a la modalidad educativa de Programas de Garantía Social.
- b) Conocer los itinerarios profesionales predominantes en la comunidad en la que están insertos los centros con Programas de Garantía Social.
- c) Percepción de los empresarios sobre la formación que reciben los alumnos en estos programas.
- d) Contrastar la formación teórica recibida por los estudiantes con la visión de los empresarios sobre dichos alumnos.
- e) Explorar posibles acciones que pueden conducir a una mejora de los Programas de Garantía Social y, consecuentemente, una plena inserción de estos alumnos en el mundo laboral.

No obstante, en este artículo, sólo mostramos los resultados que responden a los objetivos a, b y e.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como aconsejan Floden y Humerman (1989:459) las técnicas estadísticas son adecuadas para recoger la situación y trayectorias de un amplio grupo de profesores, lo que precisará la reducción y tratamiento de los datos a posteriori, pero se necesita también entrar, más intensivamente, con estudios de caso en aquellos contextos en los que se están implantando los Programas de Garantía Social. Por tanto, y en la medida en que pretendíamos alcanzar los objetivos de la investigación mencionados, conjugamos las ventajas de una investigación cuantitativa (generalización, un amplio número de encuestados mediante el cuestionario) con las técnicas cualitativas (explorar las experiencias subjetivas, análisis en profundidad de los programas)... etc. No obstante, en este artículo, sólo hacemos mención al proceso seguido en la fase cuantitativa/descriptiva del estudio y, exclusivamente, a los resultados obtenidos con la muestra de profesores.

Muestra, Procedimiento e Instrumentos

La muestra que ha formado parte de esta fase de la investigación ha estado constituida por un conjunto de profesores pertenecientes a centros educativos, asociaciones y/o entidades locales sin ánimo de lucro de la Comunidad Autónoma Andaluza que llevan a cabo Programas de Garantía Social.

De los diferentes procedimientos de muestreo, seleccionamos el «muestreo estratificado» ya que en la población existen diferentes estratos que no están representados por igual. Por ello, procuramos que las proporciones de la muestra representen las de la población utilizando el «muestreo estratificado proporcional» (Fox, 1987; Colás y Buendía, 1992) creando en esencia una población en miniatura.

De acuerdo con esto, de la población de programas, llevamos a cabo un muestreo que respondía a las siguientes condiciones:

- A) Consideración del tamaño ideal de la muestra. Determinar un tamaño de la muestra que garantice la generalidad de los hallazgos a la población de referencia, con la mínima inversión de recursos y perturbación de los propios profesores que componen el universo (Rodríguez Osuna, 1986). En este caso fue el 35%.
- B) Selección del profesorado que imparte programas como unidad de muestreo. Puesto que lo que deseamos es que sean los propios participantes de los programas los que nos ofrezcan su opinión sobre cómo se están implantando los Programas de Garantía Social en nuestra comunidad, elegimos como unidad de muestreo a los profesores que participan en dichos programas. Cuya población fue estimada en 468 (una media de dos profesores por programa implantado)
- C) Estratificación de la muestra de acuerdo a las siguientes variables: provincia y tipo de entidad o centro en el que se imparte el programa.

Los cálculos relativos a la selección de la muestra se presentan en el cuadro N^o 1. De acuerdo con estos criterios fueron enviados 250 cuestionarios (tres cuestionarios por programa) porque, además de ser contestados por los profesores de formación básica y de formación profesional, que son personal imprescindible en el programa, podían ser rellenados por otros profesionales: orientadores, coordinadores del programa...

Sólo queda indicar que se obtuvo respuesta de 101 profesores pertenecientes a 70 programas de 85 centros que se corresponden con el 21,5% de la población total de profesores que participan en Programas de Garantía Social. Lo cual, representa el 62% de la muestra estimada que puede considerarse un porcentaje aceptable de respuestas (Nisbet y Entwile, 1980; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1992).

El instrumento de evaluación empleado ha sido el *cuestionario* —instrumento utilizado frecuentemente en este tipo de investigación— (Barrueco y otros, 1993; Calvo, 1995; Gijón, 1996). El cuestionario (anexo n^o 1) estaba compuesto por 54 cuestiones, subdivididas en respuestas de alternativas múltiples y en escalas de tipo Likert que ofrecen, la mayoría de ellas, la posibilidad de indicar lo que ha sido o debería ser sobre los aspectos cuestionados. El cuestionario está organizado en torno a cinco grandes apartados: I.— Datos generales del personal, centro y programa; II.— Diseño del Programa de Garantía social; III.— Programa de formación, subdividido en: formación inicial-teórica y formación y prácticas en centros de trabajo; IV. Impacto y V. Perfil del alumnado. Para su elaboración hemos acudido a distintas fuentes:

- a) Revisión bibliográfica exhaustiva centrándonos en los aspectos que dicha literatura detalla como efectivos en los programas de formación vocacional, en general, y de Garantía Social, en particular.
- b) Revisión de cuestionarios y/o informes sobre Programas de Garantía Social utilizados para valorar dichos programas en el territorio M.E.C (Federación Española de Municipios y Provincias (1995); Castilla y León (Calvo y otros, 1997); Sevilla (Gijón, 1996).
- c) Análisis de la legislación vigente sobre normativa reguladora de los Programas de Garantía Social en nuestra comunidad.

La tarea siguiente consistió en la elaboración propiamente dicha del cuestionario para lo cual se trasladaron los aspectos y variables aparecidas en dichas fuentes a cuestiones que pudieran servir para elicitación de la información deseada. Una vez elaborado un primer boceto, fue entregado a nueve expertos universitarios (validación de expertos) que procedieron a su análisis a través de un proceso de discusión, modificación y conjunción, que permitió la realización y redacción definitiva.

El siguiente paso consistió en la revisión de este cuestionario piloto por un pequeño grupo de profesores que estaban llevando a cabo Programas de Garantía Social en centros educativos y asociaciones (revisión por jueces). A los mismos se les pidió que analizaran cada una de las cuestiones planteadas tanto en su contenido como en la forma de llevar a cabo la respuesta. Tras esta valoración el cuestionario fue modificado a fin de hacer más clarificador el contenido de algunos ítems y de ajustar la forma de responder a las necesidades del mismo.

La consistencia interna del cuestionario se valoró mediante el coeficiente de consistencia interna u homogeneidad *Theta* de Carmines, obtenido mediante la aplicación del programa estadístico BMDP4M (análisis factorial libre). El coeficiente obtenido en nuestro caso fue 0'973. Por lo que consideramos que nuestro instrumento de evaluación nos ofrece una consistencia interna bastante fuerte y, con ello, una alta fiabilidad en los resultados obtenidos.

El primer análisis que hemos llevado a cabo con relación a los resultados obtenidos de los cuestionarios de los profesores ha sido un análisis descriptivo general por medio del programa estadístico de ordenador BMDP2D, ya que uno de los objetivos de nuestra investigación era conocer la opinión de los profesores que en la actualidad están trabajando en Programas de Garantía Social sobre distintos aspectos de las fases de diseño, implantación, evaluación e impacto de los mismos. En este artículo ofrecemos los porcentajes de las categorías relacionadas con la fase de diseño y formación en los cuestionarios recibidos de los profesores/as de los Programas de Garantía Social.

RESULTADOS

Características demográficas

A continuación mostramos algunas características de la muestra que consideramos relevantes para nuestro estudio. Los cuestionarios recibidos en función de provincia a la que pertenecen los centros de los profesores y profesoras encuestados esta variable han sido los siguientes: Almería 9.9% (n= 10), Cádiz 14.9% (n= 15), Córdoba 4% (n= 4), Granada 22.8% (n= 23), Jaén 10.9% (n= 11), Huelva 7.9% (n= 8), Málaga 12.9% (n= 13), Sevilla 16.8% (n= 17).

El tipo de centro donde se imparten los PGS resulta en nuestra investigación esencial ya que uno de los criterios seguidos para estratificar la muestra fue la pertenencia del PGS a: centro educativo, entidad local ó asociación. Además, esta variable ha sido empleada como variable independiente en otro tipo de análisis: Kruskal-Wallis. En nuestro estudio el mayor porcentaje se recoge en los centros ordinarios urbanos 44%.

Podemos comprobar que el perfil profesional que aparece con un mayor porcentaje es el de servicios auxiliares de oficina con un 21.4% (n=15), seguido por el de operario de instalaciones electrónicas de baja tensión con un 14.3% (n=10). Por el contrario, existe un grupo de cinco perfiles (Auxiliar de alojamiento, lencería y lavandería; Ayudante de cocina; Operario de fabricación e instalación de muebles modulares; Operario de construcciones metálicas en aluminio y operario de albañilería) cuyo porcentaje es sólo del 1.5% (n=1).

La modalidad de iniciación profesional es la que representa un mayor porcentaje de la muestra (59.6%), seguida de la modalidad de necesidades educativas especiales (28.3%). La modalidad de aprendizaje de talleres profesionales sólo representa el 5.1% de la muestra.

Según los datos de la Consejería de Educación, publicado en el informe denominado: «el Sistema Educativo en Andalucía (curso 1995/96)», el censo de profesores que imparten P.G.S es de 158, 106 hombres y 52 mujeres. Una vez analizados los cuestionarios enviados/recibidos comprobamos que, el número de mujeres (n= 55) que imparten Programas de Garantía Social en nuestra muestra es superior al de hombres (n= 42), lo cual no resta representatividad a la muestra, porque la diferencia entre ambos sexos sólo es del 13.4%.

La mayoría de los profesores de nuestra muestra pertenecen a la franja de edad de 30-40 y resulta interesante comprobar que el 88% tiene experiencia docente previa frente al 11.2% que no la tienen, mientras que la balanza se inclina más a favor de aquellos que no tienen experiencia en este tipo de programas con un 52.6% frente a los que si la tienen con un 47.4%. Parece lógico si pensamos que la implantación de este tipo de programas en Andalucía es relativamente reciente.

Por otro lado suelen ser licenciados (39.6%) o diplomados (38.6%), siendo una minoría aquellos que poseen F.P. o B.U.P representan el 15.8%, instructor de actividades complementarias 2% y otras titulaciones 4% aparecen como los menos significativos.

Por lo que respecta a las funciones desempeñadas dentro del programa, las funciones que aparecen con un mayor porcentaje son: maestro de formación básica 44.6% y profesor técnico de F.P. 32.7%, mientras que la de instructor de actividades complementarias es la que tiene un porcentaje menor 12.9%. Pensamos que esto se debe a la dinámica misma de los programas ya que, fundamentalmente, se divide en talleres y formación básica.

El diseño de los Programas de Garantía Social

Los resultados extraídos de los cuestionarios nos indican que en el diseño de los P.G.S han intervenido, preferentemente, los profesores del programa (maestros de formación básica —83%— y maestros de taller —77%—) y el personal directamente implicado en el mismo (Orientador —69% y equipo directivo —54%). Por el contrario, cabe destacar que, por este orden, empresarios (90%), organismos relacionados con la diversidad (88%), claustro de profesores del centro (80%), padres (75%), alumnos (74%) no han sido señalados como participantes en el diseño del programa.

En congruencia con estos resultados, y por lo que respecta al grado de coordinación en el diseño del Programa de Garantía Social entre las instituciones (tabla nº 2), hemos

comprobado que la relación que se ha producido con bastante asiduidad en esta fase de diseño ha sido la formada por los formadores entre sí (77'4%), mientras que la relación centro/institución con la comunidad (nada 53% y regular 33'7%) y la formada por centro/empresas (nada 43'2% y 27'4% regular) no se ha establecido en la mayoría de los casos. Cabe destacar que algunos profesores de la muestra (8'9%) han señalado la existencia de otro tipo de relaciones («Otros») con un alto grado de coordinación entre ellos (66'7%), tales como asociaciones y otras experiencias de P.G.S, el programa y el centro de salud, entre los maestros de formación básica de otros programas...

TABLA 2
RELACIONES ENTRE EL PROGRAMA Y DISTINTAS PERSONAS/INSTITUCIONES

TIPO DE RELACIÓN	1 (nada)	2 (regular)	3 (bastante)
Centro/Institución – empresas	43'2%	27'4%	29'5%
Centro/Institución - comunidad (org. Relacionados con los inmigrantes, discapacitados...)	53'5%	33'7%	12'8%
Centro/Institución - otros organismos/instituciones educativas	27'3%	44'3%	28'4%
Coordinación entre los formadores para organizar los diferentes elementos del programa	6'50%	16'1%	77'4%
Otros (Especifique):	22'2%	11'1%	66'7%

A la hora de diseñar los programas, las características del centro en el que iban a ser impartidos (72'9% profesores) y los aspectos relacionados con los alumnos, tales como sus necesidades (66'3%) y los resultados de la evaluación inicial de los mismos (62'8%), han sido aspectos decisivos. Por el contrario, el perfil solicitado en otro centro de la zona (en opinión de 70'5% de los profesores) o las expectativas de los empresarios (48% —nada— y 36'3% —regular—) no se han tenido en cuenta. Otros factores que también han sido señalados como muy decisivos por 15 profesores del total de los encuestados en la casilla de «otros» han sido: el profesorado disponible para trabajar en el programa, las barreras arquitectónicas del entorno, o el haber seguido el programa impuesto por la Conserjería de Educación (este último aspecto ha sido el más señalado).

Otra cuestión relacionada con la fase previa al desarrollo del programa tiene que ver con la forma en que el alumnado había sido captado para el programa y cual era la información que, en esos primeros momentos, habían recibido. Entendíamos que el alumno reciba una información adecuada asegura la permanencia en el programa de los que realmente están interesados en aprender una profesión en esta modalidad educativa. Este aspecto es cuestionado en el i21, donde la mayor parte del profesorado (93'0%) afirma que el alumnado ha recibido alguna información relacionada con: las características del programa (91%), la formación que iban a recibir (87%) y la certificación

que van a alcanzar (86%). La captación se ha hecho empleando como vía principal la información proporcionada en el centro (el 87% de los profesores han destacado esta vía frente al 12'95% que no la consideran) o la aportada por los amigos de algunos de los alumnos que ya están en los programas (50'5% frente a 49'5%). Cabe destacar que las vías menos utilizadas han sido, por este orden, información ofrecida en el INEM (5% de profesores que la señalan frente a 95% que no lo hacen), la publicación en el BOJA (16'3% frente a 83'2%), el ayuntamiento (19'8 % de profesores que destacan esta vía frente a 80'2%) y la utilización de medios de comunicación de masas (28'7% frente a 71'3%).

TABLA 3
VÍAS DE CAPTACIÓN DEL ALUMNADO DE LOS PROGRAMAS
DE GARANTÍA SOCIAL

CANALES DE CAPTACIÓN DEL ALUMNADO	HAN SIDO		DEBEN SER	
	SI	NO	SI	NO
B.O.J.A.	16'3%	83'2%	30'3%	69'7%
I.N.E.M.	5'0%	95%	52'6%	47'4%
Ayuntamiento	19'8%	80'2%	57'9%	42'1%
Medios de comunicación: prensa, radio...	28'7%	71'3%	60'5%	39'5%
En el propio centro/institución	87'1%	12'9%	56'6%	43'4%
Amigos	50'5%	49'5%	27'6%	72'4%
Familia	45'5%	54'5%	28'9%	71'1%
Otros (especifique):	37'6%	62'4%	22'4%	77'6%

En este mismo ítem se preguntaba por cuales deberían haber sido las vías de captación del alumnado. Los datos que nos aportan esta columna nos permite afirmar que el profesorado, en general, no está satisfecho con las vías de captación empleadas pues un gran número de profesores reconocen que no deberían utilizarse (Amigos —72'4%—; familiares —71'1%—). La información en el centro, que ha sido en la actualidad la principal vía de captación, no deberá utilizarse tanto (56'6% que consideran que sí, frente al 43'4 que opina que no). Por el contrario, se ha producido un aumento en el porcentaje de profesores que consideran que deberían emplearse otras vías a las que antes no se había recurrido (medios de comunicación, ayuntamiento e INEM).

Por otro lado, pero también relacionado con el alumnado, nos interesaba saber si había existido más demanda de alumnos que plazas ofertadas y, si esto había sido así, qué criterios se habían empleado o deben emplearse para seleccionar a los alumnos que mas tarde se formarían en los respectivos programas (i22). Como podemos comprobar en la siguiente tabla, el 59'2% de los profesores nos informan que el número de solicitudes de los alumnos no ha sobrepasado al número de plazas ofertadas y, por

tanto, no han sido necesarios ningún criterio de selección. No obstante, aquellos que si han seguido algún criterio (el 40'8% de la muestra) indican que ha sido, principalmente, el tener en cuenta las características psicológicas y socio-culturales del alumno así como la adecuación de dichas características al programa. Cabe señalar que el rendimiento académico ha sido considerado por muy pocos profesores como criterio de selección (8'4%).

Con respecto a cuales deberían haber sido los criterios de selección del alumnado, como ya hemos apuntado, sólo han contestado unos 20 profesores, los cuales coinciden en destacar los dos criterios antes señalados como los que deberían utilizarse (93'1% y 93'3%, respectivamente). No obstante, siete de estos profesores, hacen alusión a otros criterios de selección tales como: orden de presentación de solicitudes, tipo de discapacidad, nivel de competencia curricular mínimo, intereses y motivaciones de los alumnos...

TABLA 4
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LOS PROGRAMAS
DE GARANTÍA SOCIAL

CRITERIO DE SELECCIÓN QUE SE HA UTILIZADO Y/O DEBERÍA UTILIZARSE	HA SIDO			DEBE SER		
	1	2	3	1	2	3
Rendimiento académico (calificaciones)	77'4	13'3	8'4	35'4	23'5	41'2
Características psicológicas y socio-culturales del alumno	63'5	6'5	30'1	3'4	3'4	93'1
Adecuación de las características del alumno al programa	64'1	5'4	30'4		6'7	93'3
Otros (especifique):	81'7	2'8	15'5		14'3	85'7

En general, y a la luz de los resultados mostrados en la siguiente tabla podemos afirmar que se ha cumplido el número de horas señalado por la legislación vigente en las cinco áreas que componen los programas. No obstante, como podemos comprobar en la siguiente tabla, el número de profesores que afirman esto, en general, ha descendido en la columna del deber ser.

No ocurre lo mismo cuando los profesores responden sobre el cumplimiento de las horas semanales dedicadas a las distintas áreas señaladas por la legislación cuando se trata de programas dirigidos exclusivamente a alumnos con necesidades educativas especiales puesto que las puntuaciones de la columna del «ha sido» son más bajas que las del «deber ser».

Sobre la duración total del programa (i27) podemos afirmar que la mayoría de ellos han sido superiores a seis meses, ya que el 51'1% de los profesores indican que su

TABLA 5
TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LAS DISTINTAS ÁREAS DEL PROGRAMA

HORAS SEMALES POR AREA SEGÚN LEGISLACIÓN VIGENTE	P.G.S.		P.G.S con n.e.e	
	Ha sido	Debe ser	Ha sido	Debe ser
a) Formación General Básica (8 a 10 h.)	88'8%	76'2%	52'8%	66'7%
b) Inic. Profesional Específica (12 a 15 h.)	93'9%	81'6%	58'5%	82'1%
c) Formación y Orientación Laboral (1 a 3 h.)	89'8%	78'6%	66'0%	64'1%
d) Actividades complementarias (1 a 3 h.)	84'7%	78'6%	50'0%	71'8%
e) Acción tutorial (1 a 2 h.)	93'9%	78'6%	67'9%	64'1%

duración ha transcurrido entre seis meses y un año y el 41%1 entre un año y dos años. Pero los profesores desean que, preferentemente, la duración de los programas esté entre el año y dos años (48'7%), e incluso, que sea el propio perfil el que determine la duración del mismo (39'7%).

También nos interesaba saber si los profesionales de estos programas consideran costoso el programa para los participantes. De acuerdo con los datos obtenidos, el programa no ha supuesto ninguno, o muy poco costo a los participantes (46'9% y 34'7%, respectivamente).

El último aspecto analizado dentro de este grupo de ítems hacia referencia al criterio seguido para unificar a los distintos alumnos que se incorporan al programa. De los criterios señalados (rendimiento académico, edad, nivel educativo, intereses/motivación de los alumnos) ha sido el de los intereses/motivación del alumno el más utilizado con un 66'7%, seguido del de nivel educativo (44'8%). Cabe destacar que los profesores no sólo informan de que estos criterios han sido los más empleados, sino que están de acuerdo en considerar que deben ser los que se empleen (87'2% y 48'9%, respectivamente).

Características de la fase de desarrollo de los Programas de Garantía Social

En la fase de desarrollo hemos valorado, tanto la formación teórica recibida en el centro por los alumnos, como las prácticas llevadas a cabo en algunas empresas colaboradoras. Nuestro cuestionario dedicaba 16 ítems (108 variables) a profundizar en este aspecto, subdividido en 13 ítems para conocer la opinión sobre la primera fase de formación y 3 sobre las prácticas en empresas.

a) Formación teórica-inicial

La puesta en marcha de los P.G.S no ha estado exenta de *problemas* en todos sus ámbitos: organizativos, infraestructura, currículum, alumnado, profesorado, relación con empresas... Como se puede comprobar en la siguiente tabla, el 70% de los profesores

de nuestra muestra consideran que el principal problema ha sido el enfrentarse a las características y problemáticas que presentan los alumnos que asisten a este tipo de programas, le sigue, con el 67% de profesores, los inconvenientes que pueden surgir al encontrarse por primera vez con un programa de este tipo y, en tercer lugar, la búsqueda de empresas colaboradoras (59%). Queremos hacer notar que el aspecto que menos ha sido considerado como problemático ha estado relacionado con la selección del profesorado (7%).

TABLA 6
PROBLEMAS GENERALES EN LA IMPLANTACIÓN DE LOS PROGRAMAS
DE GARANTÍA SOCIAL

PROBLEMAS GENERALES EN LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA	
Características y problemática que presentan los alumnos	70'0%
Enfrentarse por primera vez a un programa de este tipo	67'0%
Búsqueda de empresas colaboradoras	59'0%
Inadecuado costo/subvención del programa	49'0%
Captación y selección de alumnos	38'0%
Retraso en la percepción de la subvención	37'0%
Inadecuada gestión administrativa y falta de infraestructura para el programa	26'0%
Selección del profesorado más adecuado al programa	7'0%
Otros (especifique)	22'0%

Al focalizar los posibles problemas al ámbito del aula, al igual que ocurriera con los problemas de carácter general, el profesorado siente que en su aula, los tres primeros problemas están relacionados con el alumno (integración/adaptación-64.6%—, motivación-56.2%— y asistencia-50%), mientras que aspectos relacionados con la instrucción (adaptaciones curriculares, unidades didácticas...) son vistos como problemas por una minoría de profesores.

En segundo lugar, pretendíamos conocer en detalle aspectos relacionados con los elementos curriculares del programa. Por lo que respecta a los *objetivos*, la mayor parte de los profesores, consideran bastante adecuados los tres objetivos generales planteados por la legislación vigente, aunque el orden de adecuación sería: en primer lugar ampliar la formación (72'7%), después preparar para el ejercicio de actividades profesionales (71'0%), y, por último, el desarrollo y afianzamiento de la madurez personal (61'6%). Estos datos nos hacen pensar que el profesorado de estos programas sigue viéndolos más como una continuidad de la educación básica del alumno que como una vía de aprendizaje de un oficio e inserción laboral. Esto puede influir en la falta de contacto con las empresas tanto en el diseño, formación y salida del alumno del programa.

TABLA 7
 PROBLEMAS ESPECÍFICOS EN LAS AULAS PERTENECIENTES
 A LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

PROBLEMAS ESPECIFICOS DE AULA	
Integración y/o adaptación de algún alumno	64'6%
Falta de motivación del alumnado	56'2%
Asistencia irregular del alumnado	50'0%
Adaptación del currículum	38'5%
Falta de tiempo para impartir los contenidos	32'3%
Dificultad en la puesta en práctica de las unidades didácticas	21'0%
Otros problemas	20'0%

La necesidad de una estrecha interacción de los objetivos con los distintos elementos curriculares es resaltada por la mayoría de los profesores. De todos estos elementos son las actividades las que, según la opinión del 80'9% de los profesores, se encuentra fuertemente relacionadas con los objetivos, les sigue la metodología (79'2%), y los contenidos y evaluación, con un porcentaje de profesores muy similar, son relacionados con los objetivos en último lugar. Cabe destacar que en el apartado de otros, cinco profesores (4'9% de la muestra) han contestado que existe una relación muy fuerte de los objetivos con los intereses y necesidades de los alumnos que componen los programas.

Sin embargo, al preguntar al profesorado por la vinculación de los *contenidos* con distintos aspectos de los programas, no existe coincidencia como en el apartado anterior. Así, el 73'4% de los profesores opinan que los contenidos están bastante relacionados con el perfil formativo (frente a un 22'3% que opinan que regular y un 4'3% que piensan que nada), el 62'1% (frente al 35'8 y al 2'1%) piensan que existe bastante interrelación entre los contenidos de las distintas áreas que componen el programa y el 51'5% con el puesto de trabajo para el que se prepara el alumno con el programa. No obstante, la proporción de profesores es baja cuando se trata de establecer la relación entre los contenidos y la realidad local (35'5% de profesores opina que bastante) o la relación con otros perfiles (10'4%). Como ocurriera en el ítem anterior, los alumnos y sus intereses son otros de los aspectos, según el 8% de la muestra con los que se relacionan dichos contenidos.

Tanto la cantidad de los contenidos que forman el programa como la profundidad de los mismos ha sido valorada por los profesores como regular (45'8% y 50'5%, respectivamente). Si bien, la calidad de los mismos es considerada como bastante buena (72'7%). Por otro lado, estos contenidos se adecuan, principalmente, al perfil del programa (67% de profesores que opinan que bastante), a las características del grupo (57'1%) y a las características de la zona (45'7%).

Según podemos comprobar en la siguiente tabla, los profesores consideran que los conocimientos/habilidades que debe aprender el alumno que asiste a este tipo de programas deben prepararles para las relaciones sociales (96%) y deben relacionarse con las habilidades laborales (95%). También son importantes los relacionados con las relaciones interpersonales y aquellos que les permiten aprender una profesión (93'1%). Lo son menos, aunque aún con porcentajes muy elevados, los relativos a la formación para el tiempo libre (83'2%) y contenido sobre la legislación del mundo laboral (70'3%). Cabe destacar, que en el apartado «Otros contenidos» el 91'9% de los profesores que han contestado al cuestionario no destacan ningún otro. Por lo que los especificados en el cuestionario son los que la muestra de profesores encuestados consideran que deben enseñarse en este tipo de programas.

TABLA 8
CONOCIMIENTOS/HABILIDADES QUE SE ENSEÑAN EN LOS PROGRAMAS
DE GARANTÍA SOCIAL

CONOCIMIENTOS/HABILIDADES	
Habilidades sociales	96%
Habilidades laborales	95%
Habilidades de relación interpersonal	93'1%
Entrenamiento profesional	93'1%
Formación para el tiempo libre	83'2
Conocimiento sobre la legislación vigente sobre el mundo laboral	70'3%
Otros (especifique):	8'1%

Las *estrategias de enseñanza empleadas en el aula y en los talleres* eran otro de los aspectos en el que nos interesaba profundizar. Todas las estrategias señaladas en el cuestionario han sido destacadas como bastante usadas por un gran número de profesores, pero de acuerdo con el número de profesores que han señalado esta opción, la mayormente utilizada ha sido la enseñanza cooperativa (74'2%), seguida de los talleres (73'9) y de la enseñanza individualizada (72'7%). Del 7% de los profesores de la muestra, el 57'1% señalan que han sido usadas otras estrategias. El análisis cualitativo de estas respuestas nos indica que han sido las siguientes: enseñanza asistida por ordenador, practica en empresas.

Además de explicitar las estrategias utilizadas, los profesores han valorado aquellas que deberían haberse usado. En este sentido, de nuevo, las estrategias señaladas en el cuestionario han sido destacadas como que deberían usarse bastante y además, en el mismo orden, salvo la estrategia de análisis de casos que, sólo había sido usada bastante por el 52'9% de los profesores y, que en este caso, es señalada por el 91'9% del profesorado. El 9% de los profesores destacan que deben usarse otro tipo de estrategias como: proyectos, experiencias compartidas...

En general, los *materiales* puestos a disposición del programa se consideran bastante actuales, conservados, variados y motivadores por un 53'3%, 52'5% y 51'1% de los profesores que han contestado al cuestionario. Por el contrario, un gran número de profesores opinan que no son nada (7'2 y 19'2) o regular (47'4 y 46'5) adecuados y suficientes para desarrollar su labor docente. Cabe destacar que todas estas características han sido señaladas como aspectos que deben poseer los materiales a usar.

Por lo que respecta a la *evaluación*, la mayor parte del profesorado indica que en los programas a los que ellos pertenecen se ha llevado a cabo una evaluación inicial de los alumnos, en la cual ha sido valorado, por este orden: el grado de desarrollo de las capacidades instrumentales básicas, las destrezas y/o habilidades relacionadas con el perfil, y los conocimientos relacionados con el perfil.

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación han sido, principalmente, el análisis de tareas desarrolladas por los alumnos (86'9%), la observación (73'7%) y las entrevistas (73'7%). Este dato nos muestra que los instrumentos empleados han sido preferentemente de tipo informal y no estandarizado y que además, es lo que desean los profesores de este tipo de programas, puesto que en la columna del debería ser los datos también apuntan a este tipo de instrumentos.

En esta evaluación se han valorado aspectos relacionados tanto con el rendimiento de alumnado, como con su satisfacción e integración. En primer lugar un gran número de profesores indican que ha sido estimado el grado de integración de las personas (92'9%), le sigue, el grado de satisfacción de los alumnos con respecto al programa (85'9%) y la calidad del trabajo realizado (85%). El nivel de conocimientos en las capacidades instrumentales ha sido destacado como un aspecto valorado por el 84% de la muestra y, por último el 82% de profesores consideran que debe controlarse el uso de herramientas y materiales. Queremos destacar el hecho de que el 12% de la muestra estima que deben ser bastantes valorados otros aspectos como: la cualificación personal, el nivel de conocimientos y de destrezas del perfil, adecuación al mercado laboral y pruebas de acceso, adquisición de habilidades sociales...

Por último, dentro de este grupo de ítems relacionados con la evaluación se le pedía a los profesores su opinión sobre si en el Programa de Garantía Social se debía prever la evaluación del profesorado y del propio programa (i41). A este respecto la mayor parte (94'9%) han contestado de forma positiva.

b) Formación y practicas en centros de trabajo

La participación de las empresas en la fase de diseño es muy importante para que el alumno pueda complementar su formación teórica con prácticas adecuadas a su perfil. No obstante, no en todos los programas que se han implantado en nuestra comunidad se está llevando a cabo esta fase de formación, por lo que los ítems del cuestionario que están relacionados con este aspecto (salvo en el apartado del deber ser) no han sido cumplimentados por el total de la muestra, sino por un 70% aproximadamente. Para estos profesores el principal *obstáculo* ha estado relacionado con la búsqueda de empresas que colaboren con los programas (70'8%). No obstante, una vez que se ha producido dicho contacto, un gran número de profesores opina que no existe falta de coordinación entre empresa/centro (76'9%), que el calendario escolar y profesional se

encuentra coordinado (63'1%) y que los empresarios tienen interés por la formación de los alumnos (58'5%).

Por lo que respecta *al tiempo de asistencia de los alumnos en las empresas* (i43), el porcentaje de profesores que han señalado de las posibles respuestas que se les ofrecían ha sido muy bajo (jornada completa, todos los días (10%); media jornada, todos los días, alternando formación teórica (25'7%) y, uno a tres días en la semana, alternando con formación teórica (34'3%).

Estos porcentajes tan bajos se repiten cuando se les pregunta a los profesores por *cual debería ser el tiempo de duración de las prácticas en empresas*. No obstante, las dos primeras posibilidades suben un poco sus porcentajes. El análisis cualitativo de la fila de «otros» nos indica que los profesores consideran otras posibilidades tales como: diez sesiones en todo el año; jornada completa en días alternos; media jornada, el último trimestre; sólo cuando se hagan encargos privados; uno o tres días a la semana, media jornada.

Para que la formación en empresas funcione de manera adecuada debe producirse una serie de *condiciones*, entre las que se destacan, la existencia de un contacto directo del centro y/o institución con las empresas elaborando programaciones conjuntas (90'4%). De igual modo, es muy importante que exista una estrecha correspondencia entre el trabajo desempeñado por el alumno en esta fase en la empresa con la formación teórica recibida (87'7%), y, por último, debe existir un plan de formación en la empresa (63%). Cabe destacar que la formación en la empresa por profesores del centro ha sido uno de los aspectos menos valorados por los profesores (30'1%).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis extensivo-descriptivo de los Programas de Garantía Social implantados en nuestra comunidad autónoma son:

En el diseño de los programas la participación ha sido amplia, aunque las personas que se han implicado en el mismo han sido aquellos que se encuentran estrechamente relacionados con los programas (profesores, personal administrativo y de gestión de los mismos), no teniéndose en cuenta la opinión de empresarios, padres y alumnos. Los factores determinantes en el diseño de los programas, básicamente, han sido las características del centro en el que iban a ser impartidos y las necesidades y evaluación llevada a cabo a los alumnos, no teniéndose en cuenta las demandas de los empresarios de la zona.

En relación a los canales de captación de los alumnos empleados no han sido los más adecuados, considerándose más efectivos los medios de comunicación de masas (prensa, radio...) junto con los ayuntamientos (en el caso de los programas de entidades locales) deben ser las principales vías de captación del alumnado y no los dos que se han venido empleando. Por el contrario, los criterios de selección del alumnado han sido adecuados ya que, como nos muestran los datos, los ideales se corresponden con los reales.

Por otro lado, podemos concluir que existen diferencias en la «fase de diseño» de los programas en función del centro en que se van a implantar en relación con los participantes en el diseño de los mismos, en el empleo de distintas vías de captación del alumnado a estos programas y en la opinión sobre el grado de coordinación entre el programa y las empresas y el programa y la comunidad en la fase de diseño.

En cuanto al desarrollo de los programas, su implantación ha tenido como principal problema el enfrentarse a las características y problemática que presentan los alumnos que asisten a este tipo de programas, así como buscar empresas colaboradoras para poder iniciar la fase de prácticas en empresas.

A nivel instructivo, la valoración sobre los distintos elementos curriculares, en general, ha sido positiva, no obstante encontramos que existen ciertos aspectos en ellos que deben ser modificados. Así, y en relación a los objetivos, siguen viéndolos más como una continuidad de la educación básica del alumno que como una vía de aprendizaje de un oficio y/o de inserción social. Los contenidos, no están relacionados con la realidad local produciéndose una evidente desconexión entre el programa y el contexto en el que está siendo impartido y además se consideran poco profundos. Por último los recursos y materiales empleados no son suficientes y, en algunos casos, no adecuados al perfil.

La formación práctica se ha encontrado como principal obstáculo el encontrar empresas que quieran colaborar en la misma. No obstante, cuando estas deciden colaborar la coordinación con el programa es considerada por los profesores como adecuada y los empresarios muestran interés por la formación de los alumnos. Pero, para que esta fase se desarrolle de forma adecuada, es necesaria la existencia de un contacto directo con las empresas.

Al igual que en la fase anterior, en la fase de desarrollo de los programas, encontramos diferencias entre las modalidades de iniciación profesional, necesidades educativas especiales y Aprendizaje de talleres por lo que respecta a estrategias de enseñanza empleadas, adecuación de los materiales y instrumentos empleados en la evaluación.

De acuerdo con estos datos, proponemos las siguientes propuestas de mejora:

- Aumento de la información y divulgación sobre las características del programa de garantía social entre los profesionales de la educación y la sociedad en general, dada su importancia, no solo formativa o de recuperación de chicos hacia el sistema productivo y/o educativo, sino por ejercer una función plenamente preventiva y de desarrollo personal y social que una sociedad avanzada ha de ofrecer a sus ciudadanos más desfavorecidos en momentos especialmente sensibles de sus vidas.
- Aumentar la formación/información de los profesionales que van a trabajar en los programas sobre las características y peculiaridades de los alumnos/as que a ellos asisten, sobre estrategias de motivación y adaptación.
- La edad que deben tener los alumnos/as que entran a formar parte de los Programas de Garantía Social es muy restrictiva, pues sólo incluye a jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 25 años, y este grupo de profesores/as se pregunta por los de edades de 16 y 17 años. ¿Esperan hasta cumplir los 18 años en los futbolines?
- Flexibilizar los programas durante su desarrollo, para poder seguirlos a ritmos distintos en función de las características y necesidades de los propios destinatarios. Por último, consideran que es necesaria mucha más información de los programas
- Crear mecanismos que aumenten la colaboración entre los empresarios de la zona y personal de los programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrueco, A. y otros (1993). Formación y trabajo en personas con discapacidad, en: Comes, G. y Gisbert, M. (Coords). *La necesidad de una educación para la diversidad*, Tarragona: Universita Rovira i Virgili, 69-83.
- Briones, G. (1991): *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Calvo, M.I. (1995): Vida autónoma e integración social de las personas con discapacidad, *Revista de Educación Especial*, 19, 9-20.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Fox, D. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gijón, J. (1996). Transición al trabajo desde los P.G.S: La experiencia de dos I.E.S de Sevilla, en: Bermejo, B.; Domínguez, G. y Lozano, J.A. (Coords). *Formación Profesional Ocupacional Perspectivas de un Futuro Inmediato*, Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica Universidad de Sevilla (GID), 359-371.
- Nisbet, J.D. y Entwisle, N.J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez Osuna; J. (1986). La muestra: teoría y aplicación, en: García; Ibáñez y Alvira (Coompls). *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza (269-302).

CUADRO N^o. 1
MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN					
PROVINCIAS			TIPO DE CENTRO		
	POBLACIÓN (N ^o programa X 2)	MUESTRA (N ^o progr. X 2)		POBLACIÓN (N ^o programa X 2)	MUESTRA
ALMERIA	48	17	IES	330	115
CÁDIZ	70	24			
CÓRDOBA	46	16	EN LOCAL	66	23
GRANADA	66	23			
HUELVA	32	11			
JAEN	40	14	ASOCIAC.	72	25
MÁLAGA	78	27	TOTAL	468	163
SEVILLA	88	31			
TOTAL	468	163			

Este cuestionario, que amablemente le pedimos nos conteste, nos proporcionará una visión descriptiva de los Programas de Garantía Social que están implantados en la actualidad en nuestra Comunidad Autónoma, así como posibles propuestas de mejora de los mismos. El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de la Secretaría de Estado de Educación consideró de interés este trabajo, aprobando su realización en el Concurso nacional de Proyectos de investigación Educativa (B.O.E.), de igual modo, el Consejo Escolar Andaluz ha declarado de gran interés para la comunidad educativa el estudio de los Programas de Garantía Social-

I.— DATOS GENERALES DEL PERSONAL, CENTRO Y PROGRAMA

1.— INDIQUE LA PROVINCIA A LA QUE PERTENECE SU CENTRO:

ALMERÍA		CÓRDOBA		JAÉN		MÁLAGA	
CÁDIZ		GRANADA		HUELVA		SEVILLA	

2.- SEXO:	Varón		3.- EDAD:	Menos de 30 años		40 a 55 años	
	Mujer			30 a 40 años		más de 55 años	
4.- EXPERIENCIA EN ESTE TIPO DE PROGRAMAS:	SÍ		5.- EXPERIENCIA DOCENTE:	SÍ		NO	
	NO			NO			

6.— En el Programa de Garantía Social que usted imparte ACTUALMENTE ESTÁ EN CALIDAD DE:(puede señalar más de una posibilidad dependiendo de las distintas funciones que lleve a cabo en la actualidad)

a) Maestro de Formación Básica		b) Profesor Técnico de Formación Profesional	
c) Orientador		d) Instructor de actividades complementarias	
Otros (especifique):			

7.— TITULACIÓN ACADÉMICA que posee: (señale la titulación superior que posee)

a) Licenciatura		c) B.U.P. o F.P.	
b) Diplomatura		d) Estudios primarios	
Otros (especifique):			

8.— Indique la FAMILIA Y PERFIL PROFESIONAL del /os Programa/s de Garantía Social en el/los que usted participa:

1. P.G.S.

Familia:-----

Perfil:-----

2. P.G.S.

Familia:-----

Perfil:-----

9.— La MODALIDAD DEL/LOS PROGRAMA/S DE GARANTÍA SOCIAL en el que usted participa es:

	1. P.G.S.	2. P.G.S.
INICIACIÓN PROFESIONAL		
APRENDIZAJE DE TALLERES PROFESIONALES		
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		
FORMACIÓN - EMPLEO		

10.— NOMBRE Y CURSO ACADÉMICO EN EL QUE SE INICIÓ el/los Programa/s de Garantía Social que usted está desarrollando actualmente:

NOMBRE DEL PROGRAMA	CURSO ACADÉMICO EN QUE SE INICIÓ

11.— Indique el NÚMERO DE PERSONAS QUE COMPONEN EL/LOS PROGRAMA/S DE GARANTÍA SOCIAL al que usted pertenece:

	Nº de personas 1. P.G.S.	Nº de personas 2. P.G.S.
a) Maestros de Formación Básica		
b) Profesores Técnicos de Formación Profesional		
c) Orientadores		
d) Instructores de actividades complementarias		
Otros (especifique):		

12.— Especifique EL TIPO DE CENTRO/INSTITUCIÓN AL QUE PERTENECE EL/ LOS PROGRAMA/S DE GARANTÍA SOCIAL que usted imparte:

			1. P.G.S.	2. P.G.S.
CENTRO EDUCATIVO	ORDINARIO	Rural		
		Urbano		
	ED. ESPECIAL	Rural		
		Urbano		
	DE ADULTOS	Rural		
		Urbano		
ENTIDAD LOCAL	Rural			
	Urbano			
ASOCIACIÓN	Rural			
	Urbano			

13.— Considera QUE EN LA ZONA EN LA QUE SE ENCUENTRA EL CENTRO PREDOMINAN LAS SIGUIENTES FUENTES DE INGRESOS (Marcar sólo una):

AGRICULTURA	
SERVICIOS	
INDUSTRIA	

14.— Especifique el NÚMERO DE ALUMNOS/AS DEL PROGRAMA ATEN- DIENDO A LAS SIGUIENTES VÍAS DE ACCESO:

NOMBRE DEL PROGRAMA N° 1:	
Número de alumnos/as escolarizados que no han alcanzado los objetivos de la E.S.O.	
Número de alumnos/as desescolarizados sin titulación académica	
NOMBRE DEL PROGRAMA N°2:	
Número de alumnos/as escolarizados que no han alcanzado los objetivos de la ESO.	
Número de alumnos/as desescolarizados sin titulación académica	

15.— Especifique EL NÚMERO DE ALUMNOS QUE COMPONEN EL GRUPO del Programa de Garantía Social que usted imparte:

NOMBRE DEL PROGRAMA N ^o 1	N ^o DE HOMBRES	
	N ^o DE MUJERES	
	N ^o DE INMIGRANTES	
	N ^o DE CULTURAS MINORITARIAS	
	N ^o CON N. EDUCATIVAS ESPECIALES	
OTRAS (Especifique):		
NOMBRE DEL PROGRAMA N ^o 2	N ^o DE HOMBRES	
	N ^o DE MUJERES	
	N ^o DE INMIGRANTES	
	N ^o DE CULTURAS MINORITARIAS	
	N ^o CON N. EDUCATIVAS ESPECIALES	
OTRAS (Especifique):		

16.— EDAD DE LOS ALUMNOS/AS que participan en el/los Programa/s que imparte: (indique el número)

NOMBRE DEL PROGRAMA N ^o 1:											
16-17 años		17-18 años		18-19 años		19-20 años		20-21 años		Más de 21 años	
NOMBRE DEL PROGRAMA N ^o 2:											
16-17 años		17-18 años		18-19 años		19-20 años		20-21 años		Más de 21 años	

II.— DISEÑO DEL PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL

17.— ¿Le parece adecuado el NOMBRE DE PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL?. En caso negativo indique su propuesta de denominación.

SI	
NO	
PROPUESTA DE NOMBRE:	

18.— En el DISEÑO DEL PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL QUE USTED IMPARTE HAN PARTICIPADO las siguientes personas/instituciones: (Señale con una X)

Padres		Maestros de taller	
Alumnos		Claustro de profesores	
Eq. directivo		Organismos relacionados con la diversidad (ONCE, As. de inmigrantes...)	
Empresarios		Maestros de formación básica	
Orientador		Otros (especifique):	

19.— Indique el GRADO DE COORDINACIÓN EN EL DISEÑO del Programa de Garantía Social entre las siguientes instituciones: (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante)

	1	2	3
Centro/Institución – empresas			
Centro/Institución- comunidad (org. relacionados con los inmigrantes, discapacitados...)			
Centro/Institución- otros organismos/instituciones educativas			
Coordinación entre los formadores para organizar los diferentes elementos del programa			
Otros (Especifique):			

20.— A la hora de DISEÑAR EL PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL AL QUE USTED PERTENECE SE TUVO EN CUENTA: (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante)

	1	2	3
La demanda laboral del mercado de la zona			
Las expectativas de los empresarios			
Las necesidades de los alumnos			
El curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria			
La evaluación inicial de los alumnos			
Exigencias o necesidades de cualificación del puesto de trabajo			
Los intereses y demandas de los padres			
Tipos de actividades empresariales (agrícolas, industriales...)			

Las características del centro en que se va a impartir el programa			
El perfil solicitado en otro centro de la zona			
Capacidad de integración y respuesta ante el trabajo, sobre todo los alumnos de n.e.e			
Otros (especifique):			

21.— ¿HAN RECIBIDO LOS ALUMNOS/AS ALGUNA INFORMACIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA ANTES DE SU INICIO?. En caso afirmativo indique cuales.

NO		
SÍ		
En caso afirmativo	Características generales del Programa	
	Formación que iban a recibir	
	Certificación que van a alcanzar	
	Otra (especifique):	

22.— La CAPTACIÓN DEL ALUMNADO SE HIZO O DEBERÍA HABERSE HECHO mediante las siguientes vías: (Indique con un X todas aquellas vías que han sido utilizadas o deberían serlo. Puede señalar en las casillas »han sido» o «deben ser» a la vez, según lo estime conveniente)

	HAN SIDO	DEBEN SER
B.O.J.A.		
I.N.E.M.		
Ayuntamiento		
Medios de comunicación: prensa, radio...		
En el propio centro/institución		
Amigos		
Familia		
Otros (especifique):		

23.— ¿Se han presentado más solicitudes de alumnos para realizar el programa que plazas ofertadas?, en caso afirmativo, indique el CRITERIO QUE SE HA/DEBERÍA HABERSE SEGUIDO PARA SU SELECCIÓN: (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante. Puede señalar en las casillas »han sido» o «deben ser» a la vez, según lo estime conveniente)

NO							
SÍ	Indique criterio de selección que se ha y/o debería utilizarse	Han sido			Deban ser		
		1	2	3	1	3	3
	Rendimiento académico (calificaciones)						
	Características psicológicas y socio-culturales del alumno						
	Adecuación de las características del alumno al programa						
Otros (especifique):							

24— EL TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LAS DISTINTAS ÁREAS que conforman los Programas de Garantía Social ha sido/debería ser el siguiente (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

	HA SIDO	DEBE SER
a) Formación General Básica (8 a 10 h.)		
b) Iniciación Profesional Específica (12 a 15 h.)		
c) Formación y Orientación Laboral (1 a 3 h.)		
d) Actividades complementarias (1 a 3 h.)		
e) Acción tutorial (1 a 2 h.)		

25— EN EL CASO DE QUE EL PROGRAMA VAYA DIRIGIDO A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, EL TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LAS DISTINTAS ÁREAS que conforman los Programas de Garantía Social ha sido/debería ser el siguiente (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

	HA SIDO	DEBE SER
a) Formación General Básica (6 a 9 h.)		
b) Iniciación Profesional Específica (15 a 18 h.)		
c) Formación y Orientación Laboral (2 a 3 h.)		
d) Actividades complementarias (2 a 3 h.)		
e) Acción tutorial (1 a 2 h.)		

26— LA DURACIÓN DEL PROGRAMA HA SIDO/DEBE SER (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

	6 meses	6 meses - un año	un año - dos años	Según perfil profesional
HA SIDO				
DEBE SER				

27— EL COSTE DEL PROGRAMA para los participantes (matrícula, estancia, viajes, etc.) ha sido: (Señale con una X)

Muy elevado		Elevado		Medio		Muy poco		Ninguno	
-------------	--	---------	--	-------	--	----------	--	---------	--

28— ¿LOS GRUPOS QUE COMPONEN EL PROGRAMA SON HETEROGÉNEOS? (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

NO				
SÍ		Indique el criterio utilizado para unificar los grupos	Han sido	Deben ser
		Rendimiento académico (calificaciones)		
		Edad		
		Nivel educativo		
		Intereses/motivación del alumno		
		Otros (especifique):		

III.— PROGRAMA DE FORMACIÓN

III.1.— Formación inicial-teórica

29.— La puesta en marcha del Programa ha traído consigo los siguientes PROBLEMAS: (Indique con una X aquellos con los que usted se ha encontrado)

Enfrentarse por primera vez a un programa de este tipo	
Inadecuado costo/subvención del programa	
Retraso en la percepción de la subvención	
Inadecuada gestión administrativa y falta de infraestructura para el programa	
Captación y selección de alumnos	

Características y problemática que presentan los alumnos	
Selección del profesorado más adecuado al programa	
Búsqueda de empresas colaboradoras	
Otros (especifique):	

30.— Señale los PROBLEMAS CON LOS QUE SE HA ENCONTRADO EN SU CLASE a la hora de desarrollar el Programa (Señale con una X):

Falta de motivación del alumnado	
Asistencia irregular del alumnado	
Falta de tiempo para impartir los contenidos	
Integración y/o adaptación de algún alumno	
Dificultad en la puesta en práctica de las unidades didácticas	
Adaptación del currículum	
Otros (especifique):	

31.— ¿Considera ADECUADOS LOS OBJETIVOS GENERALES señalados por la legislación vigente sobre los Programas de Garantía Social? (Marcar una X en el lugar correspondiente de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante)

	1	2	3
a) Ampliar la formación, en orden a la adquisición de capacidades de la enseñanza básica			
b) Preparación para el ejercicio de actividades profesionales			
c) Desarrollo y afianzamiento de la madurez personal			

32.— LOS OBJETIVOS PLANTEADOS EN ESTE PROGRAMA ESTÁN RELACIONADOS CON: (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante)

	1	2	3
a) Las actividades			
b) La metodología empleada			
c) Los contenidos			
d) Los criterios de evaluación			
Otros (especifique):			

33.— Indique el GRADO EN QUE LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA SE VINCULAN CON : (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante)

	1	2	3
El perfil formativo del Programa			
La realidad del puesto de trabajo al que accederá el alumno			
Otros perfiles formativos			
Contenidos de las distintas áreas entre sí (formación prof. específica con básica)			
La realidad local			
Otros (especifique):			

34— LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA HAN SIDO ADECUADOS EN CUANTO A LA: (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante)

	1	2	3		1	2	3
Cantidad				Características del grupo			
Calidad				Características de la zona			
Profundidad con que han sido tratados				Perfil profesional			
Otros (Especifique):							

35.— Destaque las HABILIDADES/CONOCIMIENTOS que considera necesarios sean tratados en el programa: (Señale con una X).

Habilidades de relación interpersonal	Conocimiento sobre la legislación vigente sobre el mundo laboral	
Habilidades sociales	Entrenamiento profesional	
Habilidades laborales	Formación para el tiempo libre	
Otros (especifique):		

36.— Indique cuáles de las SIGUIENTES ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA HAN SIDO/DEBERÍAN SER EMPLEADAS en el desarrollo del Programa:(Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente)

	HA SIDO			DEBE SER		
	1	2	3	1	2	3
Enseñanza individualizada						
Enseñanza cooperativa/grupos de trabajo						
Talleres						
Análisis de casos, experiencia, de materiales						
Otras (especifique):						

37.— Considera que los MEDIOS/MATERIALES UTILIZADOS en el Programa han sido/deberían ser: (Marcar una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con la escala: 1=nada; 2=regular; 3=bastante. Puede señalar en las casillas «han sido» o «deben ser» a la vez, según lo estime conveniente)

	HAN SIDO			DEBEN SER		
	1	2	3	1	2	3
Adecuados						
Suficientes						
Están en buen estado de conservación						
Motivadores						
Actuales						
Variados						
Otros (especifique):						

38.— ¿Antes de iniciar el Programa ha llevado a cabo una EVALUACIÓN INICIAL DE SUS ALUMNOS/AS?

NO									
SÍ	<p><i>Señale los aspectos valorados</i></p> <table border="1"> <tr> <td>Grado de desarrollo de las capacidades instrumentales básicas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Destrezas y/o habilidades relacionadas con el perfil</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conocimientos relacionados con el perfil</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otros (Especifique):</td> <td></td> </tr> </table>	Grado de desarrollo de las capacidades instrumentales básicas		Destrezas y/o habilidades relacionadas con el perfil		Conocimientos relacionados con el perfil		Otros (Especifique):	
Grado de desarrollo de las capacidades instrumentales básicas									
Destrezas y/o habilidades relacionadas con el perfil									
Conocimientos relacionados con el perfil									
Otros (Especifique):									

39.— Señale los INSTRUMENTOS QUE SE HAN O DEBERÍAN HABERSE EMPLEADO EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO:

	HA SIDO	DEBE SER
Pruebas teóricas		
Cuestionarios		
Análisis de las tareas de los alumnos		
Pruebas objetivas		
Observaciones		
Entrevistas		
Otros (Especifique):		

40.— Especifique qué ASPECTOS DEBERÁN SER VALORADOS EN LA EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNO:

	1	2	3
Grado de satisfacción de los alumnos con respecto al Programa			
Integración de las personas			
Uso de herramientas y materiales			
Calidad del trabajo realizado			
Nivel de conocimientos de las capacidades instrumentales			
Otros (especifique):			

41. Cree que en el diseño del Programa de Garantía Social se debe prever la evaluación del profesorado y del propio programa

SI		NO	
----	--	----	--

III.2.— Formación y prácticas en centros de trabajo (Empresas, servicios municipales)

42.— Indique las DIFICULTADES CON LAS QUE SE HA ENCONTRADO LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LAS EMPRESAS:

Desinterés de los empresarios por la formación de los alumnos	
Coordinación calendario escolar con profesional (períodos mayor productividad, campaña agrícola...)	
Búsqueda de empresas colaboradoras	
Falta de coordinación entre empresa/centro	
Otros (Especifique):	

43.— EL TIEMPO DE ASISTENCIA DE LOS ALUMNOS EN LAS EMPRESAS ha sido/debería ser. (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

	Ha sido	Debe ser
Jornada completa, todos los días		
Media jornada, todos los días, alternando con formación teórica		
Uno a tres días en semana, alternando con formación teórica		
Otras modalidades (especifique):		

44.— LA FORMACIÓN EN EMPRESAS DEBE CARACTERIZARSE por:

Formación en la empresa por profesores del centro/institución	
Correspondencia del trabajo desempeñado con la formación teórica recibida	
Formación por miembros de la empresa	
Contacto directo del centro/institución con la empresa (programación conjunta)	
Existencia de un plan de formación en la empresa	
Otras (Especifique):	

IV.— IMPACTO

45.— En el caso en que el Programa que usted imparte lleve en práctica más años, indique un PORCENTAJE APROXIMADO DEL NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN TERMINADO EL PROGRAMA Y HAN SIDO CONTRATADOS en las siguientes instituciones:

	% de alumnos/as contratados
Empresas públicas	
Empresas privadas	
Entidades públicas (Ayuntamiento, Diputación...)	
Centros especiales de empleo	
Otros (especifique):	

46.— En el caso en que el Programa que usted imparte lleve en práctica más años, indique UN PORCENTAJE APROXIMADO DEL NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE HAN TERMINADO EL PROGRAMA Y HAN SEGUIDO ESTUDIANDO la Formación Profesional Específica de nivel 2.:

PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN SEGUIDO OTRA MODALIDAD EDUCATIVA	
----------------------------------------------------------------	--

47.— ¿QUÉ FACTORES INCIDEN EN QUE LOS ALUMNOS/AS QUE SALEN DE ESTE TIPO DE PROGRAMAS NO ALCANCEN PUESTOS DE TRABAJO?

	1	2	3
Desconocimiento entre los empresarios de este tipo de Programas			
Grado de cualificación de los jóvenes del programa			
Situación económica desfavorable por la que pasan las empresas en la actualidad			
Características personales de los alumnos (gitanos, inmigrantes, n.e.e...)			
No tener la edad adecuada para poder trabajar en el momento de la contratación			
Otras (especifique):			

48.— ¿Se realiza algún SEGUIMIENTO DE LAS PERSONAS COLOCADAS que han pertenecido al programa?

NO		
SI		Especifique :
		¿De qué tipo?
		¿Con qué frecuencia?

49.— ¿Se da algún TIPO DE APOYO EN LAS EMPRESAS A LAS PERSONAS COLOCADAS que han pertenecido al programa?

NO		
SI		Especifique :
		¿De qué tipo?
		¿Con qué frecuencia?

50.— ¿Se realiza o debería realizarse algún tipo DE GESTIÓN Y/O AYUDA PARA QUE LOS ALUMNOS FORMADOS EN SU CENTRO ENCUENTREN TRABAJO? . (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

NO			
SÍ			
		HA SIDO	DEBE SER
	Asesoramiento personal		
	Asesoramiento jurídico-profesional		
	Reciclaje profesional		
	Otros (especifique):		

51.— Para poder desarrollar el Programa ha recibido/debería recibir FORMACIÓN EN . (Señale con una X. Puede señalar en las casillas «ha sido» o «debe ser» a la vez, según lo estime conveniente):

	Ha recibido	Debería recibir
Metodología de trabajo		
Programación		
Evaluación		
Psicología y sociología del estudiante		

Orientación laboral		
Diversificaciones curriculares		
Temas relacionados con los perfiles profesionales		
Otros (especifique):		

PERFIL DEL ALUMNADO

52.— ¿Qué TIPO DE ALUMNADO ES QUE EL HABITUAMENTE ESTÁ en los Programas de Garantía Social de su centro?

52.1. Marque con una X la casilla correspondiente según su HISTORIA ESCOLAR (1= Ninguno, 2= Algunos, 3= Muchos)

Alumnos/as que han seguido Adaptaciones Curriculares Individualizadas	1	2	3
Alumnos/as que han seguido Diversificaciones Curriculares			
Alumnos/as que han seguido un currículum ordinario sin alcanzar los objetivos de la ESO			
Alumnos/as que abandonaron los estudios y que se incorporan al centro escolar			
Otros (Especifique):			

52.2. Marque con una X la casilla correspondiente según sus CARACTERÍSTICAS PERSONALES (1= Ninguno, 2= Algunos, 3= Muchos)

Alumnos/as procedentes de sectores marginados socialmente	1	2	3
Alumnos/as con deficiencias			
Alumnos/as con problemas de conducta e integración en el grupo/clase			
Alumnos/as con problemas de interés/motivación			
Otros (Especifique):			

53.— ¿Qué TIPO DE ALUMNADO DEBÍA SER EL QUE HABITUAMENTE ESTUVIERA en los Programas de Garantía Social de su centro?

53.1. Marque con una X la casilla correspondiente según su HISTORIA ESCOLAR

Alumnos/as que han seguido Adaptaciones Curriculares Individualizadas	
Alumnos/as que han seguido Diversificaciones Curriculares	
Alumnos/as que han seguido un currículum ordinario sin alcanzar los objetivos de la ESO	
Alumnos/as que abandonaron los estudios y que se incorporan al centro escolar	
Otros (Especifique):	

53.2. Marque con una X la casilla correspondiente según sus CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Alumnos/as procedentes de sectores marginados socialmente	
Alumnos/as con deficiencias	
Alumnos/as con problemas de conducta e integración en el grupo/clase	
Alumnos/as con problemas de interés/motivación	
Otros (Especifique):	

54— ¿Qué tipo de DIAGNÓSTICO SE HA SEGUIDO para decidir que un alumno/a curse los Programas de Garantía Social de su centro (Marque con una X la casilla correspondiente)

Informe del Departamento de Orientación	
Informe del Servicio de Apoyo Externo	
Propuesta razonada del equipo docente	
Entrevista con el alumno/a y la familia	
Valoración realizada por el profesorado del Programa de Garantía Social	
Otras (Especifique):	

55.— ¿Qué tipo de DIAGNÓSTICO DEBERÍA SEGUIRSE para decidir que un alumno /a curse los Programas de Garantía Social de su centro?(Marque con una X la casilla correspondiente)

Informe del Departamento de Orientación	
Informe del Servicio de Apoyo Externo	
Propuesta razonada del equipo docente	
Entrevista con el alumno/a y la familia	
Valoración realizada por el profesorado del Programa de Garantía Social	
Otras (Especifique):	

Gracias por habernos dedicado un poco de su tiempo. Por nuestra parte nos comprometemos a enviarle, si es de su interés y así nos lo solicita, los resultados del estudio.

REALIZACIÓN DE UN ANÁLISIS DISCRIMINANTE EXPLICATIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

Ignacio González López*

Universidad de Córdoba

RESUMEN

Este trabajo representa una aportación más a la hora de establecer una definición aceptada del rendimiento académico en la Universidad. Como constructo delimitado como multidimensional y relativo, está influenciado por diferentes factores, los cuales hemos tratado de delimitar por medio de la realización de una análisis discriminante, estableciendo la diferencia de lo que podría considerarse un rendimiento medio alto y bajo. Las variables se especificaron en virtud de aquellos factores que condicionan la calidad de una institución universitaria y, basándonos en una estructura relacional que las clasifica en entrada, proceso y productor, trabajamos con un total de 55. Asimismo, el estudio se realizó sobre un total de 807 estudiantes de diferentes titulaciones. Los resultados que se exponen suponen una aportación a la clarificación de este concepto y a su correcta identificación como indicador de calidad universitaria.

Palabras clave: *rendimiento académico, medición y evaluación educativa, indicadores de calidad.*

SUMMARY

This work represents a contribution more when establishing an accepted definition of the academic achievement in the University. As conglomeration defined as multidimensional and relative, it is influenced by different factors, which have tried to define by means of the realization of an discriminant analysis, establishing the difference of what could be considered a half high yield and I lower. The variables were specified by virtue of those factors that condition the quality of an university institution and, basing us on a structure relacional that classifies them

* edlgoloi@uco.es

in entrance, process and producer, works with a total of 55. Also, the study was carried out on a total of 807 students of different titulaciones. The results that they are exposed they suppose a contribution to the clarification of this concept and their correct identification like indicator of university quality.

Key words: *academic achievement, mensuration and educational evaluation, quality indicators.*

I. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de los alumnos constituye uno de los temas más discutidos en la educación y, particularmente, en la enseñanza universitaria, más aún cuando se ha incorporado como uno de los indicadores básicos en las políticas de evaluación de la calidad educativa. Se trata de un concepto identificado como un constructo que se interpreta de distintas maneras en función del significado que tiene para las diferentes audiencias implicadas. De ahí que se considere este término como un concepto multidimensional, relativo y contextual, del que es difícil aportar un criterio definitorio aceptado por todos. Desde un punto de vista práctico, la tendencia más habitual es identificar rendimiento con resultados, distinguiendo, entre estos, dos categorías: inmediatos y diferidos (De Miguel Díaz y Arias Blanco, 1999: 353-354). Los primeros estarían determinados por los resultados/calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de los estudios hasta obtener la titulación correspondiente. Los segundos hacen referencia a la aplicación que la formación recibida por los titulados tiene en la vida social; es decir, la utilidad de dichos estudios tienen en el proceso de incorporación al mundo laboral de los graduados universitarios.

Esta doble dimensión del rendimiento académico ha sido identificada por Tejedor (1998: 109) como:

- a) Rendimiento académico en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones).
- b) Rendimiento académico en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual), el retraso o el abandono en los estudios.

Aún así, se aprecia como esta última clasificación obedece a la concepción inmediata, omitiendo la relación existente entre beneficios formativos y rendimiento.

Es destacable, para la concepción del término, la aportación realizada por Álvaro Page (1990: 18-21), quien ha tratado de exponer la evolución de este término, tanto desde el punto de vista teórico como desde diversas conclusiones empíricas. Habla, en primer lugar, de una concepción del rendimiento académico basada en la voluntad del propio alumno, pero se olvida aquí de otros factores como el nivel intelectual, las aptitudes, actitudes y variables ambientales. En segundo lugar, presenta opiniones que hablan del rendimiento desde la óptica de la capacidad, las cuáles, sufren las mismas críticas que la concepción anterior. En tercer lugar, presenta alusiones al rendimiento como el resultado del trabajo escolar, tratando de ver en qué medida el alumno utiliza

lo que ha aprendido para aplicarlo a nuevas situaciones. Se aprecia una evolución en los conceptos cada vez más integradora, a pesar de que se sigue dejando de lado el estudio de ciertas características del alumno de gran relevancia.

Considerar el aprendizaje del estudiante universitario, como la medida de conocimientos y habilidades intelectuales, ha sido el objeto más popular de la evaluación educativa universitaria y ha sufrido una transformación fundamental en los últimos veinte años (Álvarez Rojo, 2001: 620). Esta es una de las razones por las que se acepta que, para la consecución de aprendizajes eficaces y la obtención del éxito académico, los alumnos precisan de diferentes habilidades, definidas por González et al (1999: 49) como cognitivas (capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas) como motivacionales (disposición, intención y motivación). Es por ello que Tejedor et al (1991), a la hora de establecer el conjunto de los elementos que influyen en el rendimiento académico, conceptúan este término como un índice que refleja la incidencia de un grupo complejo de variables de muy diverso tipo, entre las que nos encontramos con datos de identificación (sexo, estatus social y económico, etc.), actitudes cívico-sociales y variables contextuales.

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, Álvarez Rojo (2000) ha dirigido un estudio que trata de revelar cuáles son, desde el punto de vista del profesorado y del alumnado, aquellos elementos que inciden significativamente en el éxito académico de los estudiantes. Se trata de aportar una serie de datos sobre el complejo proceso de enseñanza/aprendizaje que tiene lugar en la Universidad, para posibilitar el inicio de estrategias institucionales de innovación didáctica frente al fracaso académico.

- Factores de éxito académico dependientes del *alumno*:
 - Integración social en la vida universitaria y en el grupo de clase.
 - Sistema de exigencias y recompensas.
 - Adaptación a distintas formas de enseñanza.
 - Interés: *deseo de aprender*.
 - Vocación: elección personal de los estudios.
 - Inicio de la transición a la vida activa durante los estudios.
 - Autoconfianza y autoestima.
 - Habilidades y capacidades innatas, tanto de carácter general, instrumentales básicas y específicas.
 - Buena formación en las asignaturas básicas.
 - Iniciativa y continuidad en el trabajo.
 - Asistencia a clase: conocimiento del estudiante.
 - Consideración de la enseñanza como un proceso: adquisición progresiva de conocimientos y habilidades (sintetizar; identificar aspectos fundamentales; captar, retener y ampliar información; resolución de problemas; búsqueda de experiencias prácticas).
 - Capacidad crítica: enfoque particular de los problemas.
- Factores de éxito académico dependientes del *profesor*:
 - Factores metodológicos:
 - Adaptación de la enseñanza a los niveles de partida del estudiante.

- Metodología activa: implicación del alumno.
- Evaluación continua y formativa.
- Factores de apoyo y tutorización del estudiante:
 - Motivación y apoyo.
 - Oferta de un sistema de tutorías: horario flexible y adaptado a las necesidades del estudiante.
 - Desarrollo de sistemas eficaces de información al estudiante: exigencias, cultura de los centros, etc.
- Factores organizativos:
 - Coordinación de contenidos y estrategias metodológicas.
 - Explicitación de los niveles de formación a los que se dirige la enseñanza: desde los planes de estudio al desarrollo de las clases.
- Factores *institucionales*:
 - Redistribución de los horarios de clase.
 - Redistribución de los horarios de estudio autónomo del alumno.
 - Adscripción a la docencia.
 - Asignación del profesorado.
 - Sistemas de selección del alumnado.

Reconociendo como válido este conjunto de factores, es para nosotros destacable el ideal manifestado por Tejedor (1998: 26), quien entiende que mejorar la calidad de la Universidad no pasa exclusivamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros, o aportar recursos a la investigación sino que «se va a medir» por lo que aporta de preparación de material humano a la sociedad, es decir, por disponer de unos alumnos técnica y socialmente preparados, con un rendimiento óptimos adecuado y, en cierto modo, satisfechos con los estudios realizados.

Según manifiesta Escudero Escorza (2000: 407), los responsables universitarios y la sociedad en general tienen muy claro que el indicador directo de la calidad de la enseñanza es su *rendimiento*, medido a través del nivel alcanzado por los estudiantes. Tradicionalmente el éxito de un alumno universitario depende del nivel de rendimiento obtenido en sus estudios, entendido éste como un concepto matemático que expresa un resultado del aprendizaje promovido por el profesor y producido por el alumno, aunque Tourón (1984: 24) advierte que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. Éste viene expresado por una calificación, cuantitativa y cualitativa, que es el reflejo de unos determinados objetivos preestablecidos o, en términos educativos, un aprendizaje.

Estas y otras cuestiones ponen de manifiesto la necesidad de plantearse un modelo que trate de explicar las relaciones entre los diferentes factores que conforman la formación universitaria y el rendimiento académico de los estudiantes, de modo que podamos establecer con garantías, los elementos que definan una institución universitaria de calidad. En este trabajo se exponen, a través de la realización de un análisis discriminante, los elementos que ayudan a definir con claridad el rendimiento obtenido por los alumnos en la Universidad.

2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO

Partiendo de los supuestos a los que se ha hecho referencia hasta este momento, el principal objetivo que ha guiado el presente trabajo ha sido la búsqueda de aquellos factores que, desde la opinión de los estudiantes universitarios, determinan su rendimiento académico y, en consecuencia, contribuyen a definir a una Universidad como una institución de calidad.

El estudio realizado responde a un diseño de investigación empírica, no experimental, descriptivo y correlacional. En concreto, hemos utilizado los estudios de encuesta en los que se recogen y describen datos para, posteriormente, informar sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra u otras variables de estudio.

Una vez se formularon los objetivos, procedimos a especificar las variables que daban cuenta de los fenómenos a estudiar. Para su selección hemos considerado aquellos factores que condicionan la calidad de una institución universitaria. Basándonos en una estructura relacional que clasifica las variables en entrada, proceso y producto, trabajamos con un total de cincuenta y cinco, reflejadas gráficamente en el siguiente modelo (ver figura 1).

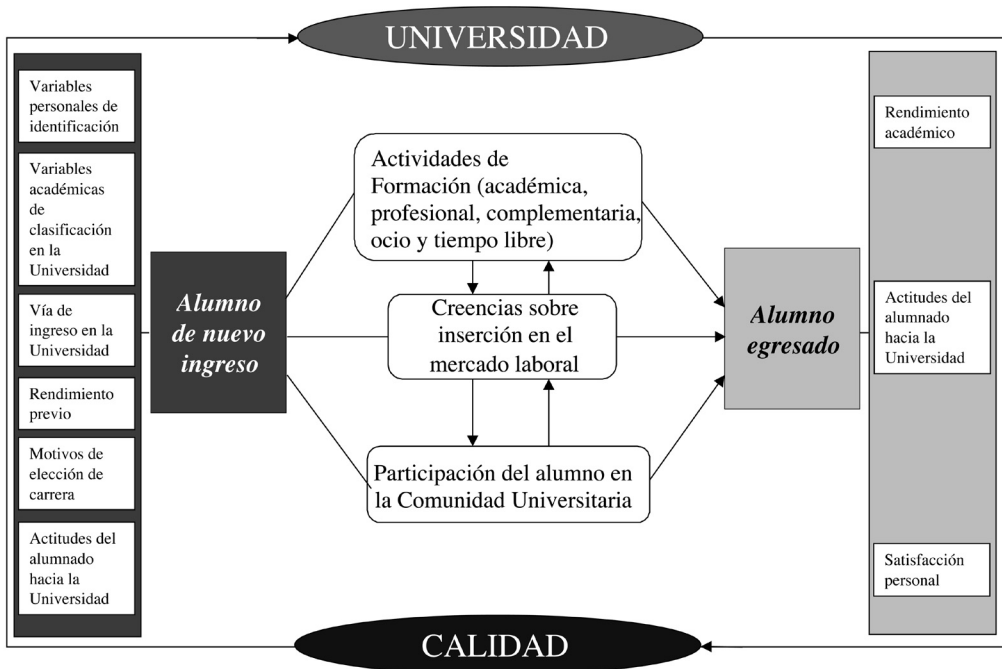


Figura 1
Modelo estructural relacional de las variables

Observamos que las variables de entrada recogen los aspectos básicos que describen a nuestro alumnado en cuanto a su identificación personal y académica, así como otros factores de clasificación y condicionantes de la realización de estudios universitarios. Al mismo tiempo han sido tratados todos aquellos aspectos relacionados con las actitudes del alumnado de nuevo ingreso hacia la institución en la que cursan sus estudios.

En segundo lugar, las variables de proceso hacen referencia al funcionamiento interno de la Universidad y al grado en que el alumno participa de ese funcionamiento, así como los elementos relacionados con su formación, dando cuenta de las actividades realizadas y los mecanismos de inserción laboral llevados a cabo.

Por último, las variables de producto abarcan, por un lado, las actitudes del alumnado de último año de carrera con respecto a lo que ha sido su paso por la Universidad. En un segundo momento, se han tratado los elementos relacionados con su satisfacción con respecto a la institución universitaria, así como las características de su rendimiento académico.

La obtención de información referente a este conjunto de variables se llevó a cabo gracias a dos instrumentos bien diferenciados:

- Por una parte, se diseñó un cuestionario dirigido a los alumnos de primeros y últimos cursos, dado que son la principal fuente de información. Estaba compuesto por 136 preguntas, de las que 125 fueron cerradas, 4 semicerradas y 7 abiertas, estructuradas a lo largo de diez dimensiones en las cuales se concretaban todas las variables del estudio.
- Por otra, acudimos al Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Salamanca (CPD), quien nos aportó información referente a variables de identificación y rendimiento académico principalmente.

La muestra resultante fue extraída del conjunto de alumnos matriculados en primeros y últimos cursos de la totalidad de titulaciones existentes en la Universidad en el curso académico 1999/2000. Ésta se compone de 807 estudiantes y se diseñó a través del procedimiento de muestreo aleatorio estratificado, en función de la rama de especialización a la que pertenecen las distintas titulaciones (Ciencias de la Salud, Humanidades, Jurídico-Sociales, Experimentales y Técnicas), realizando los cálculos en función del curso de pertenencia (primeros y últimos).

3. RESULTADOS: ESTUDIO DESCRIPTIVO E INFERENCIAL DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Centrado en el estudio de la variable *rendimiento académico en la Universidad*, ésta se ha considerado como el rendimiento medio en la universidad, obtenido a través de la suma de las calificaciones obtenidas por el estudiante, dividido entre el número de convocatorias realizadas, según indicaciones del CPD.

En un primer acercamiento a este dato, se solicitó al grupo encuestado que expusiesen cuál es su calificación media en la Universidad en función de la siguiente categorización: suspenso, aprobado, notable, sobresaliente y matrícula de honor (ver tabla 1). Según sus respuestas, ésta ha sido de 1.47, lo que corresponde a una categoría

de *aprobado alto*. El 43.8% de los alumnos manifiesta tener un expediente medio de aprobado mientras que un 42.1% admite disponer de un notable a lo largo de sus estudios universitarios.

TABLA 1
RENDIMIENTO MEDIO EN LA UNIVERSIDAD

Rendimiento	\bar{X}	S _x	0 suspenso f (%)	1 aprobado f (%)	2 notable f (%)	3 sobresal. f (%)	4 mat. honor f (%)	N
Rendimiento medio	1.47	0.73	45 (7.6)	259 (43.8)	249 (42.1)	38 (6.4)	0 (0.0)	591

No existen diferencias significativas en función del *sexo*, tras la realización de una prueba de ji cuadrado. Sin embargo, no pasó lo mismo cuando tomamos como variable predictora la *rama de especialización* a la que pertenecen las diferentes titulaciones de los alumnos consultados (ver tabla 2). Este estudio revela, con un valor de ji cuadrado igual a 105.885 (p=0.000) la tendencia eminentemente significativa (n.s.=0.001) en la obtención de una calificación de *aprobado* en las titulaciones correspondientes a las especialidades Experimental, Jurídico-Social y Técnica, así como la tendencia a obtener una calificación de *notable* en las ramas de Ciencias de la Salud y Humanidades.

Los datos obtenidos no difieren de la información conseguida a través de las estadísticas oficiales de la Universidad, donde la calificación media de los estudiantes matriculados en el curso académico 1999/2000 era de 1.4 (categorizada del mismo modo que el dato solicitado a los alumnos en la encuesta).

TABLA 2
RENDIMIENTO MEDIO EN FUNCIÓN DE LA RAMA DE ESPECIALIZACIÓN

	Rama de Especialización									
	Ciencias Salud		Experi-mentales		Humani-dades		Jurídico-Sociales		Técnicas	
Rendimiento medio	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Suspenso	3	3.2	11	28.9	1	1.1	12	4.3	18	20.2
Aprobado	24	25.8	20	52.6	34	35.8	142	51.4	39	43.8
Notable	52	55.9	6	15.8	47	49.5	114	41.3	30	33.7
Sobresaliente	14	15.1	1	2.6	13	13.7	8	2.9	2	2.2
Matrícula de Honor	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	93	100	38	100	95	100	276	100	89	100

Este dato nos permite avanzar que los alumnos han sido sinceros a la hora de aportar este dato en el cuestionario, sin embargo, la solicitud del DNI en el mismo nos ha posibilitado obtener los datos reales sobre su rendimiento medio en la Universidad. En este caso, la calificación media real de estos alumnos según la información aportada por el CPD ha sido de 1.37. Aún así, y como *prueba de sinceridad*, procedimos a correlacionar el valor del rendimiento ofrecido en la encuesta por estos alumnos y el valor del rendimiento aportado por el CPD correspondiente a este grupo. El valor de la correlación de Pearson fue de 0.547, un valor relativamente bajo, aún así, la realización de una prueba de ji cuadrado, tratando las variables de forma escalar, tomando como variable dependiente la calificación aportada por los alumnos que ofrecieron su DNI y, como independiente, los valores de la variable del rendimiento aportado por el CPD ha revelado que los alumnos han sido sinceros a la hora de aportar este dato en la encuesta (ji cuadrado=279.294, $p=0$).

5. ANÁLISIS DISCRIMINANTE: FORMACIÓN DE GRUPOS EN LA VARIABLE DEPENDIENTE

Los resultados anteriormente expuestos son consecuencia de la conjugación de una serie de elementos que explican la consecución de tales calificaciones en la Universidad. Para su definición y estudio hemos utilizado la técnica del análisis discriminante, a través de la cual tratamos de describir las diferencias existentes entre los alumnos que poseen un rendimiento medio alto y los alumnos que poseen un rendimiento medio bajo en la Universidad. Tal y como señala Sierra Bravo (2001: 616), esta técnica tiene por objetivo establecer, a partir de un conjunto de variables, los coeficientes que discriminan de modo óptimo, con relación a dichas variables, a dos sectores de la población investigada, como es nuestro caso. Para ello, hemos identificado las dimensiones que definen una Universidad de calidad, en función de las cuáles pueden establecerse esas diferencias y las variables que contribuyen a la descripción de tales dimensiones. En resumen,

En virtud de las explicaciones de Kerlinger y Lee (2002: 728), el análisis discriminante responde a dos preguntas principales: primero, indica si el conjunto de variables independientes sirve o no para distinguir entre los grupos o categorías. La segunda pregunta sólo es importante si la respuesta a la primera pregunta es *sí*. La segunda se refiere a la clasificación; indica a qué grupo o categoría debe pertenecer un solo individuo. En resumen, la función discriminante separa a los miembros del grupo al máximo, indicando a qué grupo pertenece con un alto grado de probabilidad cada miembro. Además, permite establecer cuál de las variables independientes explica la diferencia entre los grupos.

Estos, en los cuales vamos a tratar de establecer diferencias, están formados por aquellos estudiantes que a lo largo de sus estudios han obtenido una calificación media considerada baja y una calificación media considerada alta, en función de los criterios expuestos a continuación. Gracias a la información aportada por el CPD obtuvimos la nota media de aquellos alumnos que rellenaron la casilla DNI en el cuestionario (N=566). Las puntuaciones fluctuaron entre 0 (valor mínimo) y 3.833 (valor máximo), y donde los estadísticos principales han aportado un valor para la media de 1.7959 y para la desviación típica de 0.5834.

Con estos datos procedimos a recodificar esta variable en dos grupos (alto y bajo), codificando los valores centrales de la distribución como *missing*. Este proceso dio lugar a los grupos objeto de discriminación:

- Grupo *Rendimiento Bajo*: formado por todos aquellos estudiantes comprendidos en el intervalo [valor mínimo de la distribución de datos, valor de la media menos una desviación típica]: [0, 1.21].
- Grupo *missing*: formado por todos aquellos estudiantes comprendidos en el intervalo [valor de la media menos una desviación típica, valor de la media más una desviación típica]: [1.22, 2.38].
- Grupo *Rendimiento Alto*: formado por todos aquellos estudiantes comprendidos en el intervalo [valor de la media más una desviación típica, valor máximo de la distribución de datos]: [2.39, 3.83].

6. SELECCIÓN DE LAS VARIABLES DEL MODELO

A continuación seleccionamos las variables que definen cada uno de los grupos en el criterio, con el objeto de establecer cuáles son las que, finalmente, contribuyen más a discriminar entre los grupos que se han formado. De la totalidad de variables que en nuestro estudio aportan información al *rendimiento medio en la Universidad*, la realización de una prueba *t de Student* para muestras independientes ha revelado la existencia de un grupo de 20 variables independientes (19 ítems del cuestionario —valoración del grado de acuerdo, asistencia e importancia en una escala de 1 a 5— y la variable *Rendimiento previo*) que definen de un modo significativo a cada uno de los grupos (ver Tabla 3).

La variable denominada *Rendimiento previo* es un dato ofrecido por el CPD de la Universidad de Salamanca, recodificado en dos grupos (Alto y Bajo) en función de los alumnos que aportaron el DNI en el cuestionario (N=410) y siguiendo los mismos criterio de clasificación que para la variable *rendimiento medio en la Universidad*. Los dos grupos quedaron formados por los alumnos cuyas calificaciones estuviesen comprendidas en los siguientes intervalos:

- Grupo *Rendimiento previo bajo*: [5, 5.69]
- Grupo *Rendimiento previo alto*: [7.99, 9.19]

Como se aprecia por los resultados aquí mostrados, los alumnos de los grupos de rendimiento alto y bajo valoran de diferente manera aspectos como el rendimiento previo a la matriculación en la Universidad, los sistemas de evaluación del alumnado, la formación para la profesión, las tareas docentes, el contenido de las materias, la participación en las diferentes actividades propuestas, la satisfacción personal y del docente y sus deberes como estudiantes. Se trata de elementos destacables de la vida universitaria de los estudiantes y conformadores del currículum necesario para su integración laboral, personal y social.

TABLA 3
 VARIABLES SELECCIONADAS EN EL MODELO A TRAVÉS DE LA PRUEBA DE
 SIGNIFICACIÓN T DE STUDENT

Variable	t	p	A favor del grupo
Rendimiento previo	-10.065	0.000	Alto
Ítem 95. Las notas que he recibido concuerdan con los esfuerzos realizados	-4.06	0.000	Alto
Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	3.662	0.000	Bajo
Ítem 107. Es preciso disponer de formación complementaria (idiomas, informática...) para obtener un empleo	3.388	0.001	Bajo
Ítem 46. Asistencia al Servicio de Actividades Culturales	-3.283	0.001	Alto
Ítem 103. La enseñanza que recibo es de calidad	3.231	0.001	Bajo
Ítem 17. Transmitir de forma crítica el saber a través de la actividad docente y la discusión científica	-2.77	0.006	Alto
Ítem 102. Este plan de estudios cubre las necesidades de la profesión que ejerceré en el futuro	2.72	0.007	Bajo
Ítem 69. Los profesores integran teoría y práctica en sus enseñanzas	2.648	0.009	Bajo
Ítem 114. Calidad necesaria para acceder a un empleo: iniciativa	2.555	0.011	Bajo
Ítem 115. Calidad necesaria para acceder a un empleo: creatividad	2.504	0.013	Bajo
Ítem 70. Estoy conociendo en profundidad algunos aspectos de las materias con vistas a la especialización	2.475	0.014	Alto
Ítem 45. Asistencia al Servicio de Educación Física y Deportes	-2.302	0.022	Alto
Ítem 73. Estoy adquiriendo el marco conceptual de las materias de la titulación.	-2.287	0.023	Alto
Ítem 124. Dimensión de evaluación: Gestión del personal	-2.174	0.031	Alto
Ítem 126. Dimensión de evaluación: actividades	-2.104	0.037	Alto
Ítem 105. Para acceder a un empleo lo más importante es la experiencia previa en un puesto similar.	2.059	0.041	Bajo
Ítem 127. Dimensión de evaluación: satisfacción del personal	-2.043	0.043	Alto
Ítem 121. Considero que mi formación universitaria me está capacitando para enfrentarme al mundo laboral.	2.005	0.047	Bajo
Ítem 38. Deber de los estudiantes: respetar las normas y el patrimonio de la Universidad.	-1.992	0.048	Alto

7. OBTENCIÓN DE LAS VARIABLES DE DISCRIMINACIÓN

Siguiendo el método de inclusión por pasos (*stepwise*), una vez incluidas las variables inicialmente propuestas, se obtiene un conjunto óptimo de variables de cara a la discriminación. La primera variable que entra a formar parte del análisis es la que maximiza la separación entre los grupos. La siguiente variable es la que aporta la mayor separación entre los grupos después de la primera, y así sucesivamente. Tal y como reflejan Gil Flores, García Jiménez y Rodríguez Gómez (2001: 43) este procedimiento nos permitirá llegar a un buen modelo explicativo de la variable criterio a partir de un conjunto de variables potencialmente útiles y relevantes.

Hemos empleado, entre las técnicas *stepwise* existentes, la medida de discriminación residual Lambda de Wilks que, como señalan Rivas, Rius y Martínez (1990: 34), tiene la capacidad de discriminar entre grupos, una vez que se ha extraído la información de las funciones halladas previamente. Valores próximos a cero en esta medida indican alta discriminación, mientras que la proximidad a uno va indicando menor ausencia de diferencias entre los grupos.

A partir del valor mínimo de Lambda de Wilks, se han fijado como condiciones de inclusión de variables discriminantes en el modelo una tolerancia menor que 0.001 y un valor estadístico F superior a 3.84, y como criterio de salida de las variables ya incluidas un valor de $F=2.71$ (Gil Flores, García Jiménez y Rodríguez Gómez, 2001: 98).

TABLA 4
VARIABLES INTRODUCIDAS EN CADA PASO Y VALORES DE LAMBDA DE WILKS GLOBAL CONSEGUIDOS

Paso	Variables	Lambda de Wilks	F	p
1	Rendimiento previo	0.645	62.179	0.000
2	Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	0.573	41.647	0.000
3	Ítem 127. Dimensión de evaluación: satisfacción del personal	0.535	32.115	0.000
4	Ítem 17. Transmitir de forma crítica el saber a través de la actividad docente y la discusión científica	0.506	26.831	0.000

Como se aprecia en la tabla precedente (ver tabla 4), el modelo ha eliminado 16 de las 20 variables introducidas, de modo que solamente cuatro de ellas son capaces de discriminar a los estudiantes que pertenecen a los grupos de rendimiento medio alto y bajo (ver tabla 4). Tras el último paso, estas cuatro variables consiguen una discriminación reflejada en el valor 0.506, que resulta significativo a un $n.s.=0.001$ ($F=26.831 > 3.84$, $p=0.000$).

8. FUNCIONES DISCRIMINANTES

A partir de estas cuatro variables discriminantes se construirán las funciones discriminantes, que nos van a permitir interpretar las diferencias entre los grupos y clasificar a los individuos en alguna de las subpoblaciones definidas por la variable criterio.

Interesa destacar que una función discriminante, en función de las exposiciones de Kerlinger y Lee (2002: 727), es similar a una ecuación de regresión con una variable dependiente categórica. Sin embargo, mientras que en la regresión múltiple la combinación lineal del predictor o las variables independientes sirve para estimar la variable dependiente, en el estudio que nos ocupa, la variable dependiente se presenta en forma de pertenencia al grupo.

De este modo, podemos observar que se ha obtenido una única función discriminante que, consecuentemente, es responsable del 100% de la varianza entre los grupos.

TABLA 5
COEFICIENTES ESTANDARIZADOS DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

VARIABLES	COEFICIENTES ESTANDARIZADOS
Rendimiento previo	0.908
Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	-0.494
Ítem 17. Transmitir de forma crítica el saber a través de la actividad docente y la discusión científica	0.335
Ítem 127. Dimensión de evaluación: satisfacción del personal	0.343

Como puede apreciarse en la tabla 5, la variable que más contribuye a discriminar a los estudiantes en los dos grupos de la variable criterio es la calificación de acceso a la Universidad (*rendimiento* previo) seguida, en menor medida, por la posesión de un título universitario para poder acceder a una empleo. Sin embargo, la matriz de estructura (ver tabla 6) nos va a permitir clarificar estos datos, donde los valores expuestos representan la correlación intragrupo de cada una de las variables con la función discriminante.

Atendiendo a estos coeficientes, podemos concluir que las variables que realmente discriminan a los alumnos pertenecientes a los grupos de *rendimiento medio en la Universidad* bajo y alto son: la nota de acceso a dicha institución, la importancia concedida al título universitario para obtener un puesto de trabajo, considerar como un objetivo prioritario en la Universidad la transmisión del conocimiento a través de la actividad docente y la discusión científica y, por último, la obtención de información sobre la satisfacción del personal docente y de administración y servicios como criterio de evaluación en los programas de calidad.

TABLA 6
COEFICIENTES DE ESTRUCTURA DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

Variables	Coefficientes de estructura
Rendimiento previo	0.751
Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	-0.328
Ítem 17. Transmitir de forma crítica el saber a través de la actividad docente y la discusión científica	0.290
Ítem 127. Dimensión de evaluación: satisfacción del personal	0.173

TABLA 7
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA CADA UNA DE LAS VARIABLES DISCRIMINANTES

Variable	Grupo	Media	Desviación Típica
Rendimiento previo	<i>Bajo</i>	2.20	0.41
	<i>Alto</i>	2.84	0.46
Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	<i>Bajo</i>	3.78	1.05
	<i>Alto</i>	3.11	1.04
Ítem 17. Transmitir de forma crítica el saber a través de la actividad docente y la discusión científica	<i>Bajo</i>	3.47	1.02
	<i>Alto</i>	4.02	0.88
Ítem 127. Dimensión de evaluación: satisfacción del personal	<i>Bajo</i>	3.46	0.82
	<i>Alto</i>	3.77	1.01

En función de estos coeficientes de estructura y los estadísticos de grupo¹ (ver tabla 7) de cada una de estas cuatro variables en cada uno de los grupos de discriminación, podemos establecer las siguientes conclusiones:

El grupo *rendimiento medio en la Universidad Bajo* se define a partir de conceder una gran importancia a la posesión de un título universitario para optar a un puesto de trabajo. A pesar de ser considerada la orientación laboral como uno de los aspectos a destacar dentro de las nuevas políticas de calidad universitaria, este grupo de estudiantes reduce la calidad de su formación a la obtención de un diploma, que es el instrumento que, finalmente, les abrirá las puertas del mercado de trabajo. No consideran relevantes

¹ Esta tabla contiene la media y la desviación típica para cada variable en los subgrupos de rendimiento, por medio de las cuáles optimizamos la explicación del criterio.

otros aspectos como la formación complementaria, las habilidades, las actitudes, etc., conformándose únicamente con un bajo rendimiento que les permita obtener, con el menor número de dificultades posibles, el título universitario.

Por el contrario, el grupo *rendimiento medio en la Universidad Alto* no da tanto valor a la obtención de un diploma, sino a la consecución de una formación integral. Se define principalmente a partir de su calificación de acceso a la Universidad, es decir, una nota elevada dará lugar a una calificación media en la Universidad elevada. Aún así, consideran que la Universidad ha de transmitir de forma crítica el saber a través de la actividad docente y de la discusión científica. En último lugar, los estudiantes de este grupo son conscientes de la importancia de poseer un personal docente y un personal de administración y servicios satisfecho, a fin de conseguir entre todos una institución de calidad donde la formación recibida les permite insertarse con éxito en el mercado de trabajo.

Confirmamos, con los datos hasta aquí obtenidos, los resultados obtenidos por Tejedor (1998: 210-211), al considerar que el rendimiento obtenido por los alumnos en la Universidad de Salamanca depende, principalmente, del rendimiento anterior al ingreso en dicha institución.

Eliminando el efecto de influencia que esta variable tiene sobre las demás, hemos realizado de nuevo un análisis discriminante similar al anterior, cuyos resultados se reflejan en la tabla 8.

TABLA 8
COEFICIENTES DE ESTRUCTURA DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE ELIMINADA
LA VARIABLE RENDIMIENTO PREVIO

Variables	Coeficientes de estructura
Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	0.402
Ítem 103. La enseñanza que recibo es de calidad	0.371
Ítem 95. Las notas que he recibido concuerdan con los esfuerzos realizados	-0.363
Ítem 69. Los profesores integran teoría y práctica en sus enseñanzas	0.331
Ítem 114. Calidad necesaria para acceder a un empleo: iniciativa	0.290
Ítem 38. Deber de los estudiantes: respetar las normas y el patrimonio de la Universidad.	-0.280
Ítem 73. Estoy adquiriendo el marco conceptual de las materias de la titulación.	-0.273
Ítem 105. Para acceder a un empleo lo más importante es la experiencia previa en un puesto similar.	0.178

Los valores obtenidos en la matriz de estructura reflejan que la variable que define con más fuerza el rendimiento académico de los estudiantes en la Universidad, eliminado el efecto que pueda ejercer sobre ellas la nota de acceso, es la obtención del título universitario, seguida por la sensación de haber recibido una enseñanza de calidad, así como la valoración de los esfuerzos realizados en la obtención del éxito académico deseado.

Acudiendo a los estadísticos obtenidos para cada uno de los dos grupos de discriminación (ver tabla 9) y, por último, atendiendo a los coeficientes de estructura expuestos anteriormente, podemos establecer las siguientes conclusiones:

TABLA 9
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA CADA UNA DE LAS VARIABLE
DISCRIMINANTES ELIMINADA LA VARIABLE RENDIMIENTO PREVIO

Variable	Grupo	Media	Desviación Típica
Ítem 104. Lo más importante para optar a un puesto de trabajo es tener un título universitario	<i>Bajo</i>	3.72	1.03
	<i>Alto</i>	3.11	1.06
Ítem 103. La enseñanza que recibo es de calidad	<i>Bajo</i>	3.52	0.94
	<i>Alto</i>	3.01	0.96
Ítem 95. Las notas que he recibido concuerdan con los esfuerzos realizados	<i>Bajo</i>	2.60	1.40
	<i>Alto</i>	3.26	1.13
Ítem 69. Los profesores integran teoría y práctica en sus enseñanzas	<i>Bajo</i>	3.69	1.14
	<i>Alto</i>	2.90	1.23
Ítem 114. Cualidad necesaria para acceder a un empleo: iniciativa	<i>Bajo</i>	4.24	0.77
	<i>Alto</i>	3.86	1.00
Ítem 38. Deber de los estudiantes: respetar las normas y el patrimonio de la Universidad.	<i>Bajo</i>	4.31	0.68
	<i>Alto</i>	4.58	0.67
Ítem 73. Estoy adquiriendo el marco conceptual de las materias de la titulación.	<i>Bajo</i>	3.45	0.79
	<i>Alto</i>	3.76	0.77
Ítem 105. Para acceder a un empleo lo más importante es la experiencia previa en un puesto similar.	<i>Bajo</i>	4.20	0.89
	<i>Alto</i>	3.95	1.02

Los estudiantes cuyo rendimiento académico medio en la Universidad es considerado *bajo*, consideran que el aspecto más relevante de su formación es conseguir un título universitario que les permita acceder al mercado laboral. Eliminado el efecto de la calificación de entrada en la Universidad, comprobamos cómo estos alumnos reciben

una buena enseñanza, caracterizada por la integración de la teoría y la práctica en las actividades planteadas por el profesorado. En última instancia, y reconociendo que es relevante el título universitario para obtener un empleo, consideran necesarios otros requisitos como la iniciativa, como cualidad personal más importante, y la experiencia previa en un puesto similar al que se acceda.

Por otra parte, el grupo de rendimiento *alto*, considera, una vez hemos hecho patente la influencia del rendimiento previo en sus estudios, que el sistema de evaluación empleado para medir sus conocimientos concuerda con los esfuerzos realizados para conseguir buenos resultados. En segundo lugar, le dan mucha importancia al respeto de las normas y del patrimonio universitario, bienes necesarios para llevar a cabo las actividades necesarias para conseguir una buena formación y, en último lugar, consideran que las diferentes actividades docentes les está dotando de un marco conceptual adecuado y relevante, necesario para el desarrollo de un futuro puesto de trabajo.

ÚLTIMOS COMENTARIOS

Los resultados aportados en este estudio revelan la existencia de un conjunto de elementos característico y diferenciador de lo que podemos denominar éxito académico y bajo rendimiento en la Universidad. En primera instancia, hemos apreciado en los estudiantes encuestados un alto nivel de sinceridad a la hora de aportar un dato tan definitorio del rendimiento académico como es la calificación media obtenida en sus estudios. Con un valor de 1.47, categorizado como *aprobado*, los alumnos no se han visto perjudicados por la deseabilidad de ofrecer un dato superior al obtenido coincidiendo, por ello, con la información ofrecida por el CPD para el conjunto de la población estudiada.

Tratando de especificar la concepción de Universidad de calidad y, particularmente, de la formación recibida, que tienen los alumnos, procedimos a clasificar a la muestra de estudiantes en dos grupos, en función de su rendimiento académico (alto y bajo), de tal modo que obtuviésemos datos que nos permitiesen definir este constructo. Por esta razón, la realización de un análisis discriminante ha aportado resultados de gran importancia para proceder a especificar los elementos que inciden en la consecución de un determinado rendimiento académico.

De la totalidad de factores que, desde nuestro punto de vista, y en consonancia con la mayoría de estudios consultados, inciden en la configuración del rendimiento académico universitario, hemos encontrado que el que mejor define esta variable es el rendimiento previo de los estudiantes, por lo que se confirman los resultados obtenidos por el grupo de trabajo dirigido por Tejedor (1998), quien argumentó acertadamente este dato. Aún encontrando diferencias significativas para ambos grupos de discriminación, los alumnos clasificados como el grupo de rendimiento bajo, consideran que el elemento que define una buena formación y por lo tanto, tiene una incidencia clara en la consecución de una institución de calidad, es la integración laboral de los titulados, lo cual no es posible sin la posesión de un diploma que acredite esa formación. Por su parte, los alumnos con un rendimiento considerado alto, son conscientes de que una buena formación universitaria ha de transmitir los conocimientos por parte de actividades adecuadas, donde se promueva la crítica y la discusión.

En definitiva, elementos tan característicos como el rendimiento previo de los alumnos, la obtención del título universitario, la formación integral, la integración laboral de los titulados, las actividades docentes desempeñadas donde se priorice la crítica y la discusión, los sistemas de evaluación, el esfuerzo, la infraestructura y los servicios, la satisfacción del personal de la institución y del propio alumnado, así como la propia normativa institucional, ayudarán a determinar con mayor precisión qué se entiende por rendimiento académico y qué elementos son básicos para concebir una Universidad como una institución de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V. (Dir.) (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Álvarez Rojo, V. et al. (2001). Investigación sobre educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 615-631.
- Álvaro Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- De Miguel Díaz, M. y Arias Blanco, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Escudero Escorza, T. (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 405-416.
- Gil Flores, J.; García Jiménez, E. y Rodríguez Gómez, G. (2001). *Análisis discriminante*. Madrid: La Muralla.
- González Cabanach, R. et al. (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.
- González López, I. (1999). El alumno como indicador de calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización. En J. Vidal (Coord.). *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 275-283). Madrid: Consejo de Universidades.
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Rivas Moya, M.T.; Rius Díaz, F. y Martínez Arias, M.R. (1990). *Análisis discriminante: una aplicación del método «stepwise»*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Tejedor, F.J. et al. (1991). *Factores personales y contextuales: su influencia sobre el rendimiento académico. Un estudio empírico*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Tejedor, F.J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Touron Figueroa, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.

APORTACIONES DE LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL VALOR FORMATIVO DE LOS CLUBES DEPORTIVOS INFANTILES Y JUVENILES: UN ESTUDIO DE CASO

César Torres Martín*
Manuel Lorenzo Delgado**
Universidad de Granada

RESUMEN

El objeto de la investigación que sirve de fondo para la confección de este artículo ha sido resaltar el valor formativo que podría tener un club deportivo, como contexto de animación sociocultural, para promover valores personales y sociales que mejoren la formación de la población de aquél durante su tiempo libre y de ocio.

Desde hace unos años las historias de vida, dentro del enfoque narrativo, se vienen utilizando como un método claro que ayuda de una manera destacada a la descripción, reflexión y comprensión de las conductas reveladas por las personas en su particular ámbito de interrelación y comunicación. Precisamente, uno de los instrumentos de recogida de datos empleados han sido las historias de vida de algunas personas relacionadas con el club deportivo objeto de estudio, cuyas aportaciones destacamos aquí.

Palabras clave: *Historias de vida, Formación, Club deportivo, Tiempo libre, Ocio, Animación sociocultural.*

SUMMARY

The object of the investigation that serves as bottom for the making of this article has been to stand out the formative value that could have a sport club, as context of sociocultural ani-

* cesartm@ugr.es

** mlorenzo@ugr.es

mation, to promote personal and social values that improve the population's formation of that during its free time and of leisure.

For some years the histories of life, inside the narrative focus, one comes using undoubtedly as a method help from an outstanding way to the description, reflection and understanding of the behaviors revealed by people in their particular interrelation environment and communication. In fact, one of the instruments of collection of used data has been the histories of some people's related with the club sport study object life whose contributions highlight here.

Key words: *Histories of life, Formation, Sport club, Free time, Leisure, Sociocultural animation.*

INTRODUCCIÓN

Las noticias que últimamente nos llegan protagonizadas por los más jóvenes están cargadas, en su mayor parte, de insensatez, desconsideración y cinismo. Nos llegan lenguas teñidas de alcohol, risas que esclavizan el sueño, sentimientos de bienestar escondidos tras una golosina y voces de protesta, quizá, camufladas por la inseguridad. Por ejemplo, el pasado 29 de Marzo de este mismo año un periódico regional informaba de la incautación por parte de la Guardia Civil de 123.000 pastillas de éxtasis, del encarcelamiento de seis jóvenes (dos de 19, dos de 21, uno de 30 y otro de 33 años) implicados en la distribución de este tipo de droga, y de la detención de dos menores de edad (una de 15 y otro de 17 años) también por los mismos motivos.

Habitualmente, el joven se dedica durante la semana a cumplir con sus obligaciones familiares y sociales, pero cuando llega el fin de semana busca y encuentra su espacio de libertad, que es único y exclusivo. Para ello, la noche ayuda y es perfecta coartada para todo este sentir de los individuos. Con los padres lejos para que no fiscalicen sus actuaciones, algunos jóvenes se consagran a fiestas, alcohol, sexo, violencia y, en algunos casos, drogas.

Hoy en día la noche es estimada como un lugar de denuncia y rebeldía juvenil ante las dificultades de inserción social; un espacio de libertad y autonomía de los jóvenes, compensatorio de la dependencia familiar y las dificultades para formar la familia propia; una expresión de la moda; un espacio de tiempo sacado del tiempo que planifican los adultos, donde las cosas no se planifican, no se racionalizan, simplemente se disfrutan, se sienten, se gozan o se pasan en compañía, disfrutando de lo improvisado y de la cercanía, del intercambio con los demás; un tiempo no controlado socialmente, sin la vigilancia de las gentes «mayores», donde las normas las establece la dinámica del propio grupo, no los agentes sociales a los que se ignora (SALVADOR, 2001).

Los jóvenes desean romper con la monotonía de lo cotidiano, buscando la diversión y el esparcimiento en su tiempo libre y de ocio para fugarse de una realidad que en ocasiones les apresa y azota con su particular representación. Pero hay que tener cuidado, porque la diversión que ocupa dicho tiempo libre y de ocio se está convirtiendo en una producción como cualquier otra y, por tanto, se persuade al consumidor a que compre diversión. Es posible que la solución no esté en prohibir por decreto, o mediante otras medidas, la verbena del botellón y demás regocijos de fácil alcance; es posible que una de las soluciones (porque es probable que haya más de una) sea la de

adquirir una formación precisa de cómo y por qué ocupar ese tiempo libre y de ocio. Lo más importante a destacar no son tanto las actividades a realizar sino el significado que éstas tienen para las personas.

GONZÁLEZ (2001) afirma que la educación en el tiempo libre y ocio es preventiva, esto es, uno de sus propósitos es el de orientar a las personas, especialmente a los más jóvenes, para que sean capaces de participar en aquellos programas y actividades que puedan favorecer su desarrollo integral. De esta manera se conseguiría también prestar atención a qué se dedica el tiempo libre y ocio, para evitar que las acciones que en éstos se realizan tengan simplemente una utilidad inmediata, estén dirigidas o encauzadas (perdiendo su libertad) o, consecuentemente, presenten una excesiva organización.

En la medida de lo posible, habría que estimular el interés por todo lo que rodea al sujeto, procurar ser libre en la organización de su propio tiempo libre y ocio, e intentar conseguir en la persona un clima apropiado para enriquecerse tanto en el plano personal como en el plano social. No se trata de ocupar el tiempo libre y de ocio mediante actividades formativas o instructivas, sino de potenciar lo que de educativo tenga ese tiempo libre y de ocio en sí mismo. Ahí es donde reside el contenido concreto de la actividad, en la actitud con que ésta se realiza, caracterizada por la libertad y por la tendencia a alcanzar el disfrute en la propia actividad.

PUIG y TRILLA (1996) han destacado varios factores que han originado la inquietud por la educación en el tiempo libre y del ocio, y se dividen fundamentalmente en dos grupos. Uno sería el formado por los factores sociológicos, aquellos que provienen de la dinámica general seguida por nuestra civilización, y que se manifiesta en variables de tipo económico, demográfico, urbanístico, cultural, etc., incidiendo en los modos de vida y los hábitos de conducta de la mayoría de la población: aumento del tiempo disponible; transformaciones en el hábitat urbano (lugar de residencia, tráfico, inseguridad ciudadana, etc.); cambios en la estructura familiar; desarrollo de la animación sociocultural en las ciudades.

El otro estaría constituido por los factores pedagógicos, aquellos que tienen que ver con la propia evolución de la ciencia pedagógica, que, con la intención de asumir nuevos retos educativos, reorienta sus planteamientos teóricos e intenta ofrecer diversas soluciones metodológicas, modelos de intervención, técnicas y actividades: ampliación del concepto de educación; creciente estimación de valores educativos marginados por la escuela; reconocimiento del valor formativo de la actividad lúdica; lucha pedagógica contra ocios nocivos.

Esta preocupación por la educación en el tiempo libre y del ocio nos lleva a atribuirle a la educación no formal y, dentro de ésta, a la animación sociocultural una destacada importancia en la formación integral de las personas, especialmente cuando se trata de los más jóvenes. De todas las ideas que sobre la animación sociocultural han ofrecido los diversos autores consultados para esta investigación (ANDER-EGG, 1985, 1988, 1989, 2000; CEMBRANOS, 1988; CHAVES, 1998; FROUFE y SÁNCHEZ, 1990; MARTÍN, 1988; MARZO y FIGUERAS, 1990; MONERA, 1985; PUIG, 1988; QUINTANA, 1985, 1998; SÁEZ, 1998; SÁNCHEZ, 1992; TRILLA, 1997, 1998; VENTOSA, 1997; VICHÉ, 1989), podría decirse que se trata de un término impreciso, sin ninguna unanimidad conceptual; un término subjetivo cuya concepción dependerá de la perspectiva o consideración del mismo.

La animación sociocultural pretende tomar partido e influir en diferentes aspectos que están relacionados con la dimensión y el desarrollo cultural y social desde una perspectiva participativa, creativa e innovadora. Es decir, que los individuos que intervienen en esos diversos proyectos comunitarios son miembros activos de los mismos y son ellos los verdaderos protagonistas de su construcción social y cultural.

Los elementos a destacar como más significativos en la animación sociocultural son los que, a modo de síntesis, se reflejan en la siguiente figura:

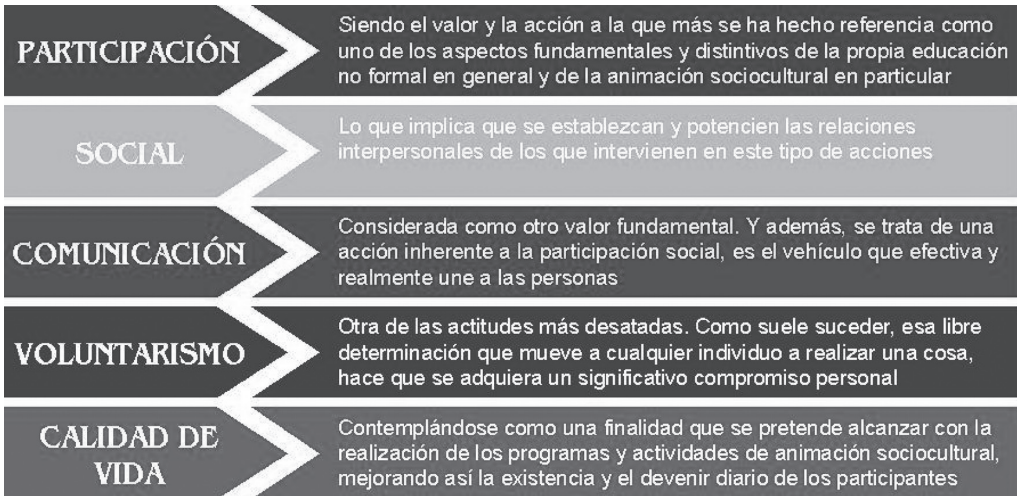


Figura 1
Elementos más significativos de la animación sociocultural

Como alternativa a toda esta nocturna movida juvenil de los fines de semana, las administraciones locales han puesto en marcha planes para reorientar a la población hacia actividades de ocio menos perniciosas. Para esto, contratan empresas y personal especializado y cualificado con el propósito claro de fomentar las facetas educativas, culturales y recreativas de los jóvenes durante los fines de semana, disponiendo de centros escolares o de instalaciones municipales para llevar a cabo estas actuaciones. En los últimos años han aparecido numerosas empresas y asociaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que se han ido especializando en proporcionar y ofertar a los ciudadanos una amplia gama de actividades para que pudieran «saborear» el cada vez mayor tiempo de autonomía, emancipación y recreo del que se dispone.

Esa es la razón de nuestra investigación, destacar el valor formativo que puede tener, en este caso, un club deportivo como posible alternativa conveniente que proporcione a los niños y jóvenes un medio para reunirse, divertirse y promueva adecuados valores sociales y personales que contribuyan a una integral formación personal.

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS RASGOS METODOLÓGICOS RELEVANTES

Posiblemente, en tiempo relativo, los jóvenes sean uno de los sectores sociales que dispongan de mayor tiempo libre y ocio —por detrás de la tercera edad—. Lo que significa ese tiempo relativo es que después de deducir el tiempo dedicado a sus estudios y a las necesidades biológicas básicas (como nutrición, aseo o sueño), se trata de un colectivo cuya responsabilidad comunitaria, traducida en tareas sociales, resulta mínima, ya que son precisamente estos niños y jóvenes los herederos de los ideales y de las actuaciones de sus «mayores», otorgándoles un rol pasivo en cuanto a la construcción y a la conducción de la sociedad.

Así mismo, los sujetos en edad infantil y los jóvenes son colectivos de un gran potencial consumidor. Una gran parte de los productos que el mercado ofrece están orientados a estos colectivos, ya que son una magnífica clientela y, además, con relación a lo anterior, como miembros considerados pacientes de los ideales sociales, están preparados para consumir. El mercado se aprovecha de la indeterminación, de la inseguridad que representa estas edades, sobre todo de la adolescencia cuando aún se trata de una fase evolutiva considerablemente vulnerable en cuanto a su capacidad o poder de decisión.

A esto mismo hace referencia LEIF (1992) cuando argumenta que la mayor parte de su tiempo —de los infantes y jóvenes— está organizada por los «mayores». En la mayoría de las ocasiones se trata de un tiempo libre improductivo, que el sujeto no aprovecha para un beneficio formativo real, llegando a considerar un tipo de tiempo libre y de ocio más caracterizado por una mayor presencia de contravalores.

Pensando en una actividad que por sus adecuadas características, por las provechosas aportaciones que pueda ofrecer a quienes la practican, la investigación aquí presentada quiere prestar atención sobre aquellas de naturaleza físico-deportiva, y considerando a una entidad de esta condición —un club deportivo— como el escenario apropiado en el que son evidentes las intenciones u objetivos formativos respecto a las personas que deciden ocupar su tiempo libre en este tipo de instituciones.

Básicamente, el ejercicio físico y la práctica deportiva son favorables y convenientes para la formación del sujeto en edad infantil y para el adolescente, ya que incide en el desarrollo del ser humano tanto en el plano psicomotor (coordinación, esquema corporal, estructuración y organización espacio-temporal, habilidades, capacidad sensorial, favorece el crecimiento, corrige defectos físicos que pudieran existir, etc.), como en el de las cualidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) y sociabilidad (relaciones interpersonales, responsabilidad, permite una integración progresiva en la sociedad, cooperación, esfuerzo común, disciplina, etc., todos aquellos aspectos que constituyen la vida en sociedad) (SORIA y CAÑELLAS, 1991; AÑÓ, 1997).

Además, GONZÁLEZ (2001) añade que al deporte, como actividad humana, se le puede asignar diversos valores relacionados, por un lado, con el medio ambiente, ya que las actividades deportivas en el medio natural hacen posible que los deportistas se sensibilicen de la importancia del mismo, con la convicción que se implicarán más para conocerlo, fomentarán su respeto y favorecerán su disfrute, y, por otro lado, con la salud, puesto que la práctica deportiva ayuda a desarrollar hábitos de higiene, aseo personal, etc., la costumbre de una sana alimentación o la valoración por determinadas

costumbres que pueden ayudar a mantener un positivo estado de ánimo, así como la mejora de la relajación, la respiración y la concentración.

Ciertamente, el ejercicio físico es considerado, entre otros, como un factor que influye positivamente en la salud del ser humano, incluso como efecto preventivo ante el consumo y abuso de drogas (GARZÓN, 1998). Estas destacadas virtudes que ofrece la práctica deportiva, en cuanto al favorable desarrollo integral sobre los sujetos, englobando las facetas física, psíquica y social, han servido de impulso y motivación para el trabajo de investigación llevado a cabo, intentando así poder destacar las posibilidades de formación que desde un club deportivo, y a través del deporte, se brindan a las personas.

1.1. El problema de investigación

Los clubes deportivos, además de ofrecer alguna o diversas modalidades de práctica deportiva para el disfrute de las personas que así lo deseen, pueden brindar una serie de posibilidades relacionadas con la formación global de todo ser humano. Es decir, que una entidad deportiva ofrece una doble formación, tanto en el ámbito deportivo como en el ámbito personal.

Y esa ha sido precisamente nuestra inquietud a la hora de realizar la presente investigación, intentar **conocer el valor formativo que un club deportivo, en este caso el Club Polideportivo Granada'74, puede ofrecer a la población del mismo, sobre todo a los niños y jóvenes como usuarios que practican deporte y a los entrenadores que se encargan de su formación, en tres ámbitos concretos: desarrollo personal, desarrollo técnico-deportivo y adecuado uso del ocio y tiempo libre.**

La formación íntegra de un ser humano comprende diversos aspectos, tales como los sociales, culturales, afectivos, cognitivos, psíquicos y físicos. En un club deportivo parece obvia esa educación o desarrollo en el ámbito físico de la persona, y con esta investigación lo que se pretende es indagar sobre aquellos otros aspectos que también forman parte de la educación de una persona, intentando descubrir la peculiar manera en la que son tratados desde una entidad de carácter deportivo como es el Club Polideportivo Granada'74.

En consecuencia, para operativizar dicho problema se propusieron los siguientes objetivos, con la pretensión de llegar a comprender cómo efectivamente el ejercicio físico y la práctica de algún deporte, desde una entidad deportiva, influye en el desarrollo integral como persona de los miembros que forman parte de ésta. Es decir, la solución al problema de indagación planteado. Dichos objetivos fueron:

- 1.- Analizar el valor formativo de la actividad física y deportiva en contextos educativos no formales.
- 2.- Identificar los valores y actitudes que pueden contribuir al desarrollo integral como persona en el seno de un club deportivo.
- 3.- Examinar la influencia del deporte en la sociedad, y más concretamente en el área social donde el Club se encuentra ubicado.
- 4.- Reconocer las posibilidades para convertir el tiempo libre y el tiempo de ocio en actividades gratificantes.

- 5.- Reflexionar sobre el adecuado uso del tiempo libre y el tiempo de ocio por parte de la población objeto de estudio.
- 6.- Analizar las ventajas que supone la práctica deportiva como actividad de tiempo libre y ocio frente a otras actividades.

1.2. Metodología–marco. Estudio de caso: el C. P. Granada'74

El interés por este caso concreto del Club Polideportivo Granada'74 viene determinado por una serie de razones. En primer lugar, se ha podido comprobar cómo efectivamente en esta última década del siglo XX, y principios del siglo XXI, la sociedad le ha ido prestando más atención al tiempo libre y al tiempo de ocio, reservándole un destacado espacio en el quehacer diario de las personas. Una de las tareas que más predilección ha motivado a los individuos para disfrutar de ese tiempo libre y de ese tiempo de ocio ha sido la práctica deportiva, actividad que genera numerosos beneficios en el desarrollo integral del ser humano.

En segundo lugar, al igual que adquiere una mayor relevancia en la vida de las personas el tiempo libre y el tiempo de ocio, o a qué dedican las personas ese tiempo libre y ocio del que pueden disponer y disfrutar, ha de tenerse en cuenta el desarrollo y divulgación que han experimentado las instituciones sociales y culturales de tiempo libre. Si a la mayor importancia que se le ha otorgado al tiempo libre y al ocio, siendo las actividades físico–deportivas una de las ocupaciones que más se han extendido, se le añade una mayor difusión de las entidades o asociaciones dedicadas a satisfacer ese tiempo disponible, observamos la trascendencia que adquiere la educación no formal en el desarrollo de los sujetos.

De ahí que, en tercer lugar, sea evidentemente un club deportivo uno de los escenarios más adecuados, ya que se trata de un escenario en el que se disfruta del tiempo libre y ocio, que se trata de una institución sociocultural en la que la actividad física y el deporte son considerados como los protagonistas, y donde se produce un desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales de la persona desde el ámbito no formal.

Por último, el Club Polideportivo Granada'74, además de ser uno de los clubes más representativos de la provincia de Granada y de la Comunidad de Andalucía, es una entidad en la que se pueden practicar diversas modalidades deportivas: baloncesto, fútbol, fútbol–sala, balonmano, tenis, natación o gimnasia rítmica, con numerosos equipos, es decir, con numerosos niños, niñas y jóvenes, que participan y se benefician de las ventajas de la actividad deportiva.

El Club Polideportivo Granada'74 comenzó su andadura deportiva en el mes de Abril del año 1974 de la mano de D. Carlos Marsá Valdovinos que, desde entonces, ha desempeñado la función de Presidente, siendo ya 28 años de vida. Por aquel entonces, los medios humanos, económicos y técnicos eran difícilmente previsibles, pero las metas estaban claras. Así, los fines fundamentales con los que nace esta entidad fueron los siguientes:

- 1.- Dar al deporte la dimensión de instrumento pedagógico que tiene, para que contribuya a la formación personal de los participantes.

- 2.- Difundir la práctica deportiva a todos los niveles —sociales, de edad, de capacidad, etc.—, en todas las disciplinas posibles y partiendo de edades tempranas, trabajando en el deporte de base primordialmente.
- 3.- Dotar a los participantes y usuarios de instalaciones deportivas adecuadas para el desarrollo de la actividad física y deportiva, así como promover la participación y la promoción del deporte, con la consecuente obtención de objetivos deportivos elitistas en la medida de lo posible.
- 4.- Dentro del deporte creativo, organizar competiciones y colaborar con las ya existentes, para proporcionar a todas las personas la oportunidad de practicar deporte, cuando las circunstancias que fueren separasen al deportista del deporte de competición.
- 5.- Dotar al Club de las instalaciones necesarias para la práctica deportiva y cubrir con ello los objetivos antes mencionados, ya que sin ellas los planteamientos que se hagan no dejarán de ser utópicos.

Las actividades deportivas se iniciaron en la modalidad de fútbol, en categoría masculina, y en esa misma temporada 1974/75 compitieron asociados a la Federación Granadina de Fútbol con diversos equipos: uno en la categoría de aficionado (mayores de 18 años), otro en la categoría juvenil (16-17 años) y un tercero en la categoría infantil (12-13 años). Después de una primera temporada alquilando las instalaciones de Los Escolapios para poder entrenar y competir, el presidente del Granada'74 vende el local del negocio de arte que tenía, y con ese dinero alquila otros terrenos en la barriada de La Chana, al suroeste de la capital. La zona era totalmente rústica, así que el primer paso a dar era habilitar el terreno para la práctica deportiva. De este modo, desde el año 1975 y hasta 1989, durante catorce años, el Club ha estado situado en dicho barrio, atendiendo prioritariamente a una población periférica.

En el año 1989, y más concretamente el 20 de Diciembre de dicho año, con motivo de querer cumplir los requisitos legales establecidos en la nueva normativa deportiva, el Club Polideportivo Granada Granada'74 se constituye en una asociación deportiva. A partir de 1990, y esta vez tras la adquisición de otros terrenos, el Club Polideportivo Granada'74 traslada su sede a la zona norte de la capital, la más deprimida de Granada, en el barrio de Almanjáy, creándose la Ciudad Deportiva Granada'92, donde actualmente sigue ubicado. Este distrito ha sido considerado como una zona marginal, en la que el nivel tanto cultural como social y económico ha destacado por ser mayoritariamente medio-bajo.

Son numerosos los chavales de esta zona de Granada que acuden diariamente a las instalaciones del Club y que forman parte del mismo, aunque también son miembros de éste otros chavales que proceden de otras zonas menos marginadas de la ciudad. Eso quiere decir que la diversidad social y cultural de las familias que integran el Club Polideportivo Granada'74 está garantizada, originando de esta manera una pequeña ciudad dentro del propio Club, donde están representadas las diferentes capas sociales y culturales que pueden caracterizar a una localidad.

Las demás secciones deportivas con las que cuenta actualmente el Club se han ido incorporando paulatinamente con el paso del tiempo —además de la primera de fútbol, están las de fútbol-sala, baloncesto, natación, balonmano, tenis y gimnasia rítmica—.

Poco a poco el Club ha venido esforzándose para convertirse en una entidad polideportiva, que era uno de los principales objetivos con los que se cimentó.

1.3. La muestra

La tabla y figura que a continuación se presentan recogen a modo de síntesis la población (usuarios y entrenadores) y los diferentes equipos federados (Fed.) y de escuela (Esc.) que constituyen este club deportivo objeto de investigación, según cada una de las secciones que igualmente forman parte del mismo:

TABLA 1
DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN DEL CLUB OBJETO DE ESTUDIO

	Edad deportistas (años)	Nº de Equipos		Deportistas/ Equipo		Entrenadores/ Equipos	
		Fed.	Esc.	Fed.	Esc.	Fed.	Esc.
FÚTBOL	6-7	—	4	—	12-15	—	2
	8-9	3	2	15	12-15	3	1
	10-11	2	4	22-25	12-15	2	2
	12-13	2	4	22-25	12-15	2	2
	14-15	3	—	22-25	—	6	—
	16-17	2	—	22-25	—	4	—
	18 o más	1	—	22-25	—	2	—
FÚTBOL-SALA	14-15	1		12		2	
	16-17	1		12		2	
	18 o más	3		12		3	
BALONCESTO	14-15	1		12		2	
	16-17	1		12		2	
	18 o más	2		12		4	
NATACIÓN	8-12			18		2	
	12-13			16			
	13-14			13			
	14-16			5			
BALONMANO	8-9	—	1	—	20	—	2
	10-11	—	1	—	23	—	2
	12-13	4	—	12	—	4	—
	14-15	4	—	12	—	4	—
	16-17	1	—	12	—	2	—
	18 o más	1	—	14	—	2	—
GIMNASIA RÍTMICA	8-9			3	24	5	
	10-11			6			
	12-13			5			
	14-15			5			
	16			3			
TENIS				30		2	

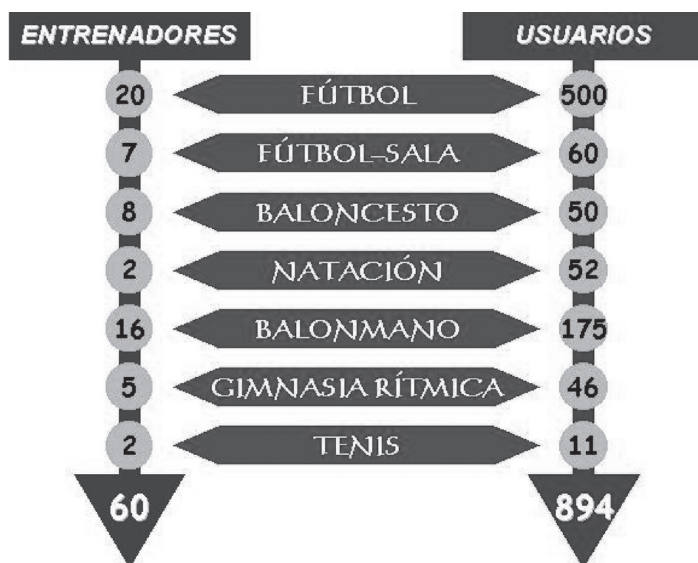


Figura 2
Síntesis de la población del club objeto de estudio

En un intento por aclarar los datos recogidos en la tabla y figura precedentes, los siguientes puntos expresan un breve comentario acerca de la población de este club deportivo según cada una de sus secciones:

- **Sección de Fútbol:** Con relación a los equipos de competición federada, se pueden distinguir 13 equipos con representación en todas las categorías. En todos los equipos hay un entrenador, y la mayoría de ellos también cuenta con un entrenador ayudante y un delegado, además de estar formados por un mínimo de 22 y un máximo de 25 jugadores, a excepción de los equipos de la categoría benjamín, que están constituidos por 15 jugadores, todos ellos masculinos. Respecto a los equipos de las escuelas, por la edad de los chavales y como primer nivel de enseñanza, juegan a fútbol-sala, con la intención de ir aprendiendo y adaptándose a las dimensiones y características del fútbol. Hay un total de 14 equipos, compitiendo todos a nivel provincial. Hay siete monitores para todos estos equipos, es decir, cada monitor se encarga de dos equipos, normalmente, de la misma categoría, y el número de jugadores oscila entre los 12 y los 15 sujetos. En los equipos de las escuelas es posible observar alguna niña, pero prácticamente el 100 por 100 son niños.
- **Sección de Fútbol-Sala:** Aunque en las escuelas del Granada'74 se practique esta modalidad deportiva, lo cierto es que no pertenecen a esta sección que se está describiendo. Aquí se englobarían a los equipos en competición federada. Los jugadores (todos ellos niños) más jóvenes de los equipos de la sección tienen

- 14-15 años, lo que puede dar una idea del carácter competitivo que adquieren estos equipos. En todos los equipos hay un entrenador y un entrenador ayudante, a excepción de uno de los equipos senior, que además cuenta con un preparador físico.
- **Sección de Baloncesto:** Todos los equipos están formados por un entrenador y un entrenador ayudante, aunque los equipos senior también disponen de preparador físico, y más aún, el equipo que compite en la máxima categoría del baloncesto nacional también dispone de fisioterapeuta y médico. En cuanto a los jugadores, todos los equipos están formados por doce deportistas, y de género masculino. Como dato anecdótico, se puede decir que uno de los equipos senior milita en la «Liga ACB», la máxima competición de baloncesto de nuestro país.
 - **Sección de Natación:** El número de licencias y, por tanto, el número de participantes de esta sección es de 52 nadadores, de los cuales 38 son niños y 14 son niñas. Como dato curioso se aprecia cómo a medida que aumenta la categoría, el número de nadadores va disminuyendo.
 - **Sección de Balonmano:** Esta sección es totalmente femenina, aunque en esta temporada están intentando incorporar en su estructura también a niños. En cuanto a las modalidades de equipos, por un lado están los de competición federada, y por otra parte están los de la escuela, siendo en estos últimos donde comienza a extenderse la participación de niños. En todos estos equipos federados hay un entrenador, excepto en los equipos juvenil y senior que además cuentan con un entrenador ayudante, y 12 jugadoras, a excepción del equipo senior que cuenta con 14 deportistas. En cuanto a los equipos de la escuela, se trata de niñas y niños que comienzan a aprender a jugar balonmano en grupos con edades de 8-9 años (categoría benjamín) y 10-11 años (categoría alevín).
 - **Sección de Gimnasia Rítmica:** La sección de gimnasia rítmica es eminentemente femenina, sólo está formada por niñas que entre 8 y 16 años practican esta modalidad deportiva. Estas niñas están agrupadas en dos conjuntos diferentes, uno en el que están las chicas que participan en competición federada y otro en el que están las chicas que comienzan en este deporte, constituyéndose así la escuela de gimnasia rítmica del Granada'74. En el grupo de chicas que compiten federadas hay 22 gimnastas y el grupo que forma la escuela está constituido por 24 gimnastas.
 - **Sección de Tenis:** Es la única sección que no presenta jugadores en competiciones federadas, sólo participan en pruebas de carácter interno. Los responsables de la misma son dos monitores, los cuales intentan organizar el trabajo que se realiza de formación y competición con las cerca de 30 personas, entre niños, niñas y adultos, que integran la sección de tenis.

2. LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se ha utilizado como técnica de investigación la triangulación de datos, ya que para la elaboración y el proceso de la reseñada investigación, se han manejado una

serie de instrumentos tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa, como son los cuestionarios pasados a los entrenadores y usuarios del club deportivo, las entrevistas realizadas a los directivos y otras personas vinculadas a la institución, y las historias de vida como documentos biográficos que han ayudado a enriquecer el análisis realizado.

Precisamente, a través de esta triangulación se han entrelazado los datos obtenidos de las distintas fuentes de información, con la pretensión de compararlos y contrastarlos entre sí, compensando así la posible debilidad del dato inherente a la metodología con la complementariedad de distintos procedimientos, proporcionando una mayor seguridad y garantía al proceso investigador.

Sucintamente a continuación se describen cada uno de los instrumentos empleados.

— Respecto a los cuestionarios, para la confección de los mismos, y como una primera medida de calidad, se procedió a su revisión a través de la validación de jueces, siendo un total de nueve los expertos consultados. Una vez hechos los primeros retoques a los interrogantes, se presentó a uno de los equipos de la sección de baloncesto del Granada'74, siendo éste el grupo piloto, y del que surgirían las siguientes modificaciones para, de esa forma, dar la redacción definitiva a los mismos.

Uno de los cuestionarios, el dirigido a los entrenadores, estaba formado por 47 ítems, mientras que el de los usuarios lo constituían 45 ítems. Ambos presentan preguntas relacionadas con los tres ámbitos que han guiado el objeto de estudio de la investigación, además de otras aplicadas para obtener datos descriptivos de sus protagonistas: la contribución del Club al desarrollo personal, técnico-deportivo y del ocio y tiempo libre.

Las preguntas eran de elección múltiple, obteniéndose de esta manera las respuestas a partir de una serie de alternativas cuya numeración varía del 1 —como menor valor— al 5 —como mayor valor—, excepto en 9 y 13 de los ítems del cuestionario de los usuarios y entrenadores respectivamente, debido a su particular contenido.

— Con relación a las entrevistas llevadas a cabo, éstas fueron semiestructuradas, utilizando como guión aquellas cuestiones que se habían programado para su ejecución (ver tabla 4), aunque se dejó total libertad a los entrevistados a la hora de expresarse para que manifestaran toda clase de ideas, lo que también supuso no tener que seguir obligatoriamente el listado de preguntas proyectado. Las personas del Club entrevistadas fueron el presidente, el secretario (que también actúa como tesorero), los directores deportivos de las secciones de fútbol y baloncesto (por ser los sectores más significativos del Club en ese momento), el secretario técnico, el gerente deportivo, el gerente económico, y de manera aleatoria un entrenador y un jugador (ambos de la sección de fútbol). Nos pareció que lo que podían aportar estas personas sería bastante importante y significativo, ya que sus respectivas responsabilidades en el Club así lo apuntan.

— El tercer instrumento de recogida de datos han sido las historias de vida. Justamente, como esencia que ha motivado la confección y desarrollo del presente artículo, quizá sea pertinente describirlo con mayor detalle. Lo que realmente se pretendió fue determinar las aportaciones concretas, explicar el valor metodológico, que a la investigación ofrecen las diferentes historias de vida utilizadas en la misma.

TABLA 2
 GUIÓN DE PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS

1. ¿Cuál es actualmente su trabajo en el Club?
2. Y con este, ¿cuántos años lleva en el Club?
3. ¿Cómo surgió la idea o la oportunidad de venir al Granada'74? ¿Qué motivaciones le han traído a este Club?
4. ¿Cuáles son los ideales del Granada'74?
5. ¿Qué valores personales y sociales se transmiten en este Club?
6. ¿Qué cualidades se buscan en un entrenador para formar parte del Granada'74?
7. ¿Cuántos chavales forman parte del Club?
8. ¿Cuáles son las edades de estos chavales?
9. ¿Son muchos los padres y madres que participan en el Club?
10. ¿Cuál es el papel de las familias en el Club?
11. ¿Qué aspectos destacaría de la actividad física y la práctica deportiva como actividades de tiempo libre?
12. ¿Qué aporta el Granada'74 a las personas que participan y forman parte del mismo en el ámbito personal?
13. ¿Y en el ámbito técnico-deportivo?
14. ¿Y en el adecuado uso del tiempo libre?
15. ¿Qué aporta el Granada'74 al contexto en el que está emplazado?
16. ¿Y a usted, de qué manera ha influido en su vida el hecho de formar parte de esta entidad?
17. ¿Qué cosas positivas encuentra en el Granada'74?
18. ¿Y negativas o aspectos a mejorar?
19. ¿Qué proyectos de futuro tiene el Granada'74?

El verdadero sentido de la historia de vida radica en escuchar a un ser humano cómo organiza su particular experiencia de vida en una cultura, a lo que se podría añadir en un ambiente, en un grupo o en un contexto determinado. La historia de vida, desde el punto de vista metodológico, va a favorecer la descripción y comprensión de las propias conductas de las personas en sus respectivos contextos de desarrollo (MEDRANO, 2001). Como argumenta LÓPEZ-BARAJAS (1996), el análisis biográfico lo que trata es dar respuesta a una cuestión fundamental: qué hacen los seres humanos para dar sentido y significado a sus propias vidas.

Lo que se intenta hacer con este instrumento es analizar las biografías de diversos sujetos en las que se narran todo lo que ha acontecido en sus vidas relacionado con su participación e implicación con alguna persona en particular, algún grupo concreto, alguna institución en la que han colaborado o cierto contexto en el que se han visto inmersos. Es obvio que si lo que hacemos es contextualizar la historia de vida, ciertamente la interpretación de ésta nos va a facilitar comprender los motivos de la conducta del sujeto en ese contexto o ambiente y en ese momento concreto de su vida.

En este caso, el propósito fundamental que nos ha llevado a utilizar las historias de vida ha sido para integrar lo cuantitativo y lo cualitativo en el informe de investigación, como un ejemplo o una solución seleccionada para resolver semejante disyuntiva desde una experiencia personal.

Concretamente han sido tres las personas que han originado sendas historias de vida en esta investigación. La idea que teníamos es que sus situaciones personales debían ser dispares tras su paso por el Club, con la finalidad de poder contrastar sus distintas perspectivas, y sus posibles coincidencias o divergencias, girando las narraciones y reflexiones en torno a su particular formación como personas, a su desarrollo técnico-deportivo y a su formación para el adecuado uso del tiempo libre y de ocio, y cómo el Granada'74 ha podido influirles en lo concerniente a los mencionados ámbitos de formación. Así, uno de ellos estuvo jugando en esta entidad durante catorce años, desde los nueve hasta los veintitrés; otro comenzó a jugar también con nueve años y, tras dejar de pertenecer al Club como usuario después de doce temporadas, sigue hoy día ligado a la misma entidad como fisioterapeuta del mismo; y el tercero es el padre de uno de los chavales que allí ha jugado durante trece campañas, además de haber colaborado estrechamente en los distintos proyectos del Granada'74.

3. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El conocimiento proporcionado por el análisis de las historias de vida sirvió para explicar mejor, con una mayor profundidad y percepción de sus significados, los resultados que se habían descrito a partir de los cuestionarios. Dichos resultados reflejan las diferentes categorías extraídas de la información proporcionada por las narraciones biográficas. A su vez, estas categorías se agruparon en cuatro grandes metacategorías, tres que coinciden precisamente con los grandes ámbitos que han guiado la investigación (formación personal, formación técnico-deportiva y formación en el tiempo libre y ocio) y una cuarta metacategoría en la que se incluyeron otros aspectos destacados y que por su contenido no podían ser agrupados en los anteriores.

Se hizo, pues, una construcción deductiva de las metacategorías e inductiva de las correspondientes categorías, así como de los significados que los sujetos aportaron a cada una siguiendo el criterio de exhaustividad del análisis de contenido. Con la pretensión de sintetizar y aclarar el contenido de los diversos ámbitos temáticos tratados, en la siguiente representación se muestran las cuatro metacategorías y sus correspondientes categorías:

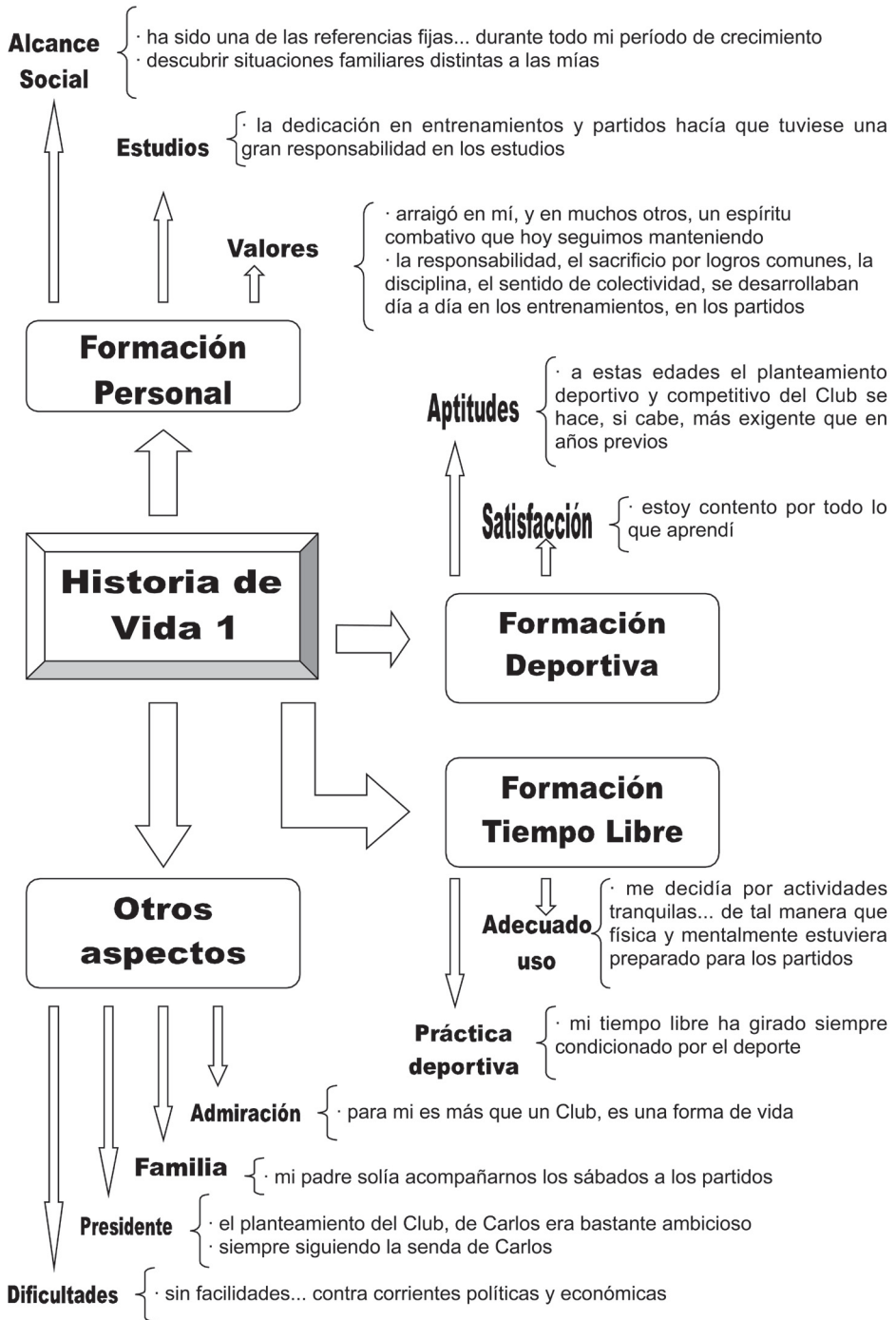


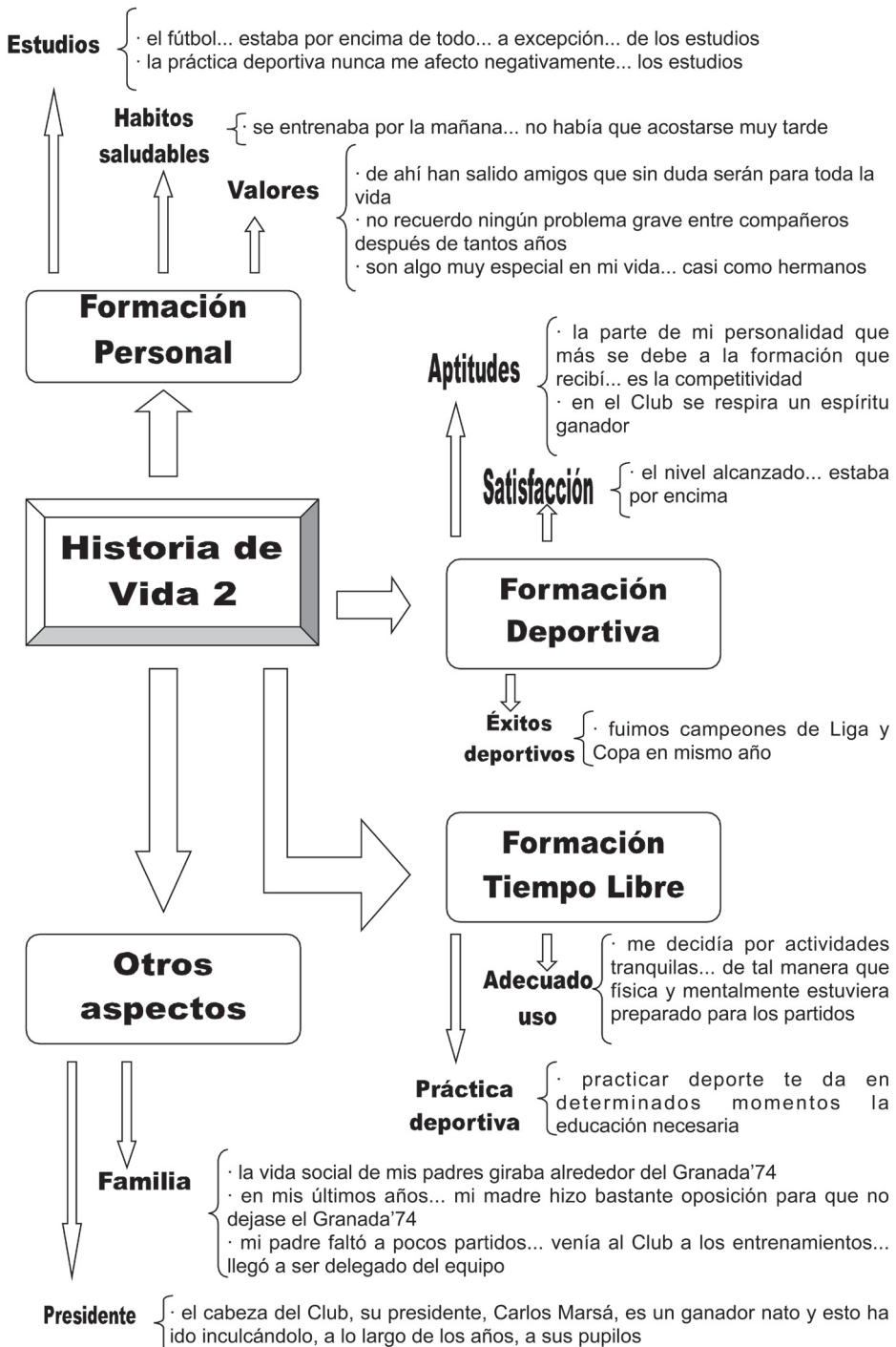
Figura 3
Metacategorías y categorías del tratamiento de la información

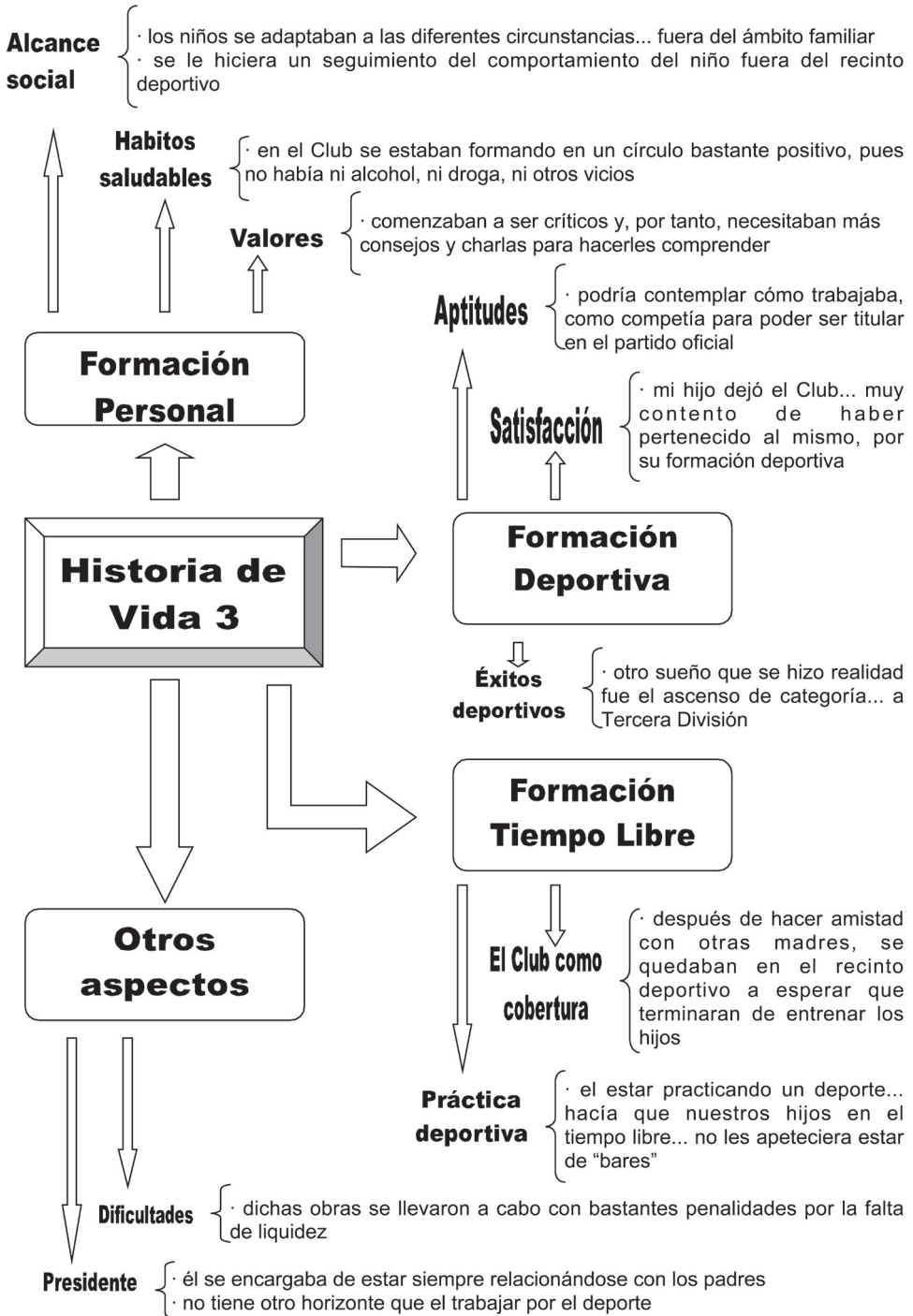
Se siguió un doble proceso metodológico previo al análisis de los datos obtenidos de las historias de vida: la elaboración de mapas conceptuales y la construcción de tablas de representación. Tanto en unos como en otros lo que se refleja es precisamente la información relacionada con las diferentes categorías extraídas.

Tras el resumido retrato en forma de mapa conceptual de los testimonios de las tres historias de vida, se realizó el análisis correspondiente al contenido de cada narración biográfica. Inicialmente se recogió en unas tablas tanto los comentarios textuales como las páginas de donde se obtuvieron los mismos, la historia de vida a la que pertenecen dichas declaraciones y la categoría y metacategoría en las que se agrupan las correspondientes manifestaciones; y posteriormente se redactaron los comentarios que sirvieron de análisis de esas mismas expresiones.

A continuación se muestran, por un lado, los mapas conceptuales obtenidos tras el análisis de contenido de las historias de vida. Como podrá apreciarse, esta forma gráfica y esquemática de tratamiento de la información hace posible que pueda apreciarse clara y sucintamente su contenido, proporcionando una lectura dinámica y sugestiva:







Y por otro lado, las siguientes tablas son sólo un ejemplo de cómo se ha tratado la información, ya que no parece oportuno recogerlas todas en este artículo (lo importante sigue siendo destacar el uso de este instrumento cualitativo en la investigación desarrollada). De este modo, se muestran un ejemplo de cada una de las metacategorías ya detalladas:

TABLA 3
EJEMPLO DE LA METACATEGORÍA FORMACIÓN PERSONAL

1. FORMACIÓN PERSONAL		
1.4. Hábitos saludables		
Historia de vida	Página	
1	3	“Los fines de semana, a diferencia de los chicos de mi edad, no solía salir por la noche antes de los partidos, me decidía por actividades tranquilas (cine, charlas, reuniones en casas, etc.), de tal manera que física y mentalmente estuviera preparado para los partidos”
2	7	“Recuerdo que se entrenaba por la mañana, así que cuando llegaba la noche, no había de acortarse muy tarde porque debía estar descansado para el día siguiente”
3	4	“independiente de la educación que cada padre le daba a su hijo en casa, en el Club se estaban formando en un círculo bastante positivo, pues no había alcohol, ni droga, ni otros vicios que hicieran que la juventud fuera por un camino que era el correcto”

TABLA 4
EJEMPLO DE LA METACATEGORÍA FORMACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA

2. FORMACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA		
2.1. Aptitudes		
Historia de vida	Página	
1	958	“Entre los dieciséis y los diecinueve años jugábamos en el equipo juvenil, a estas edades el planteamiento deportivo y competitivo del Club se hace, si cabe, más exigente que en años previos”
	960	“Creo que arraigó en mí, y en muchos otros, un espíritu combativo que hoy seguimos manteniendo en nuestras vidas y profesiones”
2	964	“Ahora analizo que la parte de mi personalidad que más se debe a la formación que recibí en el C. P. Granada’74 es la competitividad”; “en el Club se respira un espíritu ganador muy intensamente”; “tanta competitividad te lleva a sufrir una presión a veces insoportable, por lo menos así fue mi caso”; “Hoy día soy una persona muy exigente conmigo mismo, indiscutiblemente influenciado por mi paso por el Club”
	965	“Los entrenadores... nos llevaban a un alto nivel competitivo”
3	967	“En algunas ocasiones, cuando hacían partidillo, que solía ser los jueves, interrumpía mi trabajo y me desplazaba a verlo, y podía contemplar cómo trabajaba para poder ser titular en el partido oficial”

TABLA 5
EJEMPLO DE LA METACATEGORÍA FORMACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE Y OCIO

3. FORMACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE Y OCIO		
3.3. El Club como cobertura del tiempo libre		
Historia de vida	Página	
1	958	“con desplazamientos a lo largo y ancho de Andalucía, y a veces Madrid, han hecho que dispusiera de mucho tiempo para la convivencia con la gente que conformaba el Granada’74”
2	964	“Mi paso por el Club Polideportivo Granada’74 ha marcado de alguna determinada manera mi formación personal. Han sido muchas horas vividas en el Club”
	965	“El fútbol me ocupaba a la semana obligatoriamente tres sesiones de entrenamiento de dos horas cada una, el año de División de Honor fueron cuatro, más el partido del fin de semana, algo más de dos horas por encuentro, sin contar cuando teníamos que viajar, entonces era casi todo el día”
3	967	“en otras ocasiones, después de hacer amistad con otras madres, se quedaban en el recinto deportivo a esperar que terminaran de entrenar los hijos”

TABLA 6
EJEMPLO DE LA METACATEGORÍA OTRAS CATEGORÍAS

4. OTRAS CATEGORÍAS		
4.2. Dificultades		
Historia de vida	Página	
1	959	“La estructura económica del Club pasó momentos bastante complejos. Carlos siempre había intentado mantener una independencia con respecto a los partidos políticos que veían en su proyecto un reclamo electoralista útil”
	960	“La ‘profesionalización’ que fuimos sufriendo en el equipo, ofuscándonos en la consecución del nuevo reto de la Segunda B, fue dejando en el camino a muchos de los que habíamos vivido, disfrutado, aprendido y luchado por el Granada’74... y el componente humano del Granada’74, a mi entender, quizás haya perdido valor”
3	970	“Dichas obras se llevaron a cabo con bastante penalidades por la falta de liquidez, pues la inversión era bastante alta y los ingresos previstos por la construcción y venta de los aparcamientos no fue todo lo bien que se preveía” “Desde dentro del Granada’74, y por las personas que integraban el mismo, puesto que su participación era muy importante para el funcionamiento del Club, no se veía con buenos ojos las actuaciones de Carlos Marsá fuera de la Ciudad Deportiva”

Después de todo ello, se triangularon los datos obtenidos de las diferentes fuentes de información empleadas (cuestionarios, entrevistas e historias de vida), con la intención de llevar a cabo una comparación o contraste entre sí y dar garantías de validez interna a la investigación en relación a las tratadas metacategorías. Son precisamente las tablas que aparecen en el siguiente epígrafe.

4. CONCLUSIONES

Con la intención de conseguir una mayor claridad en la exposición, las principales conclusiones derivadas del trabajo llevado a cabo se agrupan, como ha sido la tónica general durante el análisis, en cuatro apartados:

• FORMACIÓN PERSONAL

	Cuestionarios	Entrevistas	Historias de vida
Alcance social	La mayoría de los usuarios provienen de barrios alejados del Club (32,4%) y de pueblos cercanos a la capital (35,2%)	Este aspecto se destaca muy favorablemente en todas las entrevistas	En dos de las tres historias de vida se hace referencia a la importancia del repercusión social del Granada'74
Compaginar deporte y estudios	A la hora de compaginar el estudio con el deporte, el 45,8% de los usuarios no tiene dificultades y el 20,6% tiene pocas	Es nombrada en cuatro de las nueve entrevistas como un aspecto que preocupa	En dos historias de vida se alude al tema de los estudios sin que la práctica deportiva haya mermado dicha formación
Respeto y responsabilidad	Son los valores personales transmitidos que más destacan los entrenadores en un 32,6% (respeto) y 37% (responsabilidad)	El respeto hacia los demás es mencionado en cinco de las nueve entrevistas	En las tres historias de vida aparece el respeto como un valor personal destacado
Amistad	En el 50% de los casos, la amistad es el valor social transmitido más destacado por los entrenadores	Se alude a este valor social en casi todas las entrevistas realizadas (siete de nueve)	Las tres historias de vida destacan igualmente la amistad como valor social transmitido desde el Club

— **Alcance social del Granada'74:** El Club Polideportivo Granada'74 es una entidad que está presente en toda la provincia de Granada, conocido por la gran mayoría de la población granadina. Su tradición en el deporte de esta ciudad ha hecho posible que acudan a sus instalaciones numerosas personas de muy diversa índole. Sus equipos están formados tanto por chavales que provienen de zonas cercanas a la ubicación del propio Club como por otros que provienen de distintas zonas y municipios más alejados. También se pueden encontrar personas de niveles sociales, culturales y económicos muy diversos, incluso de raza o religión, aunque éstas en menor medida.

— **Respeto y responsabilidad:** Los valores más destacados que se transmiten dentro del propio Club son el respeto y la responsabilidad. No sólo se trata de respetar al

compañero, a la persona, por ser quién es, también se procura que ese sentimiento se interiorice para que pase a formar parte de una determinada manera de comportarse, y adquirir así una adecuada educación cívica.

— **Práctica deportiva y actividad académica o profesional:** Convertirse en un deportista profesional es una tarea muy complicada. Son muchos los que empiezan el sendero hacia la profesionalización deportiva, pero muy pocos los que consiguen llegar al final. Aquellos que no han conseguido llegar a ser profesionales del deporte necesitan igualmente ganarse la vida para subsistir, por lo que resulta esencial tener una adecuada o provechosa formación académica, siendo ésta una de las preocupaciones de los responsables del Granada'74 con respecto a los usuarios.

— **Amistad:** Por un lado, la propia actividad físico-deportiva realizada en grupo tiene la cualidad de fortalecer el trato entre las personas que lo forman; y por otro lado, el Granada'74 se convierte en un nuevo ámbito de socialización, sumándose a la familia, la escuela y el barrio. En un día habitual de la semana, el chaval o el joven convive con su familia, se relaciona con sus compañeros de clase o trabajo y acude al Granada'74 a practicar deporte con sus colegas de equipo. Normalmente suelen ser cuatro días los que se reúnen en el Club, tres de entrenamiento y uno de competición, de ahí que se convierta en un singular escenario de comunicación, convivencia e interrelación social, alcanzándose en muchas ocasiones amistades que son muy importantes en sus vidas.

• FORMACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA

	Cuestionarios	Entrevistas	Historias de vida
Ganar Competir	Es la segunda opción más elegida por entrenadores (22,9%) y usuarios (35,8%)	Esta aptitud es nombrada de manera significativa en seis de las nueve entrevistas, unida además a una capacidad competitiva	El ganar y, sobre todo, la competitividad son destacados en las tres historias de vida
Satisfacción	El 46,2% de los entrenadores y el 56,5% de los usuarios están bastante satisfechos con su formación técnico-deportiva	Una forma de manifestar la satisfacción por la adecuada formación técnico-deportiva de entrenadores y usuarios es aludiendo a los numerosos éxitos deportivos	En dos de las historias de vida se hace mención tanto a su particular satisfacción por la formación técnico-deportiva recibida como a los éxitos deportivos alcanzados

— **Ganar, competir:** El Granada'74 es un club deportivo ganador, lo que más le importa deportivamente hablando es ganar, ser campeón. Se pueden distinguir dos etapas en la formación técnico-deportiva de los chavales que forman parte del Granada'74: una de iniciación, en la que los deportistas noveles se van adaptando al deporte que practican de cara a una competición; y otra de rendimiento, en la que el interés por dicha competición alcanza su mayor importancia, donde los resultados priman considerablemente.

— **Satisfacción:** Si la persona que enseña está preparada convenientemente, y se siente complacida y contenta con dicha formación, los conocimientos que transmite han de ser provechosos para aquellos que reciben tal enseñanza. Consecuentemente, si el deportista consigue tener una determinada formación técnico-deportiva, interiorizando un espíritu ganador y de lucha, estará igualmente satisfecho con la formación que recibe. Otro aspecto que puede matizar este estado de satisfacción es precisamente el de los éxitos deportivos que se han destacado durante todo el proceso de recogida de datos.

• FORMACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE Y OCIO

	Cuestionarios	Entrevistas	Historias de vida
Cobertura del Club	El 53,8% de los entrenadores y el 57,3% de los usuarios pasa entre 2 y 3 horas en las instalaciones del Club, más tiempo de lo que dura el entrenamiento	Dos de las personas entrevistadas mencionan ese otro tiempo que no es entrenando, como los desplazamientos o el ducharse	En las tres historias de vida de mencionan sobre todo los desplazamientos y cómo los padres y madres llevan a sus hijos, los esperan y vuelven con ellos los días de entrenamiento
Práctica deportiva como actividad en el tiempo libre	Para los entrenadores es bastante provechosa en un 50% y muy provechosa en un 46,2%. Para los usuarios es bastante y muy provechosa en un 53,4% y 34% respectivamente	En siete de las nueve entrevistas se destacan los beneficios que produce la actividad físico-deportiva en la persona como actividad de tiempo libre y ocio	Las tres historias de vida subrayan también la importancia de la actividad física y la práctica deportiva

— **Cobertura del Club:** Por un lado, lo habitual es pasar más horas en las instalaciones del Club, además del tiempo dedicado a la práctica deportiva en sí. No sólo se hace alusión al tiempo anterior y posterior de la actividad física, dedicado a cambiarse de ropa para entrenar y ducharse después del esfuerzo, además los usuarios en numerosas ocasiones se quedan para ver cómo entrenan o compiten otros compañeros. Y por otro lado, algunos familiares durante la semana acompañan a sus hijos al entrena-

miento, y más familiares lo hacen cuando éstos compiten los fines de semana. Eso hace que el Granada'74 se convierta en un lugar de encuentro para los padres y madres, una forma de ocupar el tiempo libre por parte de los familiares y por parte de otras personas ajenas a la disciplina del Club que acuden igualmente como espectadores.

— **Práctica deportiva como actividad de tiempo libre:** La práctica deportiva, como actividad de tiempo libre, es considerada de forma favorable por las personas vinculadas al Club. Se está convencido de la importancia y de los beneficios que aporta la actividad física tanto al organismo como en el desarrollo físico y mental de los seres humanos.

• OTROS ASPECTOS

	Cuestionarios	Entrevistas	Historias de vida
Formar parte del Club	Ha influido favorablemente en un 42,3% y muy favorablemente en un 26,9% de los entrenadores. Respecto a los usuarios, les ha influido favorablemente en un 57,7% y muy favorablemente un 25,3%. Son los porcentajes más altos	En ocho de las nueve entrevistas se refleja el respeto y admiración que sienten por el Club	Las tres narraciones biográficas expresan igualmente sentirse muy orgullosos de haber pertenecido al Club
Dificultades económicas	Del 80,8% de entrenadores que percibe remuneración económica, el 33,4% la considera poco adecuada. Del 11,5% de usuarios que percibe remuneración, casi el 50% la considerada poco o nada adecuada	Los problemas financieros son recalcados en cinco de las nueve entrevistas realizadas	Dos de las historias de vida hacen mención a los problemas económicos que ha tenido y soportado el Club a lo largo de su devenir

— **Formar parte del Granada'74:** En algún momento de los relatos de las historias de vida se ha percibido cierto malestar por parte de sus autores respecto a diferentes aspectos del propio Club. Sin embargo, después de estas manifestaciones de discrepancia, los narradores terminan por expresar su sentimiento de orgullo y agrado por haber pertenecido o por seguir vinculado al Club Polideportivo Granada'74.

— **Dificultades económicas:** Ciertamente sorprende ver al Granada'74 estar donde está (deportivamente hablando), contemplando a los numerosos niños y jóvenes que

practican deporte en sus equipos, ya que durante treinta años ha sobrevivido a pesar de las penurias económicas por las que ha pasado, y aun está atravesando. El origen de estos problemas financieros está en las disonancias de naturaleza política entre su presidente y los responsables del gobierno municipal. Estas diferencias políticas se transformaban en problemas económicos, y estas dificultades financieras se transformaban en falta de recursos materiales y humanos para la práctica deportiva.

En conclusión, se puede decir que los datos confirman la veracidad de nuestros objetivos y evidencian el potencial educativo de este club deportivo, un caso entre otros posibles, en los tres ámbitos investigados:

- el desarrollo o formación humana general,
- el perfeccionamiento técnico-deportivo,
- una oferta envidiable para el adecuado uso educativo del ocio y tiempo libre.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1985). *Práctica de la animación sociocultural*. En QUINTANA, J. M. (Dtor.), *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (1988). *¿Qué es la animación sociocultural?* Buenos Aires: Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- Cembranos, (1988). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Popular.
- Chaves, J. R. (1998). El desarrollo de la acción. La ejecución de programas. En herrera, M. A. (Coord.), *El desarrollo de procesos. Acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Universidad de Sevilla: Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Froufe, S. y Sánchez, M. A (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*, Salamanca: Amarú.
- Garzón, B. (1998). La nueva cultura de las drogas en el contexto social desde el punto de vista preventivo. En Beas, M.; García, J.; Luengo, J.; Sánchez, A.; González, D. (Coords.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Actas VIII Jornadas LOGSE, GEU.
- González, F. J. (2001). *Educación en el deporte*. Madrid: CCS.
- LEIF, J (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*. Madrid: Narcea.
- López-Barajas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. En López-Barajas, E. y Montoya, J. M. (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- López-Barajas, E. (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Martín, M. T. (1988). *La práctica de la animación sociocultural. Modelos actuales de educación social*. Diputación de Zaragoza: Persona, 53-67.

- Marzo, A. y Figueras, J. M. (1990). *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Medrano, C. (2001). *El enfoque narrativo y las relaciones entre el razonamiento y la conducta moral*. Revista Bordón: nº 53 (3), 409-421.
- Monera, M. L. (1985). La animación sociocultural como un nuevo tipo de educación. En Quintana, J. M. (Coord.), *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Puig, T. (1988). *Animación sociocultural. Cultura y territorio*. Madrid: Popular.
- Puig, J. M. y Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Quintana, J. M. (1985). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. M. (1998). La animación como medio de formar una actitud social participativa. En Pérez, G. (Coord.), *Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social*. Universidad de Sevilla: Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Sáez, J. (1998). La figura del educador social y el animador sociocultural: tendencias cualitativas, funciones, profesionalización. En Pérez, G. (Coord.), *Contexto cultural y socioeducativo de la Educación Social*. Universidad de Sevilla: Experto y Máster Universitario en Educación Social y Animación Sociocultural, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Salvador, J. L. (2001). *Formación de animadores*. Ciudad Autónoma de Melilla: Curso de Animadores de Ocio Nocturno, Sociedad Cooperativa Andaluza de interés social: Abierto hasta el Amanecer.
- Sánchez, A. (1992). *La animación hoy. Una respuesta a la realidad social*. Madrid: CCS.
- Soria, M. A. y Cañellas, A. (1991). *La animación deportiva*. Barcelona: INDE.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Ventosa, V. J. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Viché, M. (1989). *Intervención sociocultural*. Valencia: Grup Dissabte.

EXPECTATIVAS VOCACIONALES DE RESULTADOS EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Vicente Hernández Franco¹
Universidad Pontificia Comillas

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el contexto del estudio de los determinantes causales de los intereses profesionales desde una perspectiva cognitivo social (Lent, Brown y Hackett, 1994). Considerando los «valores vocacionales» o expectativas de resultados vocacionales como uno de los mediadores cognitivos de los intereses profesionales (Hernández Franco, 2001), la investigación realizada aborda la verificación empírica de la estructura teórica multidimensional propuesta por Bandura (1987) sobre los tipos de consecuencias vocacionales que los individuos anticipan en relación con sus intereses. La muestra la componen 1250 estudiantes de cuarto de secundaria y segundo de bachillerato.

Los resultados obtenidos indican que los tipos de estudiantes difieren en relación con las consecuencias vocacionales que anticipan para la elección de sus preferencias vocacionales y pueden agruparse en cuatro factores de primer orden que hemos denominado: Altruismo, Seguridad, Prestigio-Poder e Independencia. Asimismo, un análisis factorial de segundo orden nos ha permitido realizar una nueva propuesta de conceptualización de este constructo en dos tipos de «estilos» de anticipación de las consecuencias vocacionales de los estudiantes de secundaria: intrínseco y extrínseco.

***Palabras clave:** intereses profesionales, expectativas de resultados vocacionales, valores vocacionales, género vocacional.*

1 Doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Educación y Director del «Curso de experto en docencia en centros educativos concertados» de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Desarrolla su docencia universitaria en el ámbito de la Orientación y asimismo ejerce profesionalmente como Orientador del Centro de Formación Padre Piquer. Sus líneas de investigación se centran en la «Aplicación de las TICE para la formación del personal docente» y más específicamente de los Orientadores y en los «Procesos cognitivos de toma de decisiones vocacionales».

ABSTRACT

This work is framed in the context of the study of the causal determinant of the vocational interests from a perspective social cognitive (Lent, Brown y Hackett, 1994). Considering the «vocational values» or vocational outcomes expectations as one of the cognitive mediators of the vocational interests (Hernández Franco, 2001), the study approaches the empiric verification of the theoretical structure proposed by Bandura (1987) on the types of vocational consequences that the individuals advance in connection with their interests. The sample we have investigated consists of 1250 students of high school.

The obtained results indicate that the types of students differ in connection with the vocational consequences that advance for the election of their vocational preferences can group in four factors of first order that we have denominated: Altruism, Security, Prestige-Power and Independence. Also, a factorial analysis of second order has allowed us to carry out a new proposal of conceptualisation of this construct in two types of styles of anticipation of the vocational consequences of the students of secondary: intrinsic and extrinsic.

Key words: *vocational interest; vocational outcomes expectations; vocational values, vocational gender.*

MARCO TEÓRICO

Basándose en los postulados de la teoría de Bandura (1986), Lent, Brown y Hackett (1994) formulan un modelo estructural que permite dilucidar de qué forma los determinantes personales contribuyen al desarrollo de los intereses profesionales. Definen los *intereses profesionales como patrones de conducta que recogen las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes*. Consideran que desde el enfoque cognitivo social las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultados, fruto ambas de la historia de aprendizaje de un individuo, actúan como determinantes personales causales de los intereses. Centran, por tanto, su foco de atención de acuerdo con el modelo de reciprocidad triádica de Bandura en la interacción diádica entre los determinantes cognitivos personales y la conducta.

De acuerdo con este modelo durante el transcurso de la infancia y la adolescencia, los influjos ambientales proporcionan a los individuos un amplio abanico de experiencias con potencial relevancia para su vida profesional. Los niños y adolescentes también observan y escuchan sobre otras diversas tareas ocupacionales acerca de las que no tienen experiencia directa. No sólo son expuestos —directa o vicariamente— a diversas actividades, sino que también, son diferencialmente reforzados por perseguir ciertas actividades de entre todas las posibles y por llevar a cabo adecuadamente la ejecución de las mismas. A través de la repetición de algunas actividades, mediante los procesos de modelado, y el feedback de personas relevantes para el sujeto, niños y adolescentes perfeccionan sus habilidades, desarrollan sus destrezas personales, y conforman sus creencias de autoeficacia en tareas particulares, adquiriendo asimismo ciertas expectativas sobre las consecuencias más probables que pueden alcanzar de acuerdo con su calidad de ejecución.

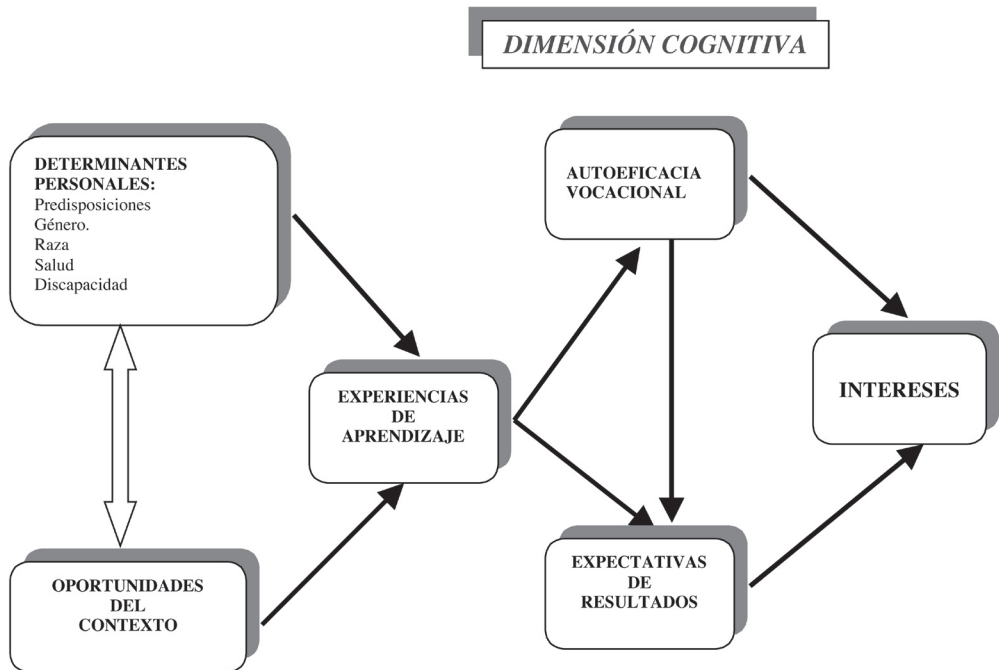


Ilustración 1

Representación gráfica del modelo causal de los determinantes cognitivos de los intereses de Lent, Brown, y Hackett (1994)

Son, por tanto, las percepciones de autoeficacia y la anticipación de que ocurran ciertas consecuencias los determinantes cognitivos más significativos en la formación de los intereses. Más específicamente, la tesis principal desde este enfoque postula: **si una persona ante una actividad se autopercibe a sí misma como eficaz y, además, anticipa consecuencias deseables para sí, entonces es mayor la probabilidad de que desarrolle intereses estables hacia ese tipo de actividad.** Por el contrario, será difícil que aparezcan intereses allí donde las expectativas de autoeficacia sean débiles y donde las consecuencias esperadas sean negativas o neutras para el sujeto.

Este proceso se repite continuamente a lo largo de toda la vida de los individuos, aunque es quizá más destacado hacia el final de la adolescencia y comienzos de la edad adulta, cuando los intereses atendiendo a las demandas de elección de profesión tienden a estabilizarse. Una vez que los intereses han cristalizado, determinadas experiencias pueden llevar a un replanteamiento de las creencias de autoeficacia y de las expectativas de resultados y, por tanto, a una reestructuración de los patrones de intereses. Esto se produce cada vez más frecuentemente en el marco sociolaboral de las sociedades occidentales cuando por diversas circunstancias el cambio de vida o de trabajo requiere fomentar el cultivo de nuevas competencias: despido laboral; accidente laboral; nacimiento de un hijo; reconversión tecnológica.

Asimismo, es plausible conjeturar que en el curso de la formación de los intereses, es probable que las expectativas de resultados estén parcialmente determinadas por las creencias de autoeficacia, es decir, las personas presumiblemente esperan alcanzar los resultados por ellas deseadas en aquellas actividades donde se consideren a sí mismas como eficaces.

Bandura (1987) distingue entre tres tipos de expectativas de resultados a la hora de considerar su efecto sobre los intereses profesionales:

- **Materiales:** retribución económica, estabilidad en el empleo, jornada laboral, etc.
- **Sociales:** prestigio, poder, influencia, estatus, aprobación paterna o materna, etc.
- **Personales** o autoevaluativas: satisfacción personal, autorrealización, etc.

Es importante resaltar que mientras que algunos de los tipos de expectativas de resultados (Ej. recompensas sociales y materiales) ayudan a fomentar los intereses, Bandura (1987) postula que las expectativas personales de resultados que hacen referencia a las autoevaluaciones del sujeto acerca de sí mismo (Ej. anticipación de la auto-satisfacción, estar contento consigo mismo, etc.) juegan una influencia destacada en el desarrollo de los intereses: *«algunas de las recompensas más valiosas de participar en una actividad profesional se encuentran en la satisfacción derivada de la realización de las expectativas personales, más que de tangibles sueldos»* (Bandura, 1987: 231).

Desde esta perspectiva cognitiva, los nuevos intereses son aprendidos mediante un proceso interactivo, en el que el éxito en tareas percibidas por el sujeto como retos desafiantes se generaliza en una positiva autoevaluación o alta autoestima. A su vez, la autoatribución de la capacidad para afrontar retos y la anticipación de la satisfacción que se piensa obtener, ayudan a comprometerse en nuevas tareas profesionales, permitiendo el desarrollo de nuevas habilidades y el surgimiento de intereses hacia actividades que habrían tenido originalmente poco atractivo intrínseco.

Desde el enfoque cognitivo social, las expectativas de resultados incorporan a nuestro entender el concepto de *valores de trabajo*. Los orígenes del concepto de valores de trabajo los encontramos en Hopock y Super (1950), que realizaron una revisión sobre la literatura existente acerca de la satisfacción del trabajo. Super (1957) desarrolló esta tesis, manifestando que atributos de trabajo similares pueden ser diferencialmente valorados y nombró a estos aspectos «valores de trabajo». El primer desarrollo formal de los valores de trabajo en las investigaciones de desarrollo de carrera fue en *The Work Values Inventory* (WVI; Super, 1970). Una de las definiciones de valores de trabajo más citada es la de Zytowski (1970). Para este autor los valores de trabajo pueden ser considerados «conceptos que median entre la orientación afectiva de las personas y las clases de objetos externos que ofrecen satisfacciones similares». Otra definición muy utilizada es la de Prior (1981) para el que los valores representan cualidades o recompensas específicas que uno desea del trabajo (Ej.: dinero, seguridad, un bien social). Los valores de trabajo son conceptualizados desde una perspectiva cognitivo social, en términos de preferencias por determinados reforzadores, adqui-

ridos por niños y adolescentes a través de los procesos básicos de aprendizaje social (Dawis y Lofquist, 1984). Las personas como producto de sus aprendizajes sociales, desarrollan una proclividad específica hacia determinados reforzadores (Ej. estatus, dinero, autonomía, contacto social), y perciben las distintas actividades y ocupaciones como diferentes, en términos de su capacidad para satisfacer sus expectativas de recompensas, tanto extrínsecas como las más intrínsecas correspondientes con la imagen que tiene el sujeto de sí mismo o autoestima.

En el marco de la teoría cognitivo social, por tanto, podemos definir operacionalmente el **concepto de Expectativas Vocacionales de Resultados o Anticipación de Consecuencias Vocacionales**, como *los pensamientos de anticipación sobre las consecuencias más probables que producirán unas determinadas acciones realizadas por un individuo en su esfera vocacional*. Responden al interrogante *¿si me dedico a esta determinada actividad profesional, qué me sucederá, qué conseguiré?* Son, por tanto, pensamientos de anticipación de los reforzadores que el sujeto atribuye que se corresponden con una determinada preferencia vocacional.

El objetivo general de nuestro trabajo es verificar el efecto de la anticipación de consecuencias vocacionales sobre las preferencias vocacionales de los estudiantes de secundaria. De un modo más particular nuestro trabajo se orienta a:

- Comprobar la estructura teórica **multidimensional** propuesta por Bandura (1987) de los tres tipos de consecuencias vocacionales (materiales, personales y sociales) que anticipan los estudiantes de secundaria para la elección de su área vocacional de interés preferente.
- Conocer la relación entre los tipos de consecuencias vocacionales y las distintas áreas vocacionales de interés preferente de los estudiantes de secundaria.
- Explorar las diferencias de género en función de los tipos de consecuencias vocacionales que anticipan los estudiantes de secundaria para la elección de su área vocacional de interés preferente.

Considerando el objetivo general que hemos indicado anteriormente y los objetivos específicos recién enunciados, en este estudio nos planteamos la comprobación de las siguientes hipótesis de trabajo:

Primera.- Los tipos de expectativas de resultados vocacionales que anticipan los estudiantes de secundaria para la elección de su área vocacional de interés preferente se corresponden con la estructura teórica **multidimensional** propuesta por Bandura (1987) de consecuencias vocacionales materiales, personales y sociales.

Segunda.- Existen diferencias significativas en los tipos de expectativas de resultados vocacionales de los estudiantes de secundaria en relación con sus preferencias vocacionales. Es decir, las distintas áreas vocacionales están caracterizadas diferencialmente por el tipo de consecuencias vocacionales que anticipan los estudiantes.

Tercera.- Existen diferencias significativas en los tipos de consecuencias vocacionales que anticipan los estudiantes de secundaria para la elección de su área vocacional de interés preferente en relación con su género.

MÉTODO

Muestra

Hemos contado para la realización de este estudio con una muestra incidental de carácter no-probabilística de alumnos del cuarto curso de secundaria y del segundo curso de los nuevos bachilleratos LOGSE. La muestra que contestó a la totalidad de los cuestionarios y que, además, lo hizo correctamente («muestra productora de datos»; Fox, 1981), procede de distintos ámbitos geográficos y tipos de centros tal como se puede apreciar por las variables de control recogidas en la tabla 1. Como puede observarse en la tabla, está compuesta por un total 1.250 estudiantes sobre los 1.650 disponibles matriculados en los centros donde se realizó el estudio. Todos ellos proceden de cuatro centros públicos de Enseñanza Secundaria (IES) que han anticipado la oferta de los Bachilleratos LOGSE, tres concertados en ESO, Bachilleratos y Ciclos Formativos (antiguos centros de FP) y tres privados concertados en las etapas obligatorias, tradicionalmente considerados como de BUP-COU y con oferta no concertada de Bachilleratos LOGSE, en total diez centros. Nos pareció importante de cara a una mayor representatividad de la muestra, además de los IES, incluir a centros de iniciativa social, diferenciando los que son privados con alguna etapa concertada, tradicionalmente considerados como de BUP-COU, de los también concertados pero provenientes de la antigua FP, por atender poblaciones de características muy diferentes desde el punto

TABLA 1
VARIABLES DE CONTROL DE LA DISTRIBUCIÓN DE CENTROS DE LA MUESTRA

CENTRO	Titularidad	Medio Social	Lugar	Estatus Sociofamiliar Centro	Género		N	%
					Varones	Mujeres		
1.	IES	Urbano	Madrid	Medio-Bajo	38.7%	61.3%	212	17
2.	CTDO-FP	Urbano	Madrid	Medio-Bajo	56.5%	43.5%	230	18.4
3.	CTDO-FP	Urbano	Badajoz	Bajo	51.5%	48.5%	101	8.1
4.	PVDO-BUP	Urbano	Madrid	Alto	100%		168	13.4
5.	IES	Urbano	Madrid	Medio-Alto	54.4%	45.6%	114	9.1
6.	PVDO-BUP	Rural	Badajoz	Medio-Alto	90.0%	10.0%	120	9.6
7.	PVDO-BUP	Rural	Badajoz	Medio-Bajo		100 %	69	5.5
8.	CTDO-FP	Rural	Madrid	Medio-Bajo	79.3%	20.7%	29	2.3
9.	IES	Urbano	Madrid	Medio-Bajo	56.0%	44.0%	109	8.7
10.	IES	Urbano	Madrid	Bajo	46.9%	53.1%	98	7.8
Total					58.6%	41.4%	1250	100

de vista del estatus sociofamiliar y que pueden afectar a los intereses y valores profesionales de los estudiantes, objeto de nuestro trabajo. De ellos 919 (73,5%) estaban cursando 4º de ESO y los 331 restantes (26,5%) cursaban el segundo curso de Bachillerato en las distintas modalidades recogidas en la LOGSE. Por último el 58,6% (732) son chicos y el 41,4% restante son chicas (518).

Diseño

Sobre la base de los **objetivos** que pretendemos estudiar, de forma genérica nuestra metodología es de naturaleza no experimental, se trata de un estudio ex-post-facto. Desde la perspectiva del tipo de datos que se obtienen, el diseño de nuestro estudio responde a una estrategia de tipo transversal o trans-seccional en la que empleamos dos cohortes con grupos de sujetos distintos (cohorte 4º ESO y cohorte 2º Bachillerato).

VARIABLES E INSTRUMENTOS

La recogida de datos se efectuó a través de la técnica del cuestionario. Los instrumentos elaborados y validados para esta investigación fueron el «Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Académico Profesionales» y el «Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales» (Hernández, 2001).

Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Académico Profesionales (CIBAP-2000)

El CIBAP-2000 parte de la premisa, claramente fundamentada en el marco de la teoría de la Psicología Vocacional durante los últimos setenta y cinco años (Betsworth y Fouad, 1997) que postula cómo el conjunto de actividades y ocupaciones de constatada validez transcultural (Rivas, 1988: 98) que puede realizar una persona en nuestras sociedades occidentales industrializadas, recogidas en los diferentes «Inventarios de Intereses» elaborados hasta hoy, se pueden sintetizar y clasificar (generalmente mediante técnicas de análisis factorial exploratorio) en unos grupos bastante estables o dimensiones denominadas en el ámbito de la literatura vocacional anglosajona «Intereses Básicos» (Days y Rounds, 1997) en la línea de «Las Escalas de Intereses Profesionales Básicos» (BISs) del *Strong Interest Inventory* (Harmon, Hansen, Borgen y Hammer, 1994).

El CIBAP-2000 lo componen diecinueve Áreas Vocacionales de Intereses Profesionales Básicos. Operacionalmente, cada Área de Intereses Básicos, agrupa un conjunto de estudios y profesiones que comparten aspectos comunes entre sí, que les diferencian a su vez de las otras áreas y que son percibidas por los estudiantes holísticamente, como un todo con identidad y significatividad sociolaboral propia. Podríamos considerarlo como un cuestionario de intereses expresados. A diferencia de otros cuestionarios de intereses expresados, donde se le pregunta a la persona directamente sobre cuestiones ocupacionales específicas del tipo: «¿En qué profesión concreta te gustaría trabajar?», o bien «¿Qué carrera te gustaría estudiar en la Universidad cuando acabes el Bachillerato?», o también «¿Qué ciclo formativo de formación profesional específica te gustaría realizar?», este cuestionario pretende conocer el grado de preferencia e interés

globalmente considerado hacia las que hemos denominado «Áreas Vocacionales de Intereses Profesionales Básicos» o sintéticamente áreas vocacionales.

En la selección de las diecinueve Áreas Vocacionales de Intereses Profesionales Básicos hemos partido fundamentalmente de los dieciocho grupos profesionales que componen el cuestionario de intereses inventariados CIP-II de García, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (1990), dada su alta fiabilidad y consistencia contrastada como instrumento de análisis de los intereses profesionales de los estudiantes de secundaria. Una vez analizadas las definiciones operacionales que el autor propone para cada uno de estos dieciocho grupos, decidimos añadir una nueva área no contemplada por este autor denominada «DEPORTE», considerando su relevancia y emergente caracterización vocacional (Pascual, 1997), recogida también en el «IPP» de De La Cruz (1997) y en el «SAV-R» de Rivas, Rocabert y López (1998). En la redacción final del «CIBAP» hemos modificado el título de alguno de los grupos profesionales respecto del CIP-II para mejorar su comprensión, de acuerdo con las sugerencias recogidas en las entrevistas con los estudiantes que realizamos durante el estudio piloto, para facilitarles los informes personalizados de los resultados de intereses inventariados de este cuestionario. Las diecinueve áreas vocacionales aparecen recogidas en el cuadro 1.

CUADRO 1
ÁREAS VOCACIONALES DEL CIBAP

Áreas Vocacionales del CIBAP	
1.	INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
2.	INVESTIGACIÓN TÉCNICA
3.	TÉCNICA APLICADA
4.	SANIDAD
5.	ECONOMÍA Y NEGOCIOS
6.	ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS
7.	DERECHO Y ASESORAMIENTO
8.	PROTECCIÓN Y SEGURIDAD
9.	HUMANÍSTICO-SOCIAL
10.	COMUNICACIÓN
11.	ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN
12.	ATENCIÓN PERSONAL
13.	IDIOMAS
14.	CINE Y TEATRO
15.	MÚSICA
16.	ARTES PLÁSTICAS
17.	ESTÉTICA
18.	ACTIVIDAD AGROPECUARIA
19.	DEPORTE

En el CIBAP para cada Área se presenta una breve descripción explicativa de sus características más relevantes y a continuación una breve y ejemplificadora referencia de algunos de los estudios universitarios más representativos, así como la localización de las Familias Profesionales de Ciclos Formativos correspondientes a la nueva Formación Profesional Específica, para terminar reseñando algunas profesiones afines a dichos estudios y de distinto nivel de cualificación. En el cuadro 2 ofrecemos como ejemplo de esta estructura de contenidos el área vocacional de intereses básicos de SANIDAD.

CUADRO 2
ESTRUCTURA DE CONTENIDOS DEL ÁREA VOCACIONAL DE INTERESES
BÁSICOS DE SANIDAD

<p>ÁREA VOCACIONAL DE SANIDAD:</p> <p>Descripción: interés por profesiones relacionadas con la prevención, diagnóstico, curación y conservación de la salud tanto física como mental de las personas o los animales.</p> <p>Estudios universitarios: Medicina en alguna de sus diferentes especialidades; Enfermería; Fisioterapia; Veterinaria; Farmacia; Psicología Clínica.</p> <p>Ciclos Formativos: Familia Profesional de Sanidad.</p> <p>Profesiones como: Médico de Familia; Pediatra; Cirujano; Dentista; Psiquiatra; Enfermero/a; Fisioterapeuta; Auxiliar de Enfermería; Veterinario/a; Farmacéutico/a.</p>

Una vez cumplimentado el CIBAP, se propone a los estudiantes que nos informen de su «Área Vocacional Preferente» de intereses básicos, definida operacionalmente como aquella de las diecinueve propuestas donde se encuentre una profesión o estudios que son sus preferidos o por lo menos le gustan bastante. La preferencia por un área vocacional va más allá del mero interés y supone el resultado de un proceso cognitivo de elección, resultado de la comparación entre distintas opciones. En esencia recoge la afirmación: «Yo quiero ser X». (Rivas et al., 1998: 70)

Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales (CERV)

Sobre el resultado de esta elección «forzada» es sobre la que vamos a invitar a nuestros estudiantes a realizar una nueva reflexión valorativa, con objeto de explicitar y hacerse conscientes de los fundamentos cognitivos de la misma. Para este fin, el estudiante realiza un segundo cuestionario que hemos denominado: «Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales» (Hernández, 2001). Al cumplimentar este instrumento

el estudiante realiza una autoevaluación de sus expectativas para la elección de su Área Vocacional Preferente que nos va a permitir, finalmente, estudiar el efecto de la anticipación de consecuencias vocacionales sobre las preferencias profesionales en los estudiantes de secundaria, objetivo central de nuestro trabajo.

Para la elaboración del «Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales» hemos partido de los constructos teóricos intervinientes en el modelo de anticipación de consecuencias vocacionales de Bandura (1987): ERS, «Expectativas de Resultados Sociales»; ERP, «Expectativas de Resultados Personales»; ERM, «Expectativas de Resultados Materiales». Hemos tomado y adaptado a modo de indicadores algunos de los ítem de la «Rejilla Vocacional» del «Sistema de Asesoramiento Vocacional Renovado» (SAV-R, Rivas et al., 1998) que nos parece pueden representar los tres tipos de expectativas de resultados consideradas por Bandura (1987). Procedimos en primer término, a la estimación empírica de la fiabilidad y a la verificación de la estructura factorial de este cuestionario, en relación con el objeto de nuestra investigación, para pasar finalmente a realizar los análisis que nos permitan alcanzar los objetivos de nuestro trabajo. La llave de códigos del Cuestionario de Anticipación de Consecuencias Vocacionales con los indicadores de los tres tipos de anticipación de consecuencias que Bandura postula, aparece en la tabla siguiente.

TABLA 2
LLAVE DE CÓDIGOS DEL CUESTIONARIO DE ANTICIPACIÓN DE
CONSECUENCIAS VOCACIONALES

Código	INDICADORES
ERS199	Prestigio y reconocimiento social.
ERM199	Beneficio económico.
ERS399	Ayudar a las personas.
ERP399	Desarrollar mi creatividad.
ERM299	Seguridad y estabilidad en el empleo.
ERS499	Contribuir al bien común de la sociedad.
ERP499	Dinamismo y variedad.
ERP599	Trabajar en contacto con personas.
ERS599	Dirigir y mandar a otras personas.
ERP899	Disfrutar sin aburrirme.
ERM399	Horario cómodo.

Procedimiento

Es muy importante destacar cuando consideramos la fiabilidad y validez de los datos obtenidos en este trabajo, que la aplicación cualificada de los cuestionarios se efectuó por los propios Orientadores de los Centros colaboradores en esta investigación, indicando, expresamente, que las respuestas no tienen consecuencias sobre las calificaciones escolares y solicitando la máxima sinceridad. Conseguimos un óptimo clima de colaboración de los estudiantes en la respuesta de los cuestionarios, al ser presentados en el marco del propio programa de orientación del centro como una actividad significativa de reflexión sobre su perfil de intereses vocacionales y un instrumento de ayuda de cara a su elección de continuidad de estudios al año siguiente. El cuestionario se les presentó en forma de cuadernillo de actividades autoaplicable, de los que están acostumbrados a realizar en las sesiones del programa de Tutoría y Orientación.

Análisis

La metodología fundamental para el contraste empírico de nuestra hipótesis principal de la estructura teórica del constructo de expectativas de resultados de Bandura (1987) consistió en un análisis factorial exploratorio. Realizamos tanto un análisis factorial de primer orden como de segundo orden para comprobar la existencia empírica de las categorías conceptuales postuladas por este autor. Por otro lado, comprobamos mediante análisis de varianza si existen diferencias significativas en los tipos de expectativas de resultados vocacionales de los estudiantes de secundaria, en relación con sus preferencias vocacionales. Por último verificamos a través de la prueba t de Student de diferencias de medias para grupos independientes la existencia de diferencias significativas en los tipos de expectativas de resultados de los estudiantes de secundaria en relación con su género.

Todos los participantes en esta investigación y la información obtenida han sido tratados de acuerdo con los principios éticos para la investigación científica. Los análisis estadísticos se han realizado principalmente con los programas EXCEL, SPSS y EQS.

Resultados y discusión

Hipótesis primera.- *Los tipos de expectativas de resultados vocacionales que anticipan los estudiantes de secundaria en relación con sus preferencias vocacionales se corresponden con la estructura teórica multidimensional propuesta por Bandura (1987) de consecuencias vocacionales materiales, personales y sociales.*

La KMO (.749) y la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 2361,915$; g.l.= 55; n= 1250; $p < 0,001$) nos informan positivamente de la existencia de una matriz de correlaciones significativas entre los indicadores y sobre la pertinencia de proceder a realizar su análisis factorial. Los resultados del análisis factorial (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax) al que se someten las respuestas del «Cuestionario de Expectativas de Resultados Vocacionales», arroja la existencia de una estructura factorial clara, pues todos los indicadores se encuentran agrupados en cua-

tro factores y siempre con pesos que podemos estimar como significativos al presentar todos ellos valores por encima de 0.50 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999) cuyas saturaciones se muestran en la tabla siguiente.

TABLA 3
SATURACIONES FACTORIALES DE LOS ELEMENTOS DEL CUESTIONARIO
DE EXPECTATIVAS DE RESULTADOS VOCACIONALES EN CADA UNO DE LOS
FACTORES OBTENIDOS TRAS LA ROTACIÓN (MÉTODO VARIMAX)

Código	Nombre del Indicador	Media	Desv	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
ERS399	Ayudar a las personas.	4,01	,83	,846			
ERS499	Contribuir al bien común de la sociedad.	4,11	,80	,788			
ERP599	Trabajar en contacto con personas.	4,18	,82	,597			
ERM399	Horario cómodo.	4,13	,89		,768		
ERM299	Seguridad y estabilidad en el empleo.	4,28	,77		,766		
ERM199	Beneficio económico.	4,04	,84		,680		
ERS599	Dirigir y mandar a otras personas.	3,30	,93			,781	
ERS199	Prestigio y reconocimiento social.	3,39	,91			,732	
ERP499	Dinamismo y variedad.	4,01	,85				,786
ERP899	Disfrutar sin aburrirme.	3,59	1,06				,676
ERP399	Desarrollar mi creatividad.	3,92	,87				,536

Como se aprecia en la misma, en el Factor 1 saturan tres indicadores: «Ayudar a las personas», «Contribuir al bien común de la sociedad» y «Trabajar en contacto con personas». Este factor que podemos conceptualizar operacionalmente como ALTRUISMO, explica el 26,45 % de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es $\alpha = 0,66$.

En el Factor 2, los indicadores que muestran una mayor carga factorial son: «Horario cómodo», «Seguridad y estabilidad en el empleo» y «Beneficio económico», es decir, indicadores relacionados principalmente con la anticipación de consecuencias materiales que podemos conceptualizar operacionalmente como factor SEGURIDAD. Este factor explica el 15,93% de la varianza total y el coeficiente de fiabilidad, consis-

tencia interna alfa de Cronbach, es muy similar al arrojado por los elementos del factor anterior ($\alpha = 0,67$).

En el Factor 3, los indicadores que muestran una mayor saturación factorial son: «Dirigir y mandar a otras personas» y «Prestigio y reconocimiento social», es decir, indicadores relacionados principalmente con la anticipación de consecuencias sociales que podemos conceptualizar operacionalmente como factor PRESTIGIO-PODER. Este factor explica un 9,78% de la varianza total y el coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es $\alpha = 0,52$.

Por último, en el Factor 4, saturan los indicadores: «Dinamismo y variedad», «Disfrutar sin aburrirme» y «Desarrollar mi creatividad», es decir, indicadores relacionados principalmente con la anticipación de consecuencias personales que podemos conceptualizar operacionalmente como factor INDEPENDENCIA. Este factor explica un 9,51% de la varianza total y el coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es $\alpha = 0,53$.

Un factor se considera bien definido cuando al menos tres variables tienen en él sus mayores pesos (Kim y Mueller, 1978), como efectivamente sucede en tres de los factores resultantes de nuestro estudio. Los pesos o cargas de los indicadores que definen el factor son y se interpretan como los «coeficientes de correlación» de cada indicador con cada factor. Los pesos indican lo que cada indicador tiene en común con todo lo que es común a todos los indicadores y se pueden interpretar de una manera semejante a la correlación ítem-total, aunque las magnitudes como sucede en nuestro caso suelen ser mayores.

Las subescalas que recogen los indicadores de los cuatro factores señalados presentan unos índices de coherencia interna media-baja. Esto es debido principalmente al reducido número de indicadores resultantes para cada factor, aunque si comprobamos los índices de homogeneidad para cada subescala (todos son $> 0,30$) podemos considerarlas suficientemente satisfactorias (Morales, 2000). Es decir, los indicadores propuestos nos van a permitir encontrar las diferencias entre los sujetos en los factores resultantes de nuestro estudio. El total de la varianza explicada por los cuatro factores es 61,69% y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna alfa de Cronbach) es igual a 0,718.

En correspondencia con la clasificación propuesta por Bandura (1987) y según los factores resultantes del análisis de nuestro cuestionario, tendríamos estos tres tipos de expectativas vocacionales de resultados:

- **Materiales (ERM):** Factor 2 (Seguridad)
- **Sociales (ERS):** Factor 3 (Prestigio-Poder)
- **Personales (ERP):** Factor 1 (Altruismo) y Factor 4 (Independencia)

Si consideramos ahora cada uno de los cuatro constructos resultantes del análisis factorial como una escala aditiva, tomando como puntuaciones de los sujetos en cada factor, la suma de las puntuaciones directas de los indicadores que lo componen (Hair, et al., 1999: 105) y teniendo en cuenta la naturaleza teórica del constructo de expectativas vocacionales de resultados, cabe esperar que se encuentren relacionados entre sí. Desde esta presunción, comprobamos que efectivamente existe una intercorrelación

significativa entre los cuatro factores resultantes, por lo que procede realizar un nuevo análisis factorial a fin de verificar la existencia de factores de segundo orden, que nos permitan una mejor comprensión de los procesos cognitivos de anticipación de consecuencias vocacionales.

Para el análisis factorial de segundo orden la KMO (.613) y la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2 = 489,862$; g.l.= 6; n= 1250; $p < 0,001$) nos informan positivamente de la existencia de una matriz de correlaciones significativas entre los indicadores y sobre la pertinencia de proceder a realizar su análisis factorial. Los resultados del análisis factorial de segundo orden podemos observarlos en la tabla siguiente:

TABLA 4
SATURACIONES FACTORIALES DE LOS ELEMENTOS DE SEGUNDO ORDEN DEL CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS DE RESULTADOS VOCACIONALES EN CADA UNO DE LOS FACTORES OBTENIDOS TRAS LA ROTACIÓN (MÉTODO VARIMAX)

Código	Nombre de la variable	Factor I	Factor II
ERF2	Seguridad	,828	
ERF3	Prestigio-Poder	,816	
ERF1	Altruismo		,868
ERF4	Independencia		,757

Como se aprecia en la misma, en el Factor I de segundo orden saturan el Factor 2 de primer orden «Seguridad» y el Factor 3 «Prestigio-Poder». Este nuevo factor operacionalmente podemos conceptualizarlo como «*Anticipación de Consecuencias Vocacionales Extrínsecas*» y explica el 44,10% de la varianza total.

En el Factor II de segundo orden saturan el Factor 1 «Altruismo» y el Factor 4 «Independencia» de primer orden. Este nuevo factor podemos conceptualizarlo como «*Anticipación de Consecuencias Vocacionales Intrínsecas*» y explica el 25,19% de la varianza total. Por tanto, el total de la varianza explicada por los dos nuevos factores es 69,30%.

De acuerdo con estos resultados podemos interpretar que las consecuencias que anticipan los estudiantes se encuentran agrupadas en dos factores de segundo orden. El primero estaría compuesto por los constructos de «Seguridad» y «Prestigio-Poder» y como hemos conceptualizado hace referencia a la anticipación de consecuencias principalmente «*Extrínsecas*». El segundo estaría formado por los constructos de «Altruismo» e «Independencia» y hace referencia a la anticipación de consecuencias «*Intrínsecas*».

Podemos, por tanto, establecer considerando los resultados de nuestro trabajo, la existencia de dos «*estilos*» en lo que a la anticipación de las consecuencias vocacionales se refiere:

- Estilo de anticipación de consecuencias vocacionales intrínseco.
- Estilo de anticipación de consecuencias vocacionales extrínseco.

Tomando como referencia nuevamente la clasificación de Bandura (1987) se podría concluir que los individuos orientados hacia la anticipación de consecuencias materiales y sociales tendrían un *estilo extrínseco* y los individuos orientados hacia la anticipación de consecuencias vocacionales personales un *estilo intrínseco*.

Vamos a estudiar ahora cómo estas nuevas categorías establecidas para diferenciar los distintos tipos de consecuencias vocacionales que anticipan los estudiantes afectan a la elección de su área vocacional de interés preferente.

Hipótesis segunda.- *Existen diferencias significativas en los tipos de expectativas de resultados vocacionales de los estudiantes de secundaria en relación con sus preferencias vocacionales. Es decir, las distintas áreas vocacionales están caracterizadas diferencialmente por el tipo de consecuencias vocacionales que anticipan los estudiantes.*

En lo referente a los indicadores agrupados en el Factor ERF1, encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia, nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre el constructo que hemos denominado «Altruismo» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 320,334; g.l.=198; $p<,001$). Comprobamos asimismo a través del análisis de varianza que existen probabilidades asociadas entre el «Altruismo» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria. Como se aprecia en la tabla siguiente, encontramos diferencias estadísticamente significativas en este factor entre seis de las diecinueve áreas vocacionales que recoge el CIBAP (Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé; $p<,05$).

TABLA 5
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE LAS ÁREAS VOCACIONALES DE INTERÉS
PREFERENTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE SU GRADO DE
ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS «ALTRUISTAS»

Expectativas de resultados	Área Vocacional de interés preferente	N	Media	G.L.	F	Sig.
ERF1 ALTRUISMO	2. INVESTIGACIÓN TÉCNICA	191	11,70 _{(4) (11)}	18 1221 1239	8,291	,000
	3. TÉCNICA APLICADA	93	11,52 _{(4) (11)}			
	4. SANIDAD	163	13,09 _{(2) (3) (5)}			
	5. ECONOMÍA Y NEGOCIOS	129	11,69 _{(4) (11)}			
	7 DERECHO Y ASESORAMIENTO	52	13,01			
	11. ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN	89	13,29 _{(2) (3) (5) (16)}			
	16. ARTES PLÁSTICAS	28	11,14 ₍₁₁₎			
Total	1240	12,29				

Si atendemos a los indicadores agrupados en el Factor ERF2, encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre el factor «Seguridad» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 246,184; g.l.=180; $p<,001$). Comprobamos asimismo a través del análisis de varianza que existen probabilidades asociadas entre el factor «Seguridad» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria ($F=3,261$; $p<,001$). No encontramos diferencias estadísticamente significativas en este factor, en las comparaciones por pares, entre las diecinueve áreas vocacionales que recoge el CIBAP, mediante la prueba post hoc de Scheffé.

Considerando los indicadores agrupados en el Factor ERF3, encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre el constructo que hemos denominado «Prestigio-Poder» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 293,084; g.l.=216; $p<,001$). Comprobamos posteriormente a través del análisis de varianza que existen probabilidades asociadas entre «Prestigio-Poder» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria. Como se aprecia en la tabla siguiente, encontramos diferencias estadísticamente significativas en este factor entre cuatro de las diecinueve áreas vocacionales que recoge el CIBAP (Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé; $p<,05$).

TABLA 6
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE LAS ÁREAS VOCACIONALES DE INTERÉS PREFERENTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE SU GRADO DE ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS DEL FACTOR «PODER Y PRESTIGIO»

Expectativas de resultados	Área Vocacional de interés preferente	N	Media	G.L.	F	Sig.
ERF3 PRESTIGIO PODER	4. SANIDAD	162	6,33 ⁽⁵⁾	18 1225 1243	5,648	,000
	5. ECONOMÍA Y NEGOCIOS	130	7,44 ⁽⁴⁾⁽¹¹⁾			
	7. DERECHO Y ASESORAMIENTO	52	7,48 ⁽¹¹⁾			
	11. ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN	89	6,06 ⁽⁵⁾⁽⁷⁾			
	Total	1244	6,70			

Por último, si atendemos a los indicadores agrupados en el Factor ERF4, encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre el constructo que hemos denominado «Independencia» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 223,588; g.l.=144; $p<,001$). Comprobamos también a través del análisis de varianza que existen probabilidades asociadas entre el factor «Independencia» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria. Como se aprecia en la tabla siguiente, encontramos

diferencias estadísticamente significativas en este factor entre cuatro de las diecinueve áreas vocacionales que recoge el CIBAP (Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé; $p < ,05$).

TABLA 7
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE LAS ÁREAS VOCACIONALES DE INTERÉS PREFERENTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE SU GRADO DE ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS VOCACIONALES DEL FACTOR «INDEPENDENCIA».

Expectativas de resultados	Área Vocacional de interés preferente	N	Media	G.L.	F	Sig.
ERF4 INDEPENDENCIA	3. TÉCNICA APLICADA	94	10,68 ^{(10) (14)}	18	6,205	,000
	10. COMUNICACIÓN	87	12,35 ^{(3) (11)}			
	11. ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN	89	10,69 ^{(10) (14)}	1243		
	14. CINE Y TEATRO	24	13,33 ^{(3) (11)}			
	Total	1244	11,52			

En resumen podemos afirmar que:

- Los estudiantes que eligen como área vocacional de interés preferente «ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN» son los que más anticipan consecuencias vocacionales de carácter «altruista» seguidos de los estudiantes del área vocacional de «DERECHO» y los de «SANIDAD». Asimismo, encontramos que existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo de «ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN» y los pertenecientes a los grupos de «INVESTIGACIÓN TÉCNICA», «TÉCNICA APLICADA», «ECONOMÍA Y NEGOCIOS» y «ARTES PLÁSTICAS» en lo que a su orientación hacia anticipar consecuencias vocacionales de carácter altruista se refiere. También aparecen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo «SANIDAD» y los pertenecientes a los grupos de «INVESTIGACIÓN TÉCNICA», «TÉCNICA APLICADA» y «ECONOMÍA Y NEGOCIOS».
- No existen diferencias significativas entre los grupos de estudiantes cuando se les compara entre sí en cuanto a la anticipación de consecuencias vocacionales del factor «seguridad» se refiere.
- Los estudiantes que eligen como área vocacional de interés preferente «DERECHO» son los que más anticipan consecuencias vocacionales que hacen referencia al factor de «prestigio-poder» seguidos de los estudiantes del área vocacional de «ECONOMÍA Y NEGOCIOS», estos últimos presentan diferencias significativas con relación a los estudiantes de los grupos de «ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN» y «SANIDAD» que presentan una menor tendencia a anticipar las consecuencias vocacionales que hemos caracterizado como «prestigio-poder».

- Los estudiantes que eligen como área vocacional de interés preferente «CINE Y TEATRO» son los que más anticipan consecuencias vocacionales que hacen referencia a su bienestar personal en relación con el factor «independencia», seguidos de los estudiantes del área vocacional de «COMUNICACIÓN», ambos presentan diferencias significativas con relación a los estudiantes de los grupos de «TÉCNICA APLICADA» y «ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN» que son los que menos anticipan las consecuencias vocacionales que hacen referencia a dicho factor.

En conclusión podemos plausiblemente conjeturar que los grupos de estudiantes establecidos en función de su elección del área vocacional de interés preferente, están caracterizados diferencialmente por el tipo de consecuencias vocacionales que éstos anticipan.

En lo que se refiere al análisis de las diferencias entre el «estilo de anticipación de consecuencias vocacionales» de los estudiantes de secundaria en función de su área vocacional de interés preferente, si atendemos a los indicadores agrupados en el Factor de segundo orden ERINTRIN, encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre el constructo que hemos denominado «Estilo de Anticipación de Consecuencias Vocacionales Intrínsecas» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 399,171; g.l.=342; $p<,018$). Comprobamos asimismo a través del análisis de varianza que existen probabilidades asociadas entre el «Estilo de Anticipación de Consecuencias Vocacionales Intrínsecas» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria. Como se aprecia en la tabla siguiente, encontramos diferencias estadísticamente significativas en este factor entre tres de las diecinueve áreas vocacionales que recoge el CIBAP (Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé; $p<,05$).

TABLA 8
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE LAS ÁREAS VOCACIONALES DE INTERÉS
PREFERENTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE
ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS «INTRÍNSECAS»

Expectativas de resultados	Área Vocacional de interés preferente	N	Media	G.L.	F	Sig.
INTRÍNSECAS	3. TÉCNICA APLICADA	91	22,19 _{(10) (14)}	18 1215 1232	4,46	,000
	10. COMUNICACIÓN	87	24,79 ₍₃₎			
	14. CINE Y TEATRO	24	26,16 ₍₃₎			
	Total	1234	23,82			

En conclusión encontramos que los estudiantes que eligen como área vocacional de interés preferente «TÉCNICA APLICADA» son los que se encuentran menos orientados a anticipar consecuencias vocacionales de carácter intrínseco, apareciendo diferencias

significativas entre estos y los alumnos que eligen las áreas vocacionales de «COMUNICACIÓN» y «CINE Y TEATRO», estos últimos son los que se encuentran vocacionalmente más orientados a anticipar consecuencias de carácter intrínseco.

Finalmente, si atendemos a los indicadores agrupados en el Factor de segundo orden EREXTRIN, encontramos que los resultados de las pruebas de contingencia nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre el constructo que hemos denominado «Estilo de Anticipación de Consecuencias Extrínsecas» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 399,523; g.l.=288; $p<,020$). Comprobamos también a través del análisis de varianza que existen probabilidades asociadas entre el «Estilo de Anticipación de Consecuencias Vocacionales Extrínsecas» y el «Área Vocacional de Interés Preferente» de los estudiantes de secundaria. Como se aprecia en la tabla siguiente, encontramos diferencias estadísticamente significativas en este factor entre tres de las diecinueve áreas vocacionales que recoge el CIBAP (Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé; $p<,05$).

TABLA 9
ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE LAS ÁREAS VOCACIONALES DE INTERÉS
PREFERENTE DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE
ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS «EXTRÍNSECAS»

Expectativas de resultados	Área Vocacional de interés preferente	N	Media	G.L.	F	Sig.
EXTRÍNSECAS	4. SANIDAD	161	18,37 ⁽⁵⁾	18	5,170	,000
	5. ECONOMÍA Y NEGOCIOS	129	20,51 ^{(4) (11)}	1220		
	11. ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN	89	17,76 ⁽⁵⁾	1238		
	Total	1239	19,14			

En conclusión, encontramos que los estudiantes que eligen como área vocacional de interés preferente «SANIDAD» y «ENSEÑANZA Y ORIENTACIÓN» se encuentran significativamente menos orientados a anticipar consecuencias vocacionales de carácter extrínseco que los estudiantes del grupo «ECONOMÍA Y NEGOCIOS» que son los que presentan la puntuación más alta en su orientación a anticipar consecuencias vocacionales de carácter extrínseco.

Hipótesis tercera.- *Existen diferencias significativas en los tipos de consecuencias vocacionales que anticipan los estudiantes de secundaria para la elección de su área vocacional de interés preferente en relación con su género.*

Por lo que concierne al análisis de las diferencias entre el estilo de anticipación de consecuencias vocacionales de los estudiantes de secundaria en función de su género, si atendemos a los indicadores agrupados en los dos factores de segundo orden anteriormente establecidos, encontramos que los resultados de las pruebas de

contingencia nos muestran que existe una relación de dependencia significativa entre los constructos que hemos denominado Estilo de Anticipación de Consecuencias «Intrínsecas» y «Extrínsecas» con respecto al «género» de los estudiantes de secundaria (Chi-cuadrado de Pearson= 34,214; g.l.= 19; $p < .05$). Comprobamos así mismo a través de la prueba t de Student de diferencias de medias para grupos independientes, que existen probabilidades asociadas tanto entre el Estilo de Anticipación de Consecuencias Vocacionales «Intrínsecas» como «Extrínsecas» y el «género» de los estudiantes de secundaria. Como se aprecia en la tabla siguiente, encontramos diferencias estadísticamente significativas en ambos factores de segundo orden en relación con el género.

TABLA 10
PRUEBA T DE STUDENT PARA LAS DIFERENCIAS ENTRE EL ESTILO DE
ANTICIPACIÓN DE CONSECUENCIAS VOCACIONALES DE LOS ESTUDIANTES
EN FUNCIÓN DE SU GÉNERO

Expectativas de resultados	Género	N	Media	Desv	t	g.l.	Sig.
INTRÍNSECAS	varón	721	23,54	3,40	-3,756	1196,05	,000
	mujer	513	24,21	2,87			
	Total	1234	23,82	3,20			
EXTRÍNSECAS	varón	724	19,42	2,89	4,072	1106,93	,000
	mujer	515	18,74	2,89			
	Total	1239	19,14	2,91			

En conclusión, podemos observar que existen diferencias significativas en el estilo de anticipación de consecuencias vocacionales entre los estudiantes de secundaria en función del género. Las chicas poseen significativamente un estilo orientado hacia la anticipación de consecuencias «intrínsecas» y por el contrario el estilo de los chicos está significativamente orientado hacia la anticipación de consecuencias «extrínsecas». Estos resultados, que nos permiten conjeturar auténticas diferencias de género en el estilo de anticipación de consecuencias vocacionales de chicos y chicas, tiene relación con los modelos de masculinidad y de feminidad presentes en nuestra sociedad. Mientras que la masculinidad está íntimamente relacionada con una orientación instrumental, esto es con ser una persona con habilidad para desarrollar funciones de liderazgo en el espacio público, estar segura de sí misma, ser capaz de acometer empresas difíciles y arriesgarse a llevarlas a cabo; la feminidad está asociada con una orientación expresiva, con ser una persona sensible en las relaciones interpersonales y estar preocupada por el bienestar de los demás y por la armonía grupal (García-Mina, 2002). Son, por tanto, estas diferencias en el «estilo» de anticipación de consecuencias en función del género, las que nos permiten comprender con mayor profundidad desde la perspectiva

cognitivo social las diferencias que habitualmente se encuentran entre chicos y chicas a la hora de elegir el área vocacional de interés preferente (Gaviria, 1991).

CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo se puede afirmar que se confirman las tres hipótesis formuladas en relación con los objetivos perseguidos. De acuerdo con el análisis factorial exploratorio realizado a partir de los ítems recogidos en nuestro cuestionario de anticipación de consecuencias vocacionales hacia el área de interés preferente de los estudiantes de secundaria, hemos extraído cuatro factores que hemos denominado: *Altruismo, Seguridad, Prestigio-Poder e Independencia*. Asimismo, hemos establecido que los factores *Altruismo e Independencia* se corresponden teóricamente con la categoría de consecuencias anticipadas denominada **Personales**, mientras que el factor *Seguridad* se corresponde con la categoría de anticipación de consecuencias **Materiales** y el factor *Prestigio-Poder* con la categoría de anticipación de consecuencias **Sociales**. Esto supone como principal conclusión de estos análisis el hallazgo de suficiente evidencia empírica a favor de la categorización general del constructo de «*Expectativas de Resultados*» postulado en la teoría cognitivo-social de Bandura (1987), con la especificidad que supone el tratarse de una clasificación de expectativas de resultados vocacionales. Finalmente un análisis factorial de segundo orden nos ha permitido realizar una nueva propuesta de conceptualización de este constructo en dos tipos de «*estilos*» de anticipación de las consecuencias vocacionales de los estudiantes de secundaria: *intrínseco y extrínseco*.

Tomando como base estas nuevas categorías del constructo «*anticipación de consecuencias vocacionales*» hemos verificado las diferencias entre los estudiantes en función de su área vocacional de interés preferente, encontrando diferencias significativas entre los distintos grupos analizados en todas las categorías consideradas, aunque las dimensiones de la muestra en los distintos grupos hallan limitado su valor en cuanto a tamaño del efecto.

Finalmente, queremos destacar la significación conceptual de las diferencias encontradas entre chicos y chicas en su «*estilo*» de anticipación de consecuencias vocacionales. Así, mientras que los estudiantes varones están orientados hacia un «*estilo*» de anticipación de consecuencias de carácter *extrínseco*, las estudiantes mujeres están orientadas hacia la anticipación de consecuencias de carácter *intrínseco*.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Ed. cast.: *Pensamiento y Acción*, Barcelona, Martínez Roca, 1987).
- Betsworth, D. G. y Fouad, N. A. (1997). Vocational Interest: A look at the past 70 years and a glance at the future. *The Career Development Quarterly*, 46, 23-47.
- Dawis, R. V., y Lofquist, L. H.. (1984). *A psychological theory of work adjustment: And individual differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Day, S. X., y Rounds, J. (1997). A little more than kind, and less than kind: basic interest in vocational research and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 45, 3, 207-220.
- De La Cruz López, M. V. (1997). *IPP Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales*. Manual, 3ª edición, revisada. Madrid: TEA Ediciones.
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- García, L., Izquierdo, R., y Sánchez-Cabezudo (1990). *Test «CIP-II». Cómo descubrir los intereses profesionales*. Madrid: Editorial Bruño.
- García-Mina, A. (2002). La influencia de la edad en la percepción de los estereotipos de rol de género. En Pérez Cantó, P. y Ortega, M. (eds), *Las Edades de las mujeres*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gaviria, J. L. (1993). *La clase social como determinante de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. CIDE-MEC.
- Hair, J. R., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hansen, J., Collins, R., Swanson, J. y Fouad, N. (1993). Gender differences in the structure of interests. *Journal of Vocational Behavior*. 1993, 42, 200-211
- Harmon, L. W., Hansen, J. C., Borgen, F. H. y Hammer, A. L. (1994). *Strong Interest Inventory applications and technical guide*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hernández Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria*. Tesis Doctoral en prensa. Madrid: Universidad Complutense.
- Hoppock, R. y Super, D. E. (1950). Vocational and educational satisfaction. En Fryer D.H. y Henry, E.R. (Eds.), *Handbook of Applied Psychology*, Vol. 1, 126-134. New York: Rinehart.
- Kim, J. O., y Mueller, C. W. (1978). *Factor Analysis, Statistical Methods and Practical Issues*. Beverly Hills: Sage.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*; 45, 79-122.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. 2ª ed. revisada. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Pascual, F. (1997). *Caracterización vocacional del grupo Deportivo*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia
- Prior, R. G. (1981). Interests and values as preferences. *Australian Psychologist*, 16, 258-272
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata (2ª ed., 1993)
- Rivas, F., Rocabert, E. y López, M. L. (1998). *Manual del SAV-R y SAVI-2000. Sistemas de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional*. Valencia: Servicios de Asesoramiento Vocacional y Educativo, S.L.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: an introduction to vocational development*, New York: Harper y Row (Ed. cast.: Madrid, Rialp, 1962)
- Super, D. E. (1970). *Work values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Zytowski, D. G. (1970). The concept of work values. *Vocational Guidance Quarterly*, 18: 176-186

ANEXO 1.
CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS VOCACIONALES

Mi ÁREA VOCACIONAL DE INTERÉS PREFERENTE es: _____

Quando pienso en los estudios y profesiones que me interesan de los incluidos en mi **ÁREA VOCACIONAL DE INTERÉS PREFERENTE** **espero conseguir ...:**

Ítem	CUESTIONES	RESPUESTAS				
		A	B	C	D	E
1.	ESPERO CONSEGUIR... PRESTIGIO Y RECONOCIMIENTO SOCIAL , que me permita... ...ser una persona socialmente importante e influyente, con una buena posición social, valorada y apreciada por los demás.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
2.	ESPERO CONSEGUIR... BENEFICIO ECONÓMICO , que me permita... ...ganar mucho dinero por mi trabajo y vivir cómodamente sin preocupaciones económicas de ningún tipo.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
3.	ESPERO CONSEGUIR... AYUDAR A LAS PERSONAS , que me permita... ... trabajar en favor de otros y cooperar en la solución de sus problemas, tanto en el ámbito individual como social.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
4.	ESPERO CONSEGUIR... DESARROLLAR MI CREATIVIDAD , que me permita... ... hacer o imaginar nuevas formas de hacer las cosas, participar en actividades innovadoras para dar respuesta a los retos del futuro.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
5.	ESPERO CONSEGUIR... SEGURIDAD Y ESTABILIDAD EN EL EMPLEO , que me permita... ...tener la tranquilidad de que no me van a despedir ni a bajarme el sueldo.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

6.	<i>ESPERO CONSEGUIR...</i> TENER LA CONVICCIÓN DE REALIZAR ALGO ÚTIL E IMPORTANTE , que me permita... ...pensar que con mi trabajo estoy contribuyendo al bien común de la sociedad y a mejorar este mundo que nos ha tocado vivir	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7.	<i>ESPERO CONSEGUIR...</i> DINAMISMO Y ACTIVIDAD VARIADA EN SU DESEMPEÑO , que me permita... ...tener la oportunidad de hacer muchas cosas diferentes y no hacer trabajos monótonos y/o rutinarios.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
8.	<i>ESPERO CONSEGUIR...</i> TRABAJAR EN CONTACTO DIRECTO CON PERSONAS , que me permita... ...comunicarme y relacionarme con otras personas, trabajar en grupo en lugar de individualmente.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
9.	<i>ESPERO CONSEGUIR...</i> SER EL RESPONSABLE DE OTROS Y DIRIGIR SU TRABAJO , que me permita... ...tomar decisiones que afectan a lo que tienen que hacer otras personas y cómo lo tienen que hacer para lograr los objetivos de una empresa	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
10.	<i>ESPERO CONSEGUIR...</i> DESARROLLAR UNA ACTIVIDAD PROFESIONAL EXCITANTE , que me permita... ...experimentar nuevas sensaciones y exponerme a retos y peligros, ya sean físicos, económicos, etc. que me hagan disfrutar todo el tiempo de lo que hago sin aburrirme nunca.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
11.	<i>ESPERO CONSEGUIR...</i> TENER UN HORARIO CÓMODO , que me permita... ...disponer de bastante tiempo de ocio para dedicarme a mis intereses y aficiones de tiempo libre: música, lectura, viajes, amigos, familia, etc.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Término medio	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

EL CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR DE CALIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE OURENSE. SU ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SALUD

Alfonso Cid Sabucedo*

Universidad de Vigo

RESUMEN

Actualmente la vida en las escuelas está de moda. Moda que podemos caracterizar con dos rasgos fundamentales: el clima y la convivencia. A pesar de ello, con demasiada frecuencia se nos presenta desde el rasgo más negativo: la violencia. No obstante, la vida de la escuela también la podemos estudiar desde un rasgo más positivo: el de la calidad. En su estudio un factor determinante es el clima escolar. Para su estudio se han desarrollado varias perspectivas e instrumentos. Actualmente, existen dos perspectivas ampliamente difundidas: la de la personalidad y la de la salud. En el presente estudio se describe el clima escolar, desde la perspectiva de la salud, a través del OHI-R. Con ello, además de describir el clima escolar, la mayor aportación del estudio, tal vez, sea haber utilizado esta perspectiva e instrumento por primera en nuestro contexto.

Palabras clave: Clima escolar. Salud escolar. Salud organizativa. Calidad.

ABSTRACT

Nowadays the life in the schools is fashionable. We can characterize this fashion with two essential features: the climate and the living. Although, too frequency it turns up from the most negative feature: the violence. However, we can study the school's life from the most positive feature: the quality one. In its study one decisive factor is the school climate. For its study several views and instruments are developed. Nowadays, there are two views fully spread: the personality and the health ones. In this study it's described the school climate, from the

* acid@uvigo.es

health's view, through the OHI-R. With that, as well as to describe the school climate, the greater contribution from the study, maybe, it is to have used this view and instrument at the first time in our context.

Key words: *School climate. School health. Organizational health. Quality.*

I. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época en la que el término «calidad» se aplica a todos los ámbitos de nuestra vida. Por lo que respecta a la educación, la OCDE (1991) indica que la «calidad de la educación» figura entre las prioridades supremas de todos los países pertenecientes a la misma. Una formulación similar la realiza el Consejo de Europea (2002) al señalar como uno de los objetivos estratégicos de las políticas nacionales el «mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la UE». Esta tendencia, internacional y europea, es seguida por todos los responsables gubernamentales. Sirvan como ejemplo de esta tendencia que Bill Clinton inauguró su segundo mandato, en 1996, con el anuncio solemne de que la educación constituiría su principal preocupación. En Europa encontramos formulaciones similares hechas por los gobiernos de Toni Blair en Gran Bretaña, Jospin en Francia, de Schoroeder en Alemania o de Prodi y D' Alema en Italia. En todos ellos se ha producido un fenómeno de reconocida prosecución de la política educativa trazada antes por los respectivos gobiernos conservadores. Por lo que se refiere a nuestro país son significativas, por una parte, la primera comparecencia de la ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo, en el Congreso de los Diputados para explicar las líneas generales de la política del ministerio durante la actual legislatura el 14 de junio de 2000¹, en la que el término «calidad» se utiliza 37 veces referido a distintos aspectos de la educación. Por otra, la reciente declaración del Presidente del Gobierno, José María Aznar, referida a que la calidad educativa es una prioridad para el Gobierno². Finalmente, el proyecto de Ley de Calidad³ —actualmente en proceso de debate parlamentario— contiene 41 referencias del término «calidad». Esta preocupación por la calidad afecta tanto a los gobiernos como a los profesionales y a los beneficiarios de la educación, todo indica que esta tensión se mantendrá en los próximos años. En este sentido los economistas predicen que la educación, y la calidad de la misma, será la próxima gran batalla del mundo globalizado. La habilidad de un país en crear y divulgar el nuevo conocimiento, así como de utilizar el conocimiento existente y sus recursos intelectuales, determinará su bienestar económico y social.

Sin embargo el estudio de la calidad no siempre es fácil. Al margen de la problemática inherente al propio concepto de «calidad», no resulta tampoco fácil disponer ni de criterios para concretar su aplicación ni de instrumentos para analizarla.

1 Primera comparecencia de la ministra de Educación, Cultura y Deporte en el Congreso de los Diputados, para explicar las líneas generales de la política del Ministerio durante esta legislatura (2000). http://www.mec.es/intervenc/edu_comparec.htm.

2 El País, 20-09-2001. Pág. 30.

3 <http://www.mec.es/leycalidad/index.htm>

No existen tampoco remedios instantáneos para lograrla ni se trata de un ejercicio automático. En muchos sistemas educativos, entre los que sin duda se encuentra el nuestro, el problema de la calidad es ante todo una cuestión de aprovechar y consolidar las reformas comenzadas en los últimos años y de llevar a cabo, por largo tiempo, considerables esfuerzos para lograr una mejora significativa de cada uno de los componentes del sistema educativo.

Entre los componentes del sistema educativo, uno de los factores que van a incidir de forma sustantiva en la calidad de la educación serán las «escuelas/centros educativos» (utilizamos indistintamente ambos términos). Por ello la capacidad de una sociedad de mejorar sus sistemas educativos y escuelas será el camino para conseguirla.

Por lo que se refiere a la escuela, a su eficacia y mejora, en los últimos veinticinco años, se ha dedicado una amplia investigación con objeto de identificar los factores que determinan su calidad.

En un primer momento, la investigación, a través del estudio de casos y de estudios correlacionales, enfatizó una serie de factores que parecían estar relacionados con la eficacia escolar. Si bien, su número se iba incrementando al ritmo que progresaba la propia investigación. Así, de los **cinco** factores iniciales hallados por Rutter y otros (1979), se pasa a **ocho** en Borger y otros (1985), posteriormente a **once** con Sammons y otros (1995) y, finalmente, mediante la utilización de nuevas técnicas estadísticas, como los modelos jerárquicos lineales o multinivel (Murillo, 2000), se aumentó a **13 el número de factores** o características que definen una escuela de calidad (Sheerens y Bosker, 1997). En todos estos estudios, el clima ocupaba siempre un lugar destacado por su relación con los demás factores.

Recientemente, se ha intentado superar el mero listado de factores para proponer modelos compresivos de eficacia escolar que clasificaban las variables —los factores anteriores— en cuatro categorías en función de su mayor o menos susceptibilidad de ser manipuladas. Así, Sheerens (1992), utilizando el modelo CIPP, propuso organizarlas en variables de contexto, entrada, proceso y producto. O bien, clasificarlas en cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto como hace Creemers (1994). Consecuentemente, las «buenas escuelas» no se definen ya por un conjunto de variables que actúan de forma aislada o lineal, sino por una verdadera interrelación entre factores, que configuran un particular sistema de funcionamiento escolar, enmarcado en un contexto determinado y que da lugar a unos resultados educativos satisfactorios. Entre estos factores ocupa un lugar central el **clima escolar**.

Por lo que se refiere al contexto español no son muy abundantes ni los trabajos teóricos (Rivas Navarro, 1986; De la Orden, 1991; Gómez Dacal, 1992), ni los trabajos empíricos enmarcados en este movimiento (Millan Ventura, 1978; Fuentes, 1986; Gómez Dacal, 1989; García Durán, 1991; Rodríguez Gómez, 1991; Muñoz Repiso y otros, 1995; Castejón, 1996). Tal vez el trabajo más relevante es el realizado por el CIDE (Muñoz Repiso y otros, 1995; Murillo, 1996) que proponen un modelo descriptivo de relaciones entre variables del centro, especialmente las referidas a los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares.

En este modelo puede observarse que el **clima de centro educativo** es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satis-

facción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave del proceso: la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la investigación sobre escuelas eficaces se centra en la elaboración de sistemas de indicadores, que aporten un esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier elemento que se quiera incluir en el modelo. Entre estos indicadores encontramos el **clima propio de cada centro** como mediador decisivo entre los procesos organizativos y los resultados escolares y la satisfacción de la comunidad. No obstante, las medidas de calidad de escuelas que intenten abarcar todas estas variables son complicadas y difíciles de aplicar (Ostroff y Schmitt, 1993).

Consecuentemente, el clima es el punto de encuentro de dos movimientos aparentemente contrapuestos como son el movimiento de las escuelas eficaces en cuanto el clima es uno de los factores de la misma, y el movimiento de mejora de la escuela en cuanto para mejorar la eficacia es preciso mejorar el clima. Como es sabido ambos movimientos confluyen en el movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar.

Como conclusión podemos decir que el clima es la pieza clave de la eficacia, calidad y mejora del centro escolar. Por ello, es necesario conocerlo y describirlo para, si es el caso, intervenir para mejorarlo.

2. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR

2.1. Concepto de clima

Desde el sentido y significado más simple y originario de la palabra clima hasta su actual espectro de acepciones, el término clima ha recorrido un largo itinerario. En este recorrido ha ido incorporando múltiples, diversos y diferentes significados, cuando no contradictorios. El sentido originario del término clima tiene que ver con la forma en que se comportan determinados fenómenos naturales como el frío, calor, sequedad, humedad, etc. Progresivamente y por extensión el concepto de clima se ha ido extendiendo desde el ámbito de la Astronomía y Meteorología a los de la Antropología y Etnografía, Higiene y Patología, Metrología, Sociología, Ciencias Sociales, etc.

Centrándonos en el ámbito de las Ciencias Sociales, el clima se utilizó para referirse a la forma en que las personas se relacionan entre si y a las características de un determinado ambiente social. Así, el constructo clima inicialmente fue desarrollado para explicar aspectos significativos de los ambientes psicológicos de las personas. Fruto de esta interpretación es la conocida ecuación $B = f(P, E)$ de Lewin, Lippitt y White (1939). Como es sabido, esta ecuación indica que la conducta humana está determinada por las características de las personas y del ambiente. Para explicar las variaciones del ambiente era necesario algún «constructo», y el clima sirvió para este propósito.

Desde su «nacimiento» el desarrollo de este constructo, en el ámbito de las Ciencias Sociales, fue tan grande y diversificado que la utilización del mismo ha resultado, con demasiada frecuencia, impreciso y sin delimitación de su alcance, con ambigüedades tales como que el clima es «fenomenológicamente externo» al actor, pero está «en la mente del observador» (Tagiuri, 1968); o fenomenológicamente externo y contingentemente

interno (Woodman y King, 1978); o que el clima son las percepciones individuales de las variables objetivas y de los procesos organizativos, pero es una variable organizativa (Campbell y otros, 1970). La consecuencia es que no se ha podido definir el clima de modo uniforme, aislando dimensiones inequívocas y, consecuentemente, operacionalizándolo de una manera adecuada. Razones que han provocado una serie de comentarios críticos y, por ello, la duda de su utilidad.

Esta situación de oscuridad e imprecisión conceptual viene, si cabe, a complicarse desde una doble perspectiva. La primera, se refiere a la redundancia con otros constructos con los que se intenta designar el clima, como atmósfera, ecología, ethos, ambiente, cultura, medio, marco, contexto, etc., siendo difícil deslindar el significado atribuido a cada uno de ellos. De todos estos términos, tal vez, el de cultura sea el más controvertido. Y, la segunda, se refiere a la indefinición terminológica entre clima psicológico, clima organizativo y clima social. En los siguientes párrafos tratamos de clarificar estos aspectos.

2.2. ¿Cultura o clima?

Existen múltiples términos para referirse al ambiente, a la atmósfera, de una organización (en nuestro caso al de la escuela). Si realizamos una búsqueda en internet del término «clima escolar» podemos encontrarnos con más de 5.000.000 registros. Si, además, realizamos una búsqueda más avanzada podemos encontrarnos con más de 145 páginas que se relacionan directamente con el contenido de este, en todas ellas se utilizan distintos términos para referirse al «clima escolar». Así, nos podemos encontrar con denominaciones como «sentirse bien», «bienestar», «salud», «entorno», «ecología», «campo», «situación» «carácter organizativo» «ideología organizativa», «organización informal», «apertura», etc., etc. A estas etiquetas, recientemente, se han incorporado las de «cultura» y «clima» con una amplia aceptación y utilización para referirse al «ambiente» escolar. Por ello, nos encontramos con dos términos para referirnos a la misma realidad que son difíciles de distinguir, ya que los dos intentan identificar propiedades significativas de las organizaciones. Así, la utilización de ambos términos tiene sentido por cuanto: primero, hacen referencia a algo real de las organizaciones, si bien cada una de ellas tiene una identidad distinta; segundo, el clima (Edmonds, 1979; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; Purkey y Smith, 1983; Stedmand, 1987) y la cultura (Deal, 1985; Ouchi, 1981; Rossman y otros 1988) se asocian a la eficacia escolar y, por ello, a la calidad. Es decir, las escuelas de calidad desarrollan climas y culturas que facilitan el rendimiento académico. Consiguientemente, un clima positivo y una cultura fuerte se han convertido en parte del debate sobre la escuela.

Ante esta situación que término debemos elegir ¿Clima o cultura? ¿Cuál es la perspectiva más útil para analizar el ambiente de trabajo en la escuela?

La respuesta, naturalmene, depende de las intenciones. Ambos conceptos tratan de identificar características importantes de las organizaciones; de hecho, las definiciones de clima y cultura son a veces imprecisas. Una distinción útil es que la cultura consiste en asunciones e ideologías compartidas, mientras que el clima se define como las percepciones compartidas de la conducta (Ashforth, 1985). Para estar seguros, hemos de tener en cuenta que el trecho que va desde las asunciones compartidas (cultura)

hasta las percepciones compartidas (clima) no es amplio, pero suficiente para que la diferencia sea real y significativa. Consiguientemente, si el propósito del análisis es determinar las fuerzas subyacentes que motivan la conducta en las organizaciones o centralizarse en el lenguaje y el simbolismo de la organización, entonces parece preferible una aproximación cultural. Pero si la intención es describir la conducta actual de los miembros de la organización con el propósito de dirigirla y cambiarla, entonces una aproximación al clima es más realista.

Finalmente, hemos de tener presente que las dos aproximaciones proceden de tradiciones intelectuales diferentes. Los investigadores del clima utilizan técnicas cuantitativas y análisis estadísticos para identificar los modelos de conducta percibidos en las organizaciones. Asumen habitualmente que las organizaciones son instrumentos racionales para efectuar algún propósito; así pues buscan modelos racionales. Sus antecedentes y formación son más apropiados para ser tratados en un análisis estadístico multivariado y en la psicología o la psicología social antes que en la etnografía y antropología o sociología.

En resumen, los estudios del clima son específicos y tienen relación con las percepciones de la conducta, utilizan encuestas técnicas, emplean estadísticos y se utilizan para recoger información para mejorar las organizaciones. Por el contrario, los estudios típicos de cultura focalizan sus supuestos, creencias, valores o normas; utilizan técnicas etnográficas y renuncian al análisis cuantitativo; tienen sus raíces intelectuales en la antropología y sociología; y se utilizan simplemente para describir las organizaciones. Hay, por supuesto, excepciones en estos modelos, pero parece que ellos no son los dominantes en la literatura general (Anderson, 1982; Miskel y Ogawa, 1988; Ouchi y Wilkins, 1985).

Al objeto de nuestro estudio, siguiendo a Ashforth (1995), entendemos por «cultura» los presupuestos, creencias, valores y normas compartidos, y por «clima» las percepciones compartidas de conducta. Si bien, la diferencia conceptual no es muy grande, si es real, significativa, y a menudo útil a la hora de seleccionar una estrategia de investigación y diseño de un plan de mejora organizativa. Es decir, si el objeto de estudio es determinar las razones subyacentes que motivan la conducta en las organizaciones o el enfoque del lenguaje y el simbolismo de la organización, entonces el enfoque cultural es el correcto. Pero si el objetivo es describir la conducta real de los miembros de la organización con el propósito de dirigirla y cambiarla, el enfoque del clima es el adecuado. Este será nuestro enfoque en la presente investigación.

2.3. Clima social vs. clima organizativo

De las muchas etiquetas con las que podemos calificar el clima: «de clase», «de trabajo», «psicológico», «educativo», «emocional», «de grupos», etc. Tal vez, las que producen mayor confusión sean las de clima «social» y clima «organizativo».

El origen de esta dificultad la podemos encontrar en uno de los primeros autores que estudió el clima organizativo: Halpin (1966). Este autor define el «clima organizativo» como el «clima social» existente entre directores y docentes, en el que se incluyen pautas de interacción formales e informales. Esta confusión se perpetuó en la bibliografía educativa por lo que no resulta fácil su diferenciación. La dificultad consiste en poder

dilucidar si se trata de dos conceptos diferentes o, por el contrario, de un concepto (clima social) que puede subsumirse en otro (clima organizativo).

En este trabajo se supone entender por clima social las relaciones interpersonales (en lo que tienen de relación social) entre profesores, de los profesores con los directores y de todos ellos con los alumnos y padres, tanto en los aspectos formales como informales. Mientras que el clima organizativo se refiere a las características materiales y funcionales de la organización en tanto que organización. Las características funcionales se refieren tanto a las normas formales o informales, valores y conductas asociadas a la administración de la escuela (Holmes, 1988:3710).

2.3.1. El clima organizativo

El constructo clima tiene sus orígenes en los estudios de Lewin sobre la creación experimental de climas sociales (Lewin, 1951; Lewin, Lippit y White, 1939) y en la observación de ambientes organizativos naturales (Barker, 1965; Likert, 1961). Posteriormente, el estudio del clima tuvo cabida en dos trabajos del campo organizativo, publicados en 1968 (Tagiuri y Litwin y Litwin y Stringer), que lo consideraban como un aspecto «importante» y «significativo» para entender la conducta organizativa, a pesar de las discrepancias en la definición y medida. El primero de los trabajos, titulado *Organizational Climate: Explorations of a Concept* de Tagiuri y Litwin (1968), era una recopilación de trabajos que hacían referencia a la variedad de enfoques con los que se podía estudiar el clima. Así, el clima podía ser estudiado de una forma «objetiva» en cuanto hacía referencia a las condiciones organizativas, o como una «interpretación subjetiva» individual de las características de la organización. El segundo trabajo, titulado *Motivation and Organizational Climate* de Litwin y Stringer (1968), se centra en las relaciones entre el clima organizativo y la motivación individual, defendiendo la idea de que el clima abarca las condiciones organizativas y las reacciones individuales. De esta época son las definiciones de Gilmer (1966), para quien el clima distingue una organización de otra e influye en la conducta de sus miembros; la de Tagiuri (1986), en el sentido de que el clima expresa una cualidad duradera de la vida organizativa y que la configuración particular de características estables del sistema social constituye el clima lo mismo que una configuración de características personales constituye la personalidad; y la de Litwin y Stringer (1968:1), que introdujeron el término percepción en la definición de clima, conceptualizándolo como «un conjunto de propiedades mensurables del ambiente de trabajo, basadas en las percepciones colectivas de las personas que viven y trabajan en el ambiente y que influyen en sus conductas».

La primera definición del «clima organizativo» ampliamente aceptada es la de Forehand y Gilmer (1964:362) que lo definen como el conjunto de características de una organización que: (a) diferencia una organización de otra, (b) es relativamente estable y (c) influye en las conductas de las personas pertenecientes a ella. Años más tarde, otra definición ampliamente aceptada fue la de Schneider (1975:474), que consideraba el clima organizativo como «las descripciones (ambientales) molares psicológicamente significativas en las que las personas pueden coincidir sobre las características, prácticas y procedimientos de un sistema».

Posteriormente, en un intento de mayor clarificación, surge la preocupación por integrar la investigación sobre el clima con el resto de los estudios organizativos. Así, podemos encontrar una amplia literatura que trata de diferenciar el clima de términos «adyacentes» como los de **satisfacción individual** (Guion, 1973; Johanneson, 1976) y con la **estructura organizativa** (James, 1982; Payne y Pugh, 1976). Una serie de revisiones de trabajos a mediados de los setenta (James y Jones, 1974; Payne y Pugh, 1976) ayudaron a clarificar el problema al proponer un consenso sobre los tres enfoques distintos para medir el clima, no mutuamente excluyentes:

1. La medida de las percepciones de las características individuales.
2. La medida de las percepciones de las características organizativas.
3. La medida múltiple de las percepciones combinadas de las características organizativas.

Estos enfoques permitieron distinguir el primero de ellos como «clima psicológico» y las otras dos como «clima organizativo».

Basándose en estos tres enfoques Rousseau (1988) y Ruíz de Olabuénaga (1995) sistematizan las distintas conceptualizaciones del clima organizativo que, a pesar de sus discrepancias, presentan rasgos comunes con los que podemos caracterizar el clima de una organización:

- a) Parte y se ve afectado por los componentes objetivos (estructurales, personales y funcionales) de las organizaciones.
- b) Se construye (es un constructo) subjetivamente: son las personas las que interpretan» la naturaleza de las condiciones objetivas.
- c) Esa construcción subjetiva puede analizarse tanto a título individual (como visión personal y distinta de las cosas) como a título colectivo (como visión compartida de las circunstancias organizativas).
- d) Y acaba afectando tanto a las conductas y actitudes individuales como a las colectivas (en este caso constituyendo una especie de estructura social de normas y expectativas).

En las características anteriores subyacen las dos siguientes hipótesis sobre el «clima organizativo»:

1. La de ser una suma de percepciones
2. La de que ser descriptivo y no evaluativo

2.4. El clima escolar

Al ser la escuela una organización, todas las consideraciones realizadas sobre el clima organizativo son aplicables al clima escolar. No obstante, al ser la escuela una organización específica, el clima escolar también revistirá alguna especificidad. Especificidad a la que pretendemos dar respuesta en este apartado. Así, entendemos que el clima escolar es una forma específica del clima organizativo, o en palabras de Ander-

son (1982:368) la investigación del clima escolar es la hijastra de la investigación del clima organizativo. Es decir, es deudora en teoría, instrumentos y metodología de la investigación sobre el clima de las organizaciones.

Si, como hemos visto, el «clima organizativo» tiene su origen en el ámbito social, económico y psicológico, su aplicación al ámbito educativo se debe a Pace y Stern (1958), Halpin y Croft (1963) y Halpin (1966), cuyas definiciones contienen ya elementos del mismo tenor que los enumerados anteriormente.

La dificultad de conceptualizar el clima escolar se debe, entre otras razones, a que se utilizó el término en una acepción amplia como metáfora descriptiva y explicativa de las diferencias en la actuación de las escuelas. Esto ha provocado una confusión sobre lo que realmente es el clima escolar (Miskel y Ogawa, 1998:290). De esta situación se derivan, al menos, dos limitaciones en la interpretación del clima:

1. Limitaciones de los enfoques en el estudio del clima escolar.
2. La existencia de dos perspectiva (modelos) principales del clima escolar:
 - El referido a las características organizativas
 - El referido a los efectos del clima.

En un intento de integrar ambas perspectivas y de conceptualizar el clima escolar Hoy y Miskel (1996:141) lo definen como «una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares».

Consecuentemente, el clima escolar es un término genérico que hace referencia a las percepciones que los profesores tienen de su ambiente de trabajo, que está influenciado por las relaciones formales e informales, por la personalidad de los miembros de la escuela y por la dirección de la misma.

En esta conceptualización subyacen las asunciones siguientes:

- o Una cualidad relativamente estable del ambiente escolar.
- o Que se ve afectado por elementos diversos de la estructura y funcionamiento de la organización, como por ejemplo, por el estilo de liderazgo que se ejerza en ella.
- o Que está basado en percepciones colectivas.
- o Estas percepciones pueden ser diferentes en la misma escuela.
- o Que surge de las conductas que son consideradas importantes.
- o Y que influye en la conducta de los miembros de la organización.

Pues bien, esta es la base conceptual que sobre clima escolar asumimos en la realización del presente trabajo.

2.4.1. *Perspectivas actuales en el estudio del clima escolar*

Se han desarrollado varias perspectivas e instrumentos para medir el clima organizativo de las escuelas. Entre ellas tenemos las de Halpin y Croft (1963) para las escuelas primarias; Hoy y Sabo (1998), Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) para las escuelas secunda-

rias; Pace y Stern (1958) y Stern (1970) para la universidad. No obstante existen actualmente, en nuestra opinión, dos perspectivas ampliamente difundidas para estudiar el clima escolar: la metáfora de la personalidad y la de la salud.

2.4.1.1. La metáfora de la personalidad

Indudablemente es una de las mejores conceptualizaciones conocidas y estudiadas sobre el clima organizativo. Se inició hacia 1960 con los trabajos de Halpin y Croft (1958, 1962, 1963). Ellos describieron el clima organizativo como la «personalidad» de la escuela y se distribuía a través de un continuum abierto-cerrado.

Aunque esta perspectiva fue muy utilizada (Andersom 1982; Miskel y Ogawa, 1988; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991) tiene varias limitaciones. Entre ellas podemos citar el cuestionamiento de la validez del Organizational Climate Description Questionnaire—OCDQ— original (Hayes, 1973; Silver, 1983), su inadecuación para las escuelas secundarias urbanas (Carver y Sergioivanni, 1969) y su utilización como instrumento contemporáneo para estudiar el clima escolar (Hayes, 1973; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991). Estas limitaciones aconsejan estudiar el clima escolar desde la perspectiva de la salud.

A pesar de sus limitaciones y debido a la mejora de los métodos de investigación el OCDQ ha sido revisado y ampliado lo que ha motivado su amplia difusión. En nuestro contexto contamos con una versión adaptada del OCDQ-RE realizado por López Yañez (1992).

2.4.1.2. La metáfora de la salud

La metáfora de la salud organizativa fue utilizada inicialmente por Miles (1965), para examinar las propiedades de las escuelas. Para Miles la salud organizativa es «un conjunto de propiedades del sistema, duraderas y de segundo orden, que tienden a trascender la eficacia a corto plazo. Una organización saludable no sólo sobrevive en su ambiente sino que es capaz de afrontar adecuadamente los retos que se le presentan a largo plazo y, a medida que avanza, va desarrollando y mejorando sus propias habilidades de supervivencia y enfrentamiento de la situación» (Miles, 1998: 45). La dificultad de esta conceptualización está en que los intentos realizados para operacionalizarla a través de medidas fiables y válidas no fue positivo (Hoy y Feldman, 1987).

Después de los esfuerzos infructuosos de operacionalización, Hoy y Feldman (1987), partiendo de los análisis teóricos de Parsons, Bales y Shils (1953) y Etzioni (1975) sobre las organizaciones, así como de la literatura empírica sobre la eficacia escolar, desarrollan, para conceptualizar y medir la salud orgánica, la primera versión de Organizational Health Inventory (OHI) para las escuelas secundarias representándolo en un continuum sano-enfermo.

El clima escolar sano describe una escuela que mantiene la integridad en su currículo; los profesores están protegidos de las presiones exteriores poco razonables. Sus directores gozan del respeto de los profesores y superiores y, además, pueden comunicarse e influir en el profesorado. Los profesores trabajan de una forma cooperativa, con respeto mutuo y con altas expectativas para sí mismos y para los estudiantes. Los

estudiantes respetan, a su vez, los logros académicos de sus compañeros. En suma, hay una armonía en las relaciones interpersonales en todos los niveles de la organización.

El clima escolar enfermo contiene influencias internas y externas. Los intereses particulares de los grupos comunitarios influyen demasiado en el funcionamiento de la escuela. Por su parte el director se encuentra impotente. Es incapaz de dirigir, es ignorado por sus superiores, y rechazado por el profesorado por incapaz y despreocupado. La moral es baja y nadie se preocupa por los logros de los estudiantes. En la escuela, nadie es feliz. Las relaciones interpersonales están cortadas a todos los niveles. En definitiva, es una escuela triste.

Posteriormente, Hoy y Feldman (1999), presentan la versión definitiva del OHI-S para las escuelas secundarias, cuya versión utilizamos en el presente trabajo.

2.5. Utilidad del estudio del clima

Conceptualizado el constructo clima escolar, el paso siguiente consiste en mostrar su utilidad, lo cual esperamos hacer desde una doble perspectiva: la experiencial y la empírica.

Desde una posición experiencial, la justificación de la utilidad o importancia del clima organizativo la podemos encontrar recurriendo a una simple comparación. De la misma forma que el clima «geográfico» afecta de forma significativa tanto al estilo de vida de las personas que habitan en cada una de las áreas climáticas y en cada tipo de productos (naturales e industriales) que producen en esa zona. De forma similar el clima «organizativo» influye sobre los estilos de vida y formas de comportamiento que se desarrollan en la organización y sobre el proceso productivo en su conjunto. Consecuentemente, el clima existente en una organización acaba afectando a todo el conjunto de procesos que se desarrollan en la misma hasta el punto de constituir el principal elemento de diferenciación entre unas organizaciones y otras. Por ello, el clima de una organización puede concebirse como su propia «personalidad», es decir, «el clima es a la organización lo que la personalidad es al individuo» Halpin y Croft (1963:1).

Desde una posición empírica, sabemos que la investigación ha puesto de manifiesto la relación existente entre el clima y otros factores de eficacia escolar (ver tabla 1.1).

De ahí, la importancia de tomar en consideración el clima organizativo a la hora de querer estudiar cualquier tipo de organización.

Este principio general tiene una proyección clara en el caso de las instituciones dedicadas a la formación. Para conocer realmente «como funciona» una institución escolar no basta con disponer de información sobre cuál es su estructura formal o cómo define la legislación cada una de las funciones a desempeñar y las competencias que corresponden a cada una de las personas que forman parte de la misma. Es, necesario, además tener presente que siempre existirá una organización informal. Esta surge de la interacción entre las personas que trabajan en la institución escolar, de sus necesidades psicológicas y sociales, y del desarrollo del/ de los grupos con sus propias relaciones y normas, independientemente, de lo que defina la estructura formal. Finalmente, hemos de tener presente que parte de los aspectos, características organizativas, son visibles y parte están ocultas. El clima organizativo va a afectar al funcionamiento de la orga-

TABLA 1.1.
RELACIÓN ENTRE EL CLIMA Y FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Autor	Libro o Revista	Variables
Bossert, 1988.	Handbook of Research on Educational Administration.	Clima y eficacia.
Brookover y otros, 1978.	American Educational Research Journal.	Clima y rendimiento.
Brown, J. D. y Van	Annual Forum of the Association for Institutional	Clima y eficacia.
Wagoner, R.J. 1999.	Research.	
Dellar, G. B., 1999.	Learning Environments Research.	Clima y mejora de la escuela.
Dinham y otros, 1994.	Journal of Educational Administration.	Clima y liderazgo.
Griffith, J., 1999.	Educational Administration Quarterly.	Clima y liderazgo.
Hannum, 1994.	The Organizational Climate of Middle Schools, Teacher Efficacy, and Student Achievement.	Clima y rendimiento.
Hannum, 1994.	Tesis doctoral no publicada.	Clima y rendimiento.
Hannum, Hoy y Sabo, 1996.	AERA annual convention .	Clima y rendimiento.
Hoffman, Sabo, Bliss y Hoy, 1994.	Journal Administration Quarterly.	Clima y confianza.
Hoy y Ferguson, 1985.	Educational Administration Quarterly.	Escuela eficaz y rendimiento.
Hoy y Sabo, 1998.	Quality middle school: Open and Healthy.	Clima y rendimiento.
Hoy, Tarter y Bliss, 1990.	Educational Administration Quarterly.	Clima, confianza y eficacia.
Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991.	Open Schools/Healthy Schools.	Clima, confianza y eficacia.
Hoy, Tarter y Witkoskie, 1992.	Journal of Research and Development in Education.	Clima, confianza y eficacia.
Hoy y Woolfolk, 1993.	Elementary School Journal.	Clima y eficacia docente.
Hoy-Hannum y Tschannen-Moran, 1998.	Journal of School Leadership.	Clima y rendimiento.
Liao, 1994.	School climate and Effectiveness in Taiwan's Secondary School (documento no publicado).	Clima y eficacia.
Licata y Harper, 1999.	Journal of Educational Administration	Clima y estructura organizativa.
Licata y Harper, 2001.	Educational Administration Quarterly.	Clima y visión de la Escuela.
Miskel, Fevury y Stewart, 1979	Educational Administration Quarterly.	Estructura y escuelas eficaces.
Moos, 1979b.	Evaluating Educational Environments.	Clima y rendimiento.
Mott, 1972.	The Characteristics of Effective Organizations.	Liderazgo y eficacia.
Muñoz Repiso y otros, 1995	CIDE	Clima y Eficacia Escolar
Purkey y Smith, 1983.	The elementary School Journal.	Clima y rendimiento.
Shouse and Brison, 1995.	UCEA annual convention .	Clima y rendimiento.
Sweetland y Hoy, 2000.	Educational Administration Quarterly.	Clima y autonomía profesional.
Tarter y Hoy, 1988.	High School Journal.	Clima y confianza.
Tarter, Hoy y Bliss, 1989.	Planing and Changing.	Clima y compromiso.
Tarter, Hoy y Kottkamp, 1990.	Journal of Research and Development in Education.	Clima y compromiso.
Tarter, Sabo y Hoy, 1995.	Journal of Reserch and Development in Education.	Clima, confianza y eficacia.
Tschannen-Moran, y Hoy, 1998.	Journal of Educational Administration.	Clima y confianza.

nización en cuestión. Va a constituir esa «atmósfera» institucional que connotará, en un sentido u otro, todo el funcionamiento de la organización. Y, consecuentemente, el nivel y calidad de sus resultados.

2.6. Problema de investigación

Conceptualizado el clima escolar y asumido como uno de los factores determinantes de la calidad de los centros educativos y que, a su vez, estos son un factor decisivo de la calidad educativa, el paso siguiente consistirá en determinar el propósito de nuestro estudio. Este hace referencia al **conocimiento y descripción del clima escolar, desde la perspectiva de la salud, de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense**. En otras palabras, conocer y describir la salud escolar de los Centros de Educación Secundaria de la Provincia de Ourense con la intención, si es necesario, de intervenir para mejorarlo. Con ello, contribuiremos, en primer lugar a mejorar la calidad de los centros escolares, y a través de ello a aumentar la calidad educativa.

El hecho de que hayamos realizado esta elección obedece a las siguientes razones:

Primera, por constituir, tal vez, los nichos ecológicos más peculiares de todo el sistema educativo. Es decir, en los Institutos de Educación Secundaria confluyen, por una parte, profesorado de diversa procedencia: EGB, BUP, FP, Escuelas de Idiomas y Educación Permanente de Adultos. Esta situación originó, entre otros aspectos, la existencia en el mismo centro de profesores con distinto perfil, formación, culturas profesionales, horarios, retribuciones, etc. Por otra, la creación de un nuevo nivel educativo: la Educación Secundaria Obligatoria, de acceso universal. La creación de este nivel educativo intermedio va a ser punto de encuentro de las presiones e influencias procedentes de los extremos inferiores y superiores del sistema educativo. En él, como nos indica Gimeno (1995, 1996), se van a entrecruzar ideologías pedagógicas, tradiciones educativas y profesionales, cambios metodológicos, puntos de vista curriculares y objetivos sociales, que tensan la definición operativa de lo que ha de ser este nivel mestizo. Todos estos aspectos contribuyen a caracterizar los Institutos de Educación Secundaria de una forma peculiar. Esta peculiaridad, entre otros aspectos, hace referencia al clima en el que se desenvuelven las relaciones humanas. Este clima cuando no es positivo puede provocar situaciones conflictivas como pueden ser el síndrome de profesor quemado (burn out), el acoso moral (mobbing), la disciplina, la violencia, etc. Por estas circunstancias se ha llegado a caracterizar el trabajo en los Institutos de Educación Secundaria, y particularmente en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, como el trabajo «más difícil» de los que actualmente existen en España.

Segunda, más pragmática, que guarda relación con la elección de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense por la facilidad que suponía el poder acceder a ellos de forma personal.

Tercera, de motivo experimental, puesto que para poder comprobar, en esta primera investigación, el comportamiento del instrumento utilizado: el Organizational Health Inventory-S de Hoy y Feldman (1999) nuestro contexto nos parece el más apropiado.

3. MÉTODO

3.1. Objetivos

Explicitado el problema de investigación, procedemos a la fijación de los objetivos de la misma. Para ello, formulamos cómo objetivo general, el siguiente:

Conocer el clima escolar, desde la perspectiva de la salud de los centros educativos de Educación Secundaria de la provincia de Ourense.

Además, de este objetivo general, nos proponemos como objetivos específicos, direccionales, los siguientes:

- a) Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los profesores del clima escolar en los centros docentes según su ubicación y titularidad.
- b) Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los profesores del clima escolar en los centros docentes según el sexo, la edad, nivel educativo en el que imparten docencia y cargo directivo.

Para responder a estos objetivos planteamos una investigación descriptivo transversal por tratarse de intentar determinar la situación de la salud escolar en un momento dado.

3.2. Muestra

Teniendo en cuenta que el clima se define «localmente». Es decir, el clima de una organización es lo que las personas de esa organización dicen que es, en lugar de lo que las personas ajenas a la misma dicen o piensan que es. Por ello, la «unidad de análisis» para los estudios del clima debe ser el «centro» porque las variables percibidas reflejan propiedades organizativas (Sirotnik, 1980; Hoy, Tartar y Kottkamp, 1991).

Consecuentemente, la población de la que partimos estaba constituida por la totalidad de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense. Es decir, todos los centros de la provincia de Ourense constituyen la **población** de este estudio. Esta población estaba compuesta por 50 Centros, de los cuales 33 eran públicos (12 urbanos y 21 semiurbanos) y 17 privados (14 urbanos y 3 semiurbanos). De esta población el número de Centros que han participado en el estudio fueron 28, lo que representa un porcentaje del 57,7%. Estos 28 centros constituyen, por lo tanto, la **muestra** de nuestra investigación. De los 28 centros de la muestra 21 son centros públicos (9 urbanos y 12 semiurbanos) y 7 centros privados (7 urbanos) (ver tabla 2.1).

Como podemos observar, la muestra cumple las características, exigibles desde el punto de vista científico, de suficiencia (Kerlinguer, 1986:256) y representatividad (Fox, 1981:370-380).

Los 28 centros de la muestra representan una participación total de 417 profesores con las características siguientes:

TALA 2.1.
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS QUE COMPONEN LA MUESTRA

Titularidad		Ubicación		Total
		Urbano	Semiurbano	
Pública	Recuento	9	12	21
	% del total	32%	43%	75%
Privada	Recuento	7		7
	% del total	25%		25%
Total	Recuento	16	12	28
	% del total	57%	43%	100,0%

1ª.- Sexo

Teniendo en cuenta el sexo de los profesores participantes, prácticamente contestan el mismo número de hombres que de mujeres (196 hombres frente a 192 mujeres; lo que supone un 50,5% de hombres frente a un 49,5,1% de mujeres). No contestan a este dato 29 profesores/as.

2ª.- Edad

Tomando los tramos de edad, la mayoría de los entrevistados (tanto profesores como profesoras) se sitúan entre 31 y 40 años (165 profesores/as, lo que supone un 42,5%), siendo mayoría los profesores (100 profesores, lo que supone un 25,8%) frente a 65 profesoras (un 16,8%). Le sigue el tramo entre 41 y 50 años (un total de 109 profesores/as entrevistados se sitúan en este tramo, lo que supone un 28,1%); en este tramo de edad el número de profesoras que contestaron la encuesta es ligeramente superior (58 profesoras frente a 51 profesores, que en porcentajes supone un 14,9% frente a un 13,1%). Esto nos permite afirmar que la mayoría de la muestra que se encuentra en estos dos tramos (276 profesores, lo que supone un 70,6% de la muestra) tiene una experiencia contrastada. El siguiente tramo es el perteneciente a menos de 31 años (50 profesores, un 12,9% de la muestra). A continuación se sitúa el tramo entre 51 y 60 años (47 profesores, lo que supone un 12,1% de la muestra). Finalmente, se encuentra el tramo con más de 60 años (17 profesores, un 4,4% de la muestra).

3ª.- Nivel educativo en el que imparten docencia

Tomando en consideración el nivel en el que imparten docencia, nos encontramos que la mayor parte de la muestra entrevistada imparte docencia en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (140 profesores/as que suponen un 32,2% del total de la muestra). Es este el nivel en el que *a priori* hay más conflictividad. En los demás niveles educativos la representación de nuestra muestra está muy repartida. Así, en el Bachillerato LOGSE tenemos a 10 profesores (un 2,5% de la muestra); 6 profesores en

BUP (un 1,5%), 5 en COU (un 1,3%) 10 profesores en FP de grado medio (un 2,5%); 31 profesores en FP de Grado Superior (un 7,8%). Sin embargo, aparecen 196 profesores que imparten docencia en «varios» niveles educativos (un 49,3%) y no consta el nivel educativo en que imparten docencia en 19 profesores.

4ª.- Cargo directivo

Respecto al desempeño de cargos directivos y/o docentes contestaron 157 profesores/as del total de la muestra de 417 (lo que representa el 37,6% del total de la muestra). Los cargos directivos se distribuyen como sigue: la mayoría de los directores/as entrevistados desempeñaron el cargo en más de un mandato; así tenemos 3 directores/as con dos mandatos (0,7%), 2 directores/as con tres mandatos (0,5%) y 3 directores/as con cuatro o más mandatos (0,7%), lo que supone amplia experiencia en cada uno de ellos; tan solo 4 directores/as (1%) manifiestan haber estado solo un mandato. Con respecto al cargo de Jefe/a de Estudios ocurre casi o mismo, la mayoría de los profesores/as entrevistados manifiestan haber desempeñado el cargo en más de un mandato (3 profesores/as con dos mandatos (0,7%), 3 con tres mandatos (0,7%) y 3 con cuatro o más mandatos (0,7%). Sin embargo, en cuanto al desempeño del cargo de Secretario/a tenemos el mismo número de profesores/as con un solo mandato (4 profesores/as, un 1%) que con dos (un profesor/a, 0,2%), tres (un profesor/a, 0,2%), cuatro y más mandatos (2 profesores/as, un 0,5%). El cargo de Vicedirector/a lo desempeñan 5 profesores/as con un solo mandato (un 1,2%) y 2 profesores/as con cuatro o más mandatos (0,5%). Los cargos docentes aparecen representados por 111 profesores/as Jefes/as de Departamento con la siguiente distribución: con un mandato 26 profesores/as (un 6,2%); con dos mandatos 18 profesores/as (un 4,3%); con tres mandatos 6 profesores/as (un 1,4%) y con cuatro o más mandatos 50 profesores/as (un 12%); la mayoría de ellos (74 profesores/as) tuvieron dos o más mandatos, frente a tan solo 26 profesores/as con un solo mandato. No hacen referencia al número de años, pese a haber desempeñado el cargo 11 profesores/as (un 2,6%). Finalmente, tres profesores/as desempeñaron varios cargos.

3.3. Variables

En el presente estudio las percepciones colectivas en cada centro educativo, considerado como «unidad de análisis», se convierte en variable independiente, actuando, consiguientemente, como variable dependiente el clima escolar.

A su vez, en los centros educativos, en función de sus atributos, categorizamos los siguientes aspectos:

- 1.- A nivel macro (centros):
 - 1.1.- Titularidad
 - 1.2.- Ubicación
- 2.- A nivel micro (profesores)
 - 2.1.- Sexo
 - 2.2.- Edad
 - 2.3.- Nivel en el que imparten docencia
 - 2.4.- Cargo directivo

3.4. Instrumento utilizado: Organizational Health Inventory-S (Cuestionario de Salud Organizativa para Escuelas Secundarias) (OHI-S)

De las varias versiones que se han desarrollado del Organizational Health Inventory. La que nosotros hemos utilizado ha sido la OHI-S de Hoy y Felman (1999) una vez traducido, al gallego y castellano, y establecida su adecuación semántica a nuestro contexto educativo tratando de comprobar si su estructura conceptual se ajustaba también a mismo.

El OHI-S es un cuestionario descriptivo con 44 ítems, tipo Likert con cuatro opciones (casi nunca sucede, sucede algunas veces, sucede con frecuencia y casi siempre sucede), en los que se pide al profesorado que describan la frecuencia con que suceden determinados comportamientos específicos en la escuela de la que forman parte. De esta forma se definen y miden las siete dimensiones de la salud en las escuelas secundarias. Estas son:

- 1. Integridad institucional (Institutional Integrity: II).** Capacidad del centro para mantener la integridad de sus programas y para defender a sus profesionales de las demandas no razonables del ambiente.
- 2. Capacidad de iniciativa (Initiating Structure:IS).** capacidad del director/a para generar buenas expectativas de trabajo, niveles de rendimiento elevados y procedimientos para conseguirlos.
- 3. Consideración (Consideration: C).** Si la conducta del director/a es amigable, de apoyo, abierta y colegial. Representa una preocupación genuina por el bienestar de los profesores.
- 4. Influencia del director/a (Principal influence: PI).** Capacidad del responsable de centro para influir en sus superiores. Es decir, capacidad del director para persuadir, influir, en sus superiores y no dejarse influenciar por ellos en sus funciones directivas.
- 5. Distribución de recursos (Resource Support RS).** Disponibilidad de un adecuado equipamiento para las clases y recursos de instrucción. Posibilidad de disponer de medios especiales caso de ser necesarios.
- 6. Moral, individual y colectiva, elevada (Morale M).** Sentimiento colectivo de amistad, apertura, entusiasmo y confianza entre los miembros de la organización. Los profesores se aprecian mutuamente, les gusta su trabajo y se ayudan. Se sienten orgullosos de su organización y están, en general, satisfechos con el cumplimiento de sus obligaciones en ella. Así, como la medida en que profesores y equipo directivo forman un equipo integrado. Identificación con los otros y con la propia institución.
- 7. Énfasis en lo académico (Academic Emphasis AE).** Medida en que la organización está orientada a la consecución de la excelencia académica: objetivos altos pero asequibles para los estudiantes, ambiente de estudio serio y ordenado, buena percepción de los estudiantes por parte de los profesores, ambiente de trabajo y esfuerzo por parte de los estudiantes.

Las siete dimensiones mencionadas, obtenidas a través del análisis factorial por el método varimax, presentan unas cargas factoriales que van desde el 14,28 al 1,35 que explican el 74% de la varianza.

La fiabilidad de cada una de ellas, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, es relativamente alta (véase tabla 2.2)

TABLA 2.2.
COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DE CADA UNA DE LAS SUBDIMENSIONES DEL OHI-S

Dimensión/subescala	α
Integridad institucional	0,91
Influencia del director/a	0,87
Consideración	0,90
Capacidad de iniciativa	0,89
Distribución de recursos	0,95
Moral	0,92
Énfasis académico	0,93

La estabilidad de la estructura factorial del OHI sirve, también, para explicar la validez de constructo de cada una de las siete dimensiones de la salud escolar. Como es sabido, el análisis factorial permite estudiar los significados de los constructos y, a través de ellos, su validez (Kerlinguer, 1975:320; 1986:420).

Por último, el análisis factorial de segundo orden permitió descubrir una estructura subyacente a las siete dimensiones del cuestionario a través del método varimax de Kaiser (1960) y de Rummel (1970). Esta estructura, constituye un factor general que explicaba el 45% de la varianza. Este factor se denomina «salud escolar». Todas las dimensiones/subescalas de la salud escolar tienen cargas factoriales altas con este factor general (ver tabla 2.3).

TABLA 2.3.
ÍNDICE DE SALUD ESCOLAR

Dimensiones/subescalas	Carga Factorial
Integridad institucional	0,563
Influencia del director/a	0,747
Consideración	0,633
Capacidad de iniciativa	0,722
Distribución de recursos	0,607
Moral	0,707
Énfasis académico	0,703

Las siete dimensiones mencionadas representan el **perfil de salud escolar**. Si normalizamos las puntuaciones anteriores, podemos obtener el **índice de salud escolar**, que representa el índice medio de salud escolar. Tanto el «perfil» como el «índice» de salud escolar pueden obtenerse, tanto para cada centro, cuanto para un conjunto de ellos.

3.5. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó en el primer trimestre de 2001. El procedimiento para su aplicación fue el siguiente. En primer lugar, concertamos una entrevista con el director/a al objeto de exponerle el propósito de la investigación, solicitarle su colaboración y fijar una reunión con el profesorado del centro. Segundo, en la reunión con el profesorado nuevamente se exponía el propósito de la investigación, se comentaba el contenido del cuestionario, se aclaraban las dudas planteadas, se solicitaba su colaboración y se enfatizaba el carácter de voluntariedad y anonimato; finalmente, se les entregaba el cuestionario para que individualmente lo cumplimentaran con sinceridad. Tercero, el director/a del centro era el encargado de recoger los cuestionarios devueltos por los profesores en sobre cerrado. Finalmente, pasamos por el centro a recoger los cuestionarios cumplimentados y agradecerle su colaboración.

3.6. Resultados obtenidos

Una vez tabulados y valorados los datos según las instrucciones de los autores (Hoy y Felman, 1999) se procesaron con el paquete estadístico SPSS v10.1., obteniéndose los siguientes resultados:

3.6.1. Referidos a los centros considerados globalmente

La siguiente tabla (2.4) muestra las puntuaciones normalizadas para cada una de las siete dimensiones que componen el clima escolar, desde la perspectiva de la salud, así como el correspondiente **índice de salud**.

TABLA 2.4.
PUNTUACIONES NORMALIZADAS DE LAS DIMENSIONES DE SALUD
E ÍNDICE DE SALUD EN LA TOTALIDAD DE LOS CENTROS QUE
COMPONEN LA MUESTRA

II Integridad Institucional	IS Capacidad de Iniciativa	C Consideración	PI Influencia del Director	RS Distribu- ción de Recursos	M Moral	AE Énfasis Académico	ÍNDICE SALUD
598,87	616,94	696,06	440,78	491,01	600,38	464,86	558,41

En los datos de la tabla anterior interpretados en función de las puntuaciones ofrecidas por Hoy y Feldman (1999:94), encontramos como particularidades más destacadas las siguientes:

- 1ª.- Referidas a cada una de las siete dimensiones que configuran la salud escolar y representan el «**perfil de salud escolar**». Las dimensiones «capacidad de iniciativa» -IS-, «consideración» —C— y «moral» —M— presentan puntuaciones «muy altas» al estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media. La dimensión «integridad institucional» —II— presenta una puntuación «alta» al estar situada a tres intervalos por encima de la media. La dimensión «distribución de recursos» —RS— presenta una puntuación «media» por estar situada en el intervalo de la media. La dimensión «énfasis en lo académico» —AE— presenta una puntuación «inferior a la media» al estar situada a dos intervalos por debajo de la media. Y, la dimensión «influencia del director» —IP— presenta una puntuación «baja» al estar situada a tres intervalos por debajo de la media.
- 2ª.- Referida al «**índice de salud**». Este índice alcanza una puntuación de 556 puntos, lo que significa un índice de salud «alto» por estar situada a tres intervalos por encima de la media.

3.6.2. Referidos a los centros individualmente

A continuación presentamos los datos para cada uno de los centros (tabla 2.5).

En los datos de la tabla 2.5 encontramos como particularidades más destacadas las dos siguientes:

1ª.- Una polarización salud-enfermedad según determinadas dimensiones:

1.1.- Centros sanos en función de las dimensiones de «integridad institucional» (II), «capacidad de iniciativa» (IS), «consideración» (C) y «moral» (M).

- a) **Integridad institucional -II-**. De los 28 centros de la muestra 26 (el 92,9%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 14 centros (el 50%) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; nueve centros (el 32,3%) presentan unas puntuaciones «altas» por estar situadas a tres intervalos por encima de la media; tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «por encima de la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media. Los dos centros restantes (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «un poco inferiores a la media» al estar situadas a un intervalo por debajo de la media.
- b) **Capacidad de iniciativa -IS-**. De los 28 centros de la muestra 25 (el 89,3%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 21 centros (el 75%) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «alta» por estar situada a tres intervalos por encima de la media; dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «por encima de la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media y un

TABLA 2.5.
PUNTUACIONES NORMALIZADAS DE LAS DIMENSIONES DE SALUD
E ÍNDICES DE SALUD POR CENTROS

Centro	II Integridad Institucional	IS Capacidad de Iniciativa	C Considera- ción	PI Influencia del Director	RS Distribución de Recursos	M Moral	AE Énfasis Académico	ÍNDICE SALUD
1	669,55	673,77	735,47	459,78	498,94	542,42	438,77	574,10
2	605,64	605,46	670,44	488,27	668,78	537,88	418,12	570,66
3	716,17	724,04	733,00	525,14	660,32	590,91	729,71	668,47
4	684,21	550,82	709,36	351,40	434,92	509,09	332,25	510,29
5	650,75	714,75	745,32	420,11	539,15	675,00	588,41	619,07
6	654,89	757,92	785,71	670,95	653,97	796,97	656,52	710,99
7	544,36	414,21	466,01	344,69	393,65	498,11	350,00	430,15
8	605,64	677,60	734,98	496,65	494,18	610,98	539,86	594,27
9	477,07	644,26	737,93	317,32	525,93	472,73	385,87	508,73
10	582,33	597,27	586,70	484,92	426,98	499,24	422,10	514,22
11	678,95	526,78	700,49	426,26	492,59	566,29	439,86	547,32
12	587,22	676,50	723,15	353,07	360,85	614,77	544,20	551,40
13	537,22	434,97	543,35	536,31	404,23	448,48	393,84	471,20
14	602,26	696,17	790,15	552,51	620,11	731,82	490,22	640,46
15	593,98	680,33	734,98	416,20	471,96	651,52	477,17	575,16
16	587,59	662,84	781,28	375,98	364,55	627,27	433,33	547,55
17	630,83	628,42	717,73	413,97	500,00	646,59	420,65	565,46
18	636,09	479,78	656,16	375,98	484,13	533,33	431,16	513,80
19	478,20	607,10	688,67	403,35	441,27	576,52	361,59	508,10
20	707,89	666,67	754,68	532,40	571,43	690,91	515,58	634,22
21	575,94	664,48	660,59	413,41	341,27	523,86	348,91	504,07
22	712,78	759,02	843,35	593,85	601,59	850,38	645,65	715,23
23	530,83	808,20	853,20	472,07	737,04	914,77	560,51	696,66
24	568,05	520,22	549,26	427,93	433,86	435,98	484,78	488,58
25	579,32	622,95	686,70	480,45	622,22	601,52	460,14	579,04
26	559,40	634,97	786,70	408,38	358,20	578,79	430,07	536,64
27	595,86	610,38	692,61	463,69	600,53	584,85	530,80	582,67
28	689,10	751,37	800,00	512,85	788,89	871,59	711,96	732,25

centro (el 3,6%) presenta una puntuación «un poco superior a la media» al estar situado a un intervalo por encima de la media. De los tres restantes, uno (el 3,6%) presenta una puntuación «media» al estar situado en el intervalo de la media y los dos restantes (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «bajas» por estar situadas a tres intervalos por debajo de la media.

- c) **Consideración -C-**. De los 28 centros de la muestra 27 (el 96,4%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 24 centros (el 85,7%) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «alta» por estar situada a tres intervalos por encima de la media; dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media. El centro restante (el 3,6%) presenta una puntuación «inferior a la media» por estar situado a dos intervalos por debajo de la media.
- d) **Moral -M-**. De los 28 centros de la muestra 22 (el 78,7%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 13 centros (el 46,6 %) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; cinco centros (el 17,9%) presentan unas puntuaciones «altas» por estar situada a tres intervalos por encima de la media; dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media y los otros dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «un poco superior a la media» por estar situados en un intervalo por encima de la media. Tres centros (el 10,6%) presentan una puntuación «media» por estar situados en este intervalo. Y, los otros dos restantes (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «bajas» por estar situados a tres intervalos por debajo de la media.

1.2.- Centros enfermos en función de las dimensiones «influencia del director» (PI) y «énfasis en lo académico» (AE).

- a) **Influencia del director -PI-**. De los 28 centros de la muestra 20 (el 71,4%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media. De ellos, tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «un poco inferiores a la media» por estar situadas en un intervalo por debajo de la media; otros tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «por debajo de la media» por estar situadas a dos intervalos por debajo de la media; ocho centros (el 28,8%) presentan unas puntuaciones «bajas media» por estar situadas a tres intervalos por debajo de la media, y los 6 restantes (el 21,4%) presentan unas puntuaciones «muy bajas» al estar situados a cuatro intervalos por debajo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «media» al estar situada en el intervalo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «un poco superior a la media» al estar situada en un intervalo superior a la media. Tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos superiores a la media. Dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «altas» al estar situadas en tres intervalos superiores a la media, Y, un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «muy alta» al estar situada en cuatro intervalos por encima de la media.
- b) **Énfasis en lo académico (AE)**. De los 28 centros de la muestra 17 (el 60,8%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media. De ellos, dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «un poco inferiores a la media» por estar situadas en un intervalo por

debajo de la media; otros dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «por debajo de la media» por estar situadas a dos intervalos por debajo de la media; ocho centros (el 28,8%) presentan unas puntuaciones «bajas media» por estar situadas a tres intervalos por debajo de la media, y los 6 restantes (el 21,4%) presentan unas puntuaciones «muy bajas» al estar situados a cuatro intervalos por debajo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «media» al estar situada en el intervalo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «un poco superior a la media» al estar situada en un intervalo superior a la media. Tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos superiores a la media. Dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «altas» al estar situadas en tres intervalos superiores a la media Y, 4 centros (el 14,4%) presentan unas puntuaciones «muy altas» al estar situada en cuatro intervalos por encima de la media.

1.3.- Centros sin una tendencia definida en la salud en función de la dimensión «distribución de recursos» (RS). *De los 28 centros de la muestra 12 (el 42,8%) presentan unas puntuaciones superiores a la media. Otros 12 centros (el 42,8%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media. Y, los cuatro restantes (el 14,4%) presentan una puntuación media.*

2ª.- Centros, en general, sanos en función del índice de salud. *De los 28 centros de la muestra, 21 centros (el 65,3%) presentan unas puntuaciones superiores a la media. Cuatro centros (el 14,4%) presentan unas puntuaciones medias. Y, los tres centros restantes (el 10,6%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media.*

3.6.3. Referidos a las características o atributos de los centros: análisis multinivel

En la literatura sobre clima organizativo y escolar, se ha venido manteniendo un constante debate sobre la validez y utilidad de los datos perceptivos (Anderson, 1982; Jones y James, 1979; etc.). En particular, se ha defendido que las percepciones no solo pueden reflejar «condiciones objetivas» sino también, o incluso principalmente, características individuales o de su situación particular en la organización. Por ello, es importante estudiar, con más detenimiento, ciertas propiedades de los datos obtenidos.

Una forma de dar respuesta a esta situación consiste en estudiar el grado de acuerdo intersubjetivo entre los preceptores de una cierta categoría y la salud, o cada una de sus dimensiones, (Rowan y otros, 1991). Este análisis puede realizarse dentro de un mismo centro (intracentro), entre centros (intercentros). En definitiva se trata de un estudio multinivel (Snijders y Bosker, 1999). Para su realización hemos aplicado los modelos lineales jerárquicos.

Para ello hemos procedido de la siguiente forma. En primer lugar, hemos tratado de comprobar si los datos obtenidos, asumiendo el criterio de su variabilidad, pertenecen a la misma o distinta población, es decir, si son homogéneos. A esta cuestión tratamos de dar respuesta a través del estadístico de Levene (tablas 2.6 y 2.7). En segundo lugar, tratamos de determinar la existencia o no de diferencias significativas en la percepción de la salud en función de las características categorizadas en el apartado 4.4. Cuestión

que tratamos de responder a través des ANOVAs (tablas 2.8 y 2.9). En ambos casos las puntuaciones de la «salud» se corresponden con las puntuaciones directas medias obtenidas a partir de los ítems contestados.

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, a la procedencia o no de la misma población, a su homogeneidad, tenemos:

TABLA 2.6.
PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

Macronivel: Centros (N= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	Estadístico de Levene	Significación
Titularidad	0,184	0,668
Ubicación	9,538	0,002

TABLA 2.7.
PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

Micronivel: Profesores (n= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	Estadístico de Levene	Significación
Sexo	0,859	0,355
Edad	1,378	0,249
Nivel docente	0,215	0,643
Cargo directivo	4,006	0,019

Los datos de las tablas anteriores nos permiten afirmar, al nivel de significación del 5%, que proceden de la misma población respecto a las categorías de «titularidad», «sexo», «edad» y «nivel docente», por no existir diferencia significativa en las varianzas. Por el contrario, al existir diferencias significativas en las varianzas, las muestras, datos, pertenecen a poblaciones distintas respecto a la «ubicación» y «cargo directivo».

Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la existencia de diferencias significativas, tenemos:

A la vista de los datos de las tablas siguientes (2.8 y 2.9) podemos afirmar, al nivel de significación del 5%, que existe diferencia significativa en las categorías de «titularidad», «ubicación», «edad» y «nivel docente». Lo que indica que estas categorías influyen en

la percepción de la salud escolar y consecuentemente en el clima escolar. No ejercen influencia el «sexo» y el «cargo directivo». Tal vez, el aspecto más significativo sea el de la categoría «ubicación», ya que la diferencia encontrada es cuestionable debido a que al no cumplirse el criterio de la homogeneidad de las varianzas es posible que se cometa un error de tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

TABLA 2.8.
ANOVAs

Macronivel:Centros (N= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	F de Fisher	Significación
Titularidad	106,261	0,000
Ubicación	8,166	0,004

TABLA 2.9.
ANOVAs

Micronivel:Profesores (n= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	F de Fisher	Significación
Sexo	2,859	0,092
Edad	3,001	0,030
Nivel docente	11,742	0,001
Cargo directivo	2,672	0,070

3.7. Discusión

En la presente investigación hemos tratado, partiendo de la validez y utilidad de los datos percibidos por los profesores (Jones y James, 1979 y Anderson, 1982), de describir, de comprender el clima institucional, organizativo, desde la perspectiva de la salud de los Centros Educativos de Educación Secundaria de la provincia de Ourense. Los datos fueron obtenidos a través de uno de los pocos instrumentos disponibles para los Centros de Secundaria, el OHI-S. Como hemos podido comprobar el OHI-S es un instrumento útil y de fácil aplicación, lo que lo convierten en una herramienta importante para directores y profesores que estén interesados en analizar sistemáticamente la calidad de los Centros Escolares con el fin de mejorarlos y poder convertirlos en organizaciones que

aprenden. La necesidad de conocer el clima institucional, organizativo, la encontramos, como indica Hargreaves (1995:14), en la evidencia de la necesidad de prestar atención a lo que sucede fuera del aula para poder mejorar la calidad de lo que sucede dentro. El hecho de que lo hagamos desde la perspectiva de la salud se debe, como indica Miles (1969), a que la salud nos indica la probabilidad de éxito de la mayoría de los esfuerzos de cambio. Puesto que, como la salud física y mental, es imprescindible optimizarla antes de intetar acometer otros procesos de mejora.

De la revisión de la literatura y del análisis precedente, se concluye, en primer lugar, que el clima escolar, desde la perspectiva de la salud, de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense presentan una polarización salud-enfermedad según determinadas dimensiones. Así, presentan un clima escolar sano en las dimensiones «integridad institucional» (II), «capacidad de iniciativa» (IS), «consideración» (C) y «moral elevada». Por el contrario, encontramos un clima escolar enfermo en las dimensiones de «influencia del director» (PI) y «énfasis en lo académico» (AE). Y, no presentan una tendencia definida en la dimensión «distribución de recursos» (RS). Dicha situación se confirma tanto si consideramos los centros en su conjunto cuanto, en su consideración individual. La polarización salud-enfermedad observada, tal vez, pueda explicarse si tenemos presente las circunstancias siguientes. Primera, que más del 60% de los directores, en la comunidad autónoma de Galicia, son nombrados por la Administración Educativa en vez de ser elegidos por los respectivos Consejos Escolares (Consejo Escolar del Estado, 2001-2002). Segunda, la coexistencia de distintos modelos de dirección educativa (Viñao, 1999). Situación que con facilidad puede provocar tensiones entre el «ethos» de la dirección y el «discurso pedagógico» del profesorado (Bernstein, 1996). Es decir, entre los planteamientos filosóficos e ideológicos del director y los del profesorado. Esta tensión se concreta entre lo que el director considera que hay que hacer para obtener determinados resultados y lo que los profesores hacen en consideración a derecho de los alumnos.

Por lo que se refiere al índice de salud podemos concluir que, en general, los centros presentan una salud «alta». Este resultado es similar a los obtenidos, a nivel de la Comunidad Autónoma de Galicia, por Zabalza y otros (1999: 69, 180-181) respecto a la «idea global positiva del clima de convivencia», al «clima relacional entre profesores», que es del 63,3% y la del clima relacional entre profesores y el equipo directivo que es del 61% de respuestas positivas; y los obtenidos, a nivel nacional, por el Instituto Idea, Marchesi y Martín (2002: 84-89) que obtiene unos resultados del 64% de respuestas positivas referidas a la «satisfacción de las condiciones de Trabajo», de 66,7% en las «relaciones entre directores y profesores» y del 56,5% en las «relaciones entre profesores».

En segundo lugar, se constata la influencia en la percepción del clima escolar de las variables macronivel (titularidad y ubicación), con la prudencia reseñada anteriormente respecto a la ubicación. Estos datos, también, de alguna forma, son coincidentes con los obtenidos por Zabalza y otros (1999:75-76) que indican unas puntuaciones, para la titularidad, del 61,25 para los públicos y del 88% para los privados; y unas puntuaciones, en cuanto a la ubicación, del 76,4% para los urbanos y del 58,1% para los rurales. Si bien, es necesario destacar que en ambos estudios no se han tenido en cuenta variables situacionales como el tamaño del centro (Raywid, 1997) ni el contexto socioeconómico.

En tercer lugar, también constatamos la influencia en la percepción del clima escolar de las variables micronivel (edad y nivel docente), no influyendo en las variables sexo y cargo directivo. No encontramos hasta el momento otras investigaciones con las que contrastar estos datos.

En cuarto lugar, debemos hacer referencia a las limitaciones de la presente investigación. Esta investigación como todas las pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales no está exenta de limitaciones. Entre ellas podemos señalar, además de la dificultad de conceptualizar y operacionalizar el clima escolar desde la metáfora de la salud:

- 1ª.- Si bien la muestra, en cuanto al número de centros participantes, es suficiente y representativa, el número de profesores participantes por centro no es homogéneo. La participación varía desde un mínimo de 3 a un máximo de 38 profesores.
- 2ª.- La relativa a la percepción (Swanson y Holton III). Si bien las percepciones existen en nuestras mentes. Su mayor limitación radica en que una persona puede creer con confianza en ella y, sin embargo, estar equivocada.
- 3ª.- La adaptación, a pesar de ser rigurosa, muestra los problemas de todo instrumento extranjero aplicado a nuestro contexto. En este caso concreto la del OHI-S.

Para terminar, creemos que los resultados de este estudio deben complementarse con otros trabajos en los que se estudie la relación del clima escolar, desde la perspectiva de la salud, con otros factores de eficacia escolar recogidos en la literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate. A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2, 501-520.
- Ashforth, B. E. (1985). Climate formation: issues and extensions. *Academy Management Review*, 10(4), 837-847.
- Barker, R. (1965). Explorations in ecological psychology. *American Psychologist*, 20: 1-14.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy. Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. Londres: Falmer Press.
- Borger, J.B.; Io, C.; Oh, S. and Walberg, H.J. (1985). Effective schools: A quantitative synthesis of constructs, *Journal of Classroom Interaction*, 20 (2), 12-17.
- Campbell, J. P.; Dunnette, M. D.; Lawler, E. E. y Weick, K. (1970). *Managerial behavior, Performance and effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Carver, E. y Sergiovanni (1969). Notes on the OCDQ. *Journal of Educational Administration*, 7, 71-81.
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Conrad, P. y Sydow, J. (1984). *Organisationsklima*. Berlin: De Gruyter.
- Cornell, F. G. (1955). Socially Perceptive Administration. *Phi Delta Kappan*, 36, 222-231.
- Consejo de Europa (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. http://europa.eu.int/comm/education/jo/objectif_en.pdf.
- Consejo Escolar del Estado (2000-2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 2000/2001*. <http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85, 601-620.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21 (3), 619-654.
- Dyer, W. C. (1985). The cycle of cultural evolution in organization. En R. H. Kilian, M. J. Saxton, R. Serpa y Associates (Eds.). *Gaining control of the corporate culture* (pp. 200-230). San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 11-24.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. Nueva York: Free Press.
- Forehand, C. A. y Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-381.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- García Durán, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de E.G.B. de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Tesis doctoral inédita, UNED.
- Gilmer, B. (1966). *Industrial psychology* (2ª ed.). New York: McCraw-Hill.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). La transición de Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Guion R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 120-125.
- Gómez Dacal, G. (1989). *Los determinantes de la productividad de la enseñanza*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 11 organizational and psychological climate: Pitfalls in multinivel research. *Academy of Management Review*, 10, 601-616.
- Hall, J. W. (1972). A comparison of Halpin and Croft's organizational climates and Likert and Likert's organizational system. *Administration Science Quarterly*, 17, 586-590.

- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W. y Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 23-46.
- Hayes, A. (1973). A reappraisal of the Halpin-Corft model of the organizational climate of School. Paper presented at the *American Educational Research Association*, Nueva Orleans.
- Holmes, M. (1989). El clima organizativo en las escuelas. En T. Huse y T. N. Postlethwart (Eds.). *Enciclopedia internacional de educación (pp.846-849)*. Barcelona: MEC/Vinces Vives.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 30-38.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. En J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments (pp. 84-102)*. Londres: Falmer Press.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice (5ª ed.)*. Londres: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. y Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools. Open and healthy*. California: Corwin Press.
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (1993). A normative theory of participate decision making in schools. *Journal of Educational Administration* 31 (3), 4-19.
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (1997). *The road to open and hearthy schools. A handbook for change*. California: Corwin Press.
- Hoy, W K.; Tarter, C. J., y Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Instituto IDEA, Marchesi, A. Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria/Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.
- Johannesson, R. F. (1976). Some problems in the measurement of organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 95-103.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of applied Psychology*, 76, 214-224.
- James, L. R. y Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychology Bulletin*, 81:1096-1112.
- Jones, A.P. y James, L.R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 201-250.
- Kaiser, H. F. (1960). The aplicación of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kerlinguer, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. 2ª ed. México: Interamericana.
- Kerlinguer, F. (1986). *Foundations of behabioral research*, 3ª ed. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.). *Social Psychology*. New York: Harper & Row.

- Lewin, K. R., Lippitt, R. Y White, R. H. (1939). Patterns of aggressive behaviour in three «social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
- Litwin, G. H. y Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University.
- López Yáñez, J. (1992). Ambiente organizativo en centros de E.G.B. a través del O.C.D.Q. EN a. Villa y L. M. Villar (Coords.). *Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida* (pp. 289-304). Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Miles, M. (1965). Education and innovation: The organizations as context. Eleventh Career Development Seminar on Change Perspectives. En M.G. Abbott y J. T. Lowell (Eds.). *Change Perspectives in Educational Administration* (pp. 54-72). Auburn, Alabama: Auburn Alabama University.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. En F. D. Carver y T. J. Sergiovanni (Eds.). *Organizations and Human Behavior* (pp. 375-391). Nueva York: McGraw-Hill.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: a 40-year odyssey. En Hargreaves, A.; Níeberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change* (pp. 37-69). London : Kluwer Academic Pub.
- Millán Ventura, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.
- Miskel, C. y Ogawa, R. (1998). Work motivation, job satisfaction, and climate. En N. J. Boyan (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 279-304). Nueva York: Longman.
- Moran, E. T. y Volkwein, J. E. (1992). The cultural approach to the formation os organizational climate. *Human Relations*, 54 (1), 19-47.
- Muñoz Repiso, M; Cerdán, J.; Murillo, F.J.; Calzón, J.; Castro, M. Egido, I.; García, R. y Lucio-Villegas, M, (1995). *Calidad de la educación y eficacia escolar. Estudio sobre la gestion de los recursos humanos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas?. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 66-72
- Murillo, F. J. (2000). Aportaciones de los Modelos Jerárquico Lineales a la investigación sobre la Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 453-460.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Padiós/MEC.
- Offenberg, R. M. y Gowing, M. K. (1990). Organizations of the future. Changes and Challenges. *American Psychologist*, 45 (2), 95-108.
- Ornstein, S. (1986). Organizational symbols: A study of their meanings and influences on perceived psychological climate. *Organizational Behavior Human Decision Process*, 38, 207-229.
- Ostrow, C y Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36, 345-362.
- Ouchi, W. (1981). *Theory z. Reading*. MA: Free Press.
- Ouchi, W. y Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.
- Pace, C. R. y Stern G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269-277.

- Parsons, T.; Bales, R. F. y Shils, E. A. (1953). *Working papers in the theory of action*. Glencoe, IL: Free Press.
- Payne, R. L. y Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. En M. D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1125-1173). Chicago: Rand McNally.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociales*. Barcelona: PPU.
- Poole, M. S. (1985). Communication and organizational climates. Review, critique and a new perspective. En R. D. McPhee y P. K. Tompkins (Eds.). *Organizational communication* (pp. 79-108) Beverly Hills: Sage.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Raywid, M. (1997). Small schools; a reform that works. *Educational Leadership*, 55(4), 34-39.
- Rivas Navarro, M. (1986). Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica. *Bordón*, 264, pp. 693-708.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de E.G.B.* Tesis doctoral inédita, UNED.
- Rossmann, C. B., Corbett, H. D. y Firestone, W. A. (1988). *Change and effectiveness in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Rousseau, D. M. (1988). The Construction of Climate in Organizational Research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 39-158.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W. y Kang, S. J. (1991). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush y J.D. Willms (Eds.). *Schools, classrooms, and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective*. San Diego: Academic Press.
- Ruiz de Olambuéna, J. I. (1995). *Sociología de las organizaciones*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Rummel, R. J. (1970). *Applied Factor Analysis*. Evanston. IL: Northwestern University Press.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, I y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and practice*. Londres: Casell.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Nueva York: Pergamon.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schneider, B. (1975). Organizational climate: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- Silver, P. (1983). *Educational Administration. Theoretical Perspectives in Practice and Research*. Nueva York: Harper & Row.
- Snijders, A. B. y Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londres: Sage.
- Sirotnik, K.A., (1980). Psychometric implications of the unit-of-analysis problem (with examples from the measurement of organizational climate), *Journal of Educational Measurement*. 17, 245-82.

- Stedmand, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214-224.
- Stern, G. (1970). *People in Context.. Measuring Person-Environment in Education and Industry*. New York: Wiley.
- Swanson, R. y Holton III, E. (2002). *Resultados. Cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford.
- Tagiuri, R. I. (1968). The concept of organizational climate. en R. I. Tagiuri y G.H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept* (pp. 11-34). Boston: Harvard. University.
- Tagiuri, R. y Litwin, G. (Eds.). (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Viñao, A. (1999). La organización y gestión de los centros educativos ante el siglo XXI. ¿Algunas lecciones de la historia?, en Forum Europeo de Administradores de la Educación: *Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI* (pp. 17-32). A Coruña: Excma Diputación Provincial de A Coruña.
- Woodman, R. W. y King, D. C. (1978). Organizational climate: Science or folklore? *Academy of Management Review*, 3, 816-826.
- Zabalza Beraza, M. A.; Alonso Casto, J.; Armas Castro, M.; Blanco Pesqueira, A.; Cid Sabucedo, A.; Doval Ruiz, M.I.; Fuentes Abeledo, E.; González Fontao, M^a P.; González Sanmamed, M.; Iglesias Forneiro, L.; Moran de Castro, C.; Porto Ucha, A. S.; Raposo Rivas, M^a; Requejo Osorio, A.; Rial Sánchez, A.; Sanjuan Roca, M.; Sarceda Gorgoso, M^a C.; Siolva Valdivia, B. y Silvosa Costa, F. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia: informe sobre a situación do sistema escolar de Galicia correspondente os cursos 1996-97 e 1997-98*. Santiago de Compostela. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

EL DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA Y BASES DE DATOS INTERNACIONALES

Ignacio J. Alfaro Rocher*

Universitat de València

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar una exploración de la investigación científica actual en el campo del «Diagnóstico en Educación» a través de una metodología bibliométrica original en la que se utiliza como eje fundamental el descriptor «Educational Diagnosis», aceptado ampliamente en los Thesaurus de las bases de datos más acreditadas en Psicología y Educación. Este análisis de la producción científica durante un periodo de 17 años y con un volumen de 1.464 artículos catalogados con este descriptor, lógicamente define de una forma objetiva el estado del conocimiento científico en esta materia. Asimismo, se infiere un sugerente modelo de intervención diagnóstica que se deriva de la aplicación de algunas técnicas multivariadas relacionadas con el «concepta mapping».

Palabras clave: Diagnóstico en Educación; palabras-clave; documentación; mapeo de conceptos; bibliometría; análisis estadístico.

* Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València. Sus líneas de investigación se relacionan con el Diagnóstico en Educación, la Evaluación Educativa y las Dificultades de Aprendizaje. Otros trabajos evaluativos y de diagnóstico se circunscriben a los desarrollados en el *Gabinet d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu* de la Universitat de València.

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010-Valencia. (e-mail: ignacio.j.alfaro@uv.es)

ABSTRACT

The objective of this work is to present an exploration of the current scientific research on the field of 'Educational Diagnosis' through a bibliometric methodology using as a fundamental axis the same descriptor, which is thoroughly accepted in thesauri of the more credited databases on Psychology and Education. Logically, this analysis of scientific production for a period of 17 years and within a volume of 1,464 articles classified with this descriptor defines the state of scientific knowledge in this subject in an objective way. Moreover, a suggestive model of diagnostic intervention derived from the application of some multivariate techniques related to concept mapping is inferred.

Key words: Educational Diagnosis; keywords; documentation; concept-mapping; bibliometrics; statistical analysis.

I. LOS DESCRIPTORES DEL DIAGNÓSTICO EN CONTEXTOS INTERNACIONALES

El propósito de este artículo es determinar a través de una metodología objetiva el contenido del *Diagnóstico en Educación*, fundamentalmente a través de los temas que se investigan y publican. Este análisis se realizará con una metodología bibliométrica a partir del seguimiento del descriptor que mejor defina el *Diagnóstico Educativo* de entre los reconocidos internacionalmente en las bases de datos más relevantes. Lógicamente, antes de presentar la metodología seguida, primero habrá que localizar el descriptor más representativo y la base de datos más apropiada para esta investigación.

En principio, el tema a debate es saber qué términos o expresiones de las que abundan en nuestro entorno, convergen más con otros contextos internacionales: *Evaluación Psicopedagógica, Diagnóstico Psicopedagógico, Evaluación Educativa, Diagnóstico en Educación, Diagnóstico Educativo*, etc. Particularmente, anuncio mi disposición a quedarme con el último por distintas razones que iré exponiendo a lo largo de este apartado. Sin embargo, previamente realizaré algunas observaciones mirando algo más allá de nuestras fronteras.

Hace algún tiempo Rodríguez (1982) al hablar de *Diagnóstico en Orientación* realizaba algunas puntualizaciones terminológicas. En una nota a pie de página transcribía algunas precisiones recogidas por Shertzer y Linden, que pueden resultarnos de interés:

«**Appraisal:** «a synonym for evaluation, denotes not only the measurement of the presence or extent of human attributes, but also incorporates judgment regarding the attitudes, strength, desirability, or utility».

Assessment. «refers to those procedures and processes used in collecting measures of human behavior. Specific measurements are obtained by using educational and psychological tests and inventories, observations, interview data, and other non-test-data-gathering techniques».

Diagnosis. «is the identification and classification of behavior constellations from which 'best judgments' are made of cause and effect relationships».

Evaluation. «is accomplished when measurements are studied comparatively or related to other relevant variables. Forming an opinion about, judging the adequacy of, or placing a value on a measurement is an evaluative act».

Individual analysis: «is a description of a person's behavior, usually with an emphasis upon coping assets and limitations. The term refers to the process of observing, studying and interpreting the behavior of an individual. Behaviors are viewed as component parts that form a functioning whole».

Measurement: «is the act or process of determining the extent or the dimensions of an object, attribute or trait» (Rodríguez, 1982).

En nuestra opinión el término *diagnóstico* define perfectamente el carácter amplio de búsqueda de una explicación de la conducta y representa perfectamente un status científico, académico y social en nuestro contexto geográfico. Por otra parte, el complemento circunstancial «*en educación*» sitúa suficientemente el entorno donde se desarrolla y dirige su intencionalidad. Coincide, por otra parte, con la apostilla del citado autor: «*sin prefijos ni adjetivos; simplemente diagnóstico en orientación*» (Ibídem), aunque este autor lo conectaba con la orientación por cuestiones contextuales de su artículo.

En todo caso, sería conveniente sobrepasar los límites de nuestras fronteras y contemplar lo que ocurre en las bases de datos más prestigiosas así como en los descriptores y expresiones que utilizan.

Es conocida por todos la utilización de bases de datos que recogen información sobre artículos científicos, informes, recursos, investigaciones, etc., entre las que cabe mencionar las siguientes: *Psychological Abstracts*, *Current Contents*, *British Education Index*, *Bulletin Signaletique*, *University Microfilms International (UMI)*, *Education Index*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Current Index Journal Education (CIJE)*, *Resource in Education (RIE)*, *Dissertation Abstracts*, *Informe Diario*, *Social Sciences Citation Index*, *Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (BIBE)*, *Times Education*, *Educational Information Network in the European Community (EURYDICE)*, *Centro de Documentación para la Educación en Europa (EUDISED)*, *Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas (REDINET)*, *Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanas (ISOC)*, *Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE)*, *Índice Español en Ciencias Sociales (del CSIC)*, *Bibliografía Pedagógica Española (Bordón)*, *TESEO*, etc.

En educación se considera de relevancia internacional la base de datos *EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)* que maneja el *Current Index to Journals in Education (CIJE)*, el *Resources in Education (RIE)* y las *Clearinghouse publications*, y que está patrocinada por la *Office of Educational Research and Improvement (OERI)*. En esta base de datos, que es la utilizada para este chequeo, consta como es habitual, junto con otros campos e identificadores, una catalogación de los trabajos a partir de unos *descriptores*, que definen la temática tratada en cada publicación específica con los términos aceptados internacionalmente por el «*Thesaurus of ERIC Descriptors*».

En el *Thesaurus* o glosario de términos aceptados, se ofrece la definición de cada descriptor, así como los términos relacionados en sus diferentes niveles jerárquicos.

Los niveles recorren desde términos más generales relacionados con el descriptor que nos interesa (*broader terms*), hasta los más concretos (*narrower terms*), que podríamos considerar al mismo nivel que el descriptor analizado y que se relacionan directamente con él (*related terms*).

De entrada, el descriptor *Educational Diagnosis* presenta las siguientes características definitorias en el ERIC:

TABLA 1
EDUCATIONAL DIAGNOSIS EN EL THESAURUS DEL ERIC

<p>EDUCATIONAL DIAGNOSIS SCOPE NOTE: Identification of the nature and cause of learning disabilities, problems, or other conditions that may impede or promote school performance USED FOR: : DIAGNOSIS (EDUCATIONAL) More Specific (narrower) Terms: READING DIAGNOSIS More General (broader) Terms: IDENTIFICATION Related Terms: CLASSROOM TECHNIQUES; CLINICAL DIAGNOSIS; COUNSELOR TEACHER; COOPERATION; DIAGNOSTIC TEACHING; DIAGNOSTIC TESTS; EARLY IDENTIFICATION; EARLY INTERVENTION; EDUCATIONAL TESTING; EDUCATIONAL THERAPY; ETIOLOGY; LEARNING DISABILITIES; LEARNING PROBLEMS; PREREFERRAL INTERVENTION; PSYCHOEDUCATIONAL CLINICS; PSYCHOEDUCATIONAL METHODS; SEVERITY (OF DISABILITY); STUDENT EVALUATION; SYMPTOMS (INDIVIDUAL DISORDERS); TESTING PROGRAMS; WRITING EVALUATION</p>

Como complemento informativo, ofrecemos las características definitorias del mismo descriptor en otra importante base de datos: *Psychological Abstracts (PsycINFO)*, que patrocina la *American Psychological Association*.

TABLA 2
EDUCATIONAL DIAGNOSIS EN EL THESAURUS DEL PSYCINFO

<p>Educational diagnosis SCOPE NOTE: Year term introduced: 1978. Identification of cognitive, perceptual, emotional, and other factors which influence academic performance or school adjustment, usually for such purposes as placement of students in curricula or programs suited to their needs, and referral. More General (broader) Terms: DIAGNOSIS Related Terms: DIFFERENTIALDIAGNOSIS; DYSLEXIA; EDUCATION(+); EDUCATIONAL MEASUREMENT (+); EDUCATIONAL PLACEMENT; LEARNING DISABILITIES (+); LEARNING DISORDERS (+); PSYCHODIAGNOSIS (+); PSYCHOLOGICAL REPORT; READING DISABILITIES (+); WOODCOCK JOHNSON PSYCHOED BATTER</p>

A pesar de algunas matizaciones en la definición del descriptor, encontramos diferencias en los términos relacionados. La base de datos ERIC amplía algo más el concepto de *Educational Diagnosis* a variables que probablemente no están tan enfocadas a aspectos diferenciales de los sujetos, e incluye un número mayor de descriptores asociados. Esto hace que pueda abarcar más artículos y recoger más tendencias en el diagnóstico además de ampliar la red de relaciones entre los registros de la base de datos, cuestión importante por el tipo de metodología que se utilizará.

Por otra parte, esta definición del ERIC nos recuerda que en educación el punto de vista final es el fomento del rendimiento educativo en sentido amplio y que el diagnóstico se circunscribe a la identificación de la naturaleza y causa de problemas u otras condiciones, sean las que fueren, que impiden ese desarrollo. La definición no habla de «individuos», deja abierta otras posibilidades; ni tampoco apunta a causas de tipo teórico (cognitivo, perceptual, emocional...) como hace la otra definición del *PsycINFO*. No podría ser de otra manera, si lo que se pretende con una definición es que sea aceptada ampliamente, que busque el máximo consenso y que no excluya cualquier posibilidad de investigación.

Volviendo al objetivo de este apartado, la localización del descriptor más representativo, seleccionaré algunos acuñados en ambas bases de datos. En la Tabla 3 se puede observar que *Educational Diagnosis* es el único descriptor que aparece en ambas bases. Sería inconcebible por nuestra parte inventar, abandonar o trastocar aparatadamente un descriptor que puede ser útil operativamente, al menos, si se desea publicar algún trabajo en revistas internacionales o si algunas de las nuestras consiguen ser incluidas en tales bases de datos.

Así, exceptuando el descriptor *Educational Diagnosis* con una definición diferente en cada Thesaurus, el resto sólo aparece en una de las dos bases de datos. En cualquier caso, en el tema que nos ocupa no hay muchos más descriptores que añadir a la tabla anterior: *Differential Diagnosis*, *Prognosis*, *Psychological Report*, *Research Diagnostic Criteria*, etc.

Por otra parte, quiero resaltar que el adjetivo *psychoeducational*, tan utilizado en nuestro contexto para acompañar al diagnóstico o a la evaluación, sólo aparece en el Thesaurus del ERIC asociado a dos sustantivos: *psychoeducational methods*, para indicar «la utilización de principios y procedimientos psicológicos para facilitar en aprendizaje y ajuste en contextos educativos», y con *psychoeducational clinics*, para referirse a «problemas conductuales de niños en contextos escolares» (Véase definición en apartados 3.2.2 y 3.2.3). El único descriptor semejante que aparece en la base *PsycINFO* es *Psychoeducation*; sin embargo no figura ninguna definición en el Thesaurus aunque se presentan algunos descriptores asociados o términos relacionados para orientar su interpretación: *Client Education*; *Education*; *Educational Therapy*; *Health Education*, y *Treatment*. Estas observaciones abundan sobre la nula presencia de tal adjetivo acompañando al diagnóstico o a la evaluación en otros contextos internacionales.

En otros momentos, y por diversos motivos, ya mostramos nuestras preferencias por la definición de *Educational Diagnosis* que realiza el ERIC; sin embargo, las dos definiciones en ofrecen objetivamente un escenario suficientemente amplio que, para nuestros propósitos, se impone al presentado por el resto de descriptores de la Tabla 3.

TABLA 3
DESCRIPTORES UTILIZADOS EN LAS BASES ERIC Y PSYCINFO

Descriptor y definición del Thesaurus correspondiente	ERIC	PsycINFO
<i>Educational Diagnosis</i>		
Identification of the nature and cause of learning disabilities, problems, or other conditions that may impede or promote school performance	SI	
Identification of cognitive, perceptual, emotional, and other factors which influence academic performance or school adjustment, usually for such purposes as placement of students in curricula or programs suited to their needs, and referral		SI
<i>Educational measurement</i>		
Practices, procedures, methods, and tests used in the assessment of student characteristics or performance, such as academic achievement and school adjustment	No figura	SI
<i>Educational testing</i>		
Use of tests to assess the effect of educational programs and activities on students	SI	No figura
<i>Psychological Evaluation</i>		
Evaluation of an individual's cognitive, conative, or affective traits or conditions	SI	No figura
<i>Psychological assessment</i>		
Assessment of a patient/client by interviews, observations, or psychological tests to evaluate personality, adjustment, abilities, interests, cognitive functioning or functioning in other areas of life. Used for references that focus on the assessment process or the assessment itself.	No figura	SI
<i>Psychological Testing</i>		
Use of tests to assess individual's or groups' interactions with their environment	No figura	SI
<i>Psychodiagnosis</i>		
Diagnosis of mental disorders through the use of psychological methods or tests.	No figura	SI

La Figura 1 presenta, a su vez, un esquema en el que se localizan cuatro descriptores que habitualmente se asocian con *ámbitos académicos de especialización* en el contexto de nuestros planes de estudio. Entre paréntesis figura el número de descriptores asociados (*related terms*) a cada uno de ellos. Asimismo, junto a ellos se ha puesto un listado representativo de los términos asociados que, considerando la definición

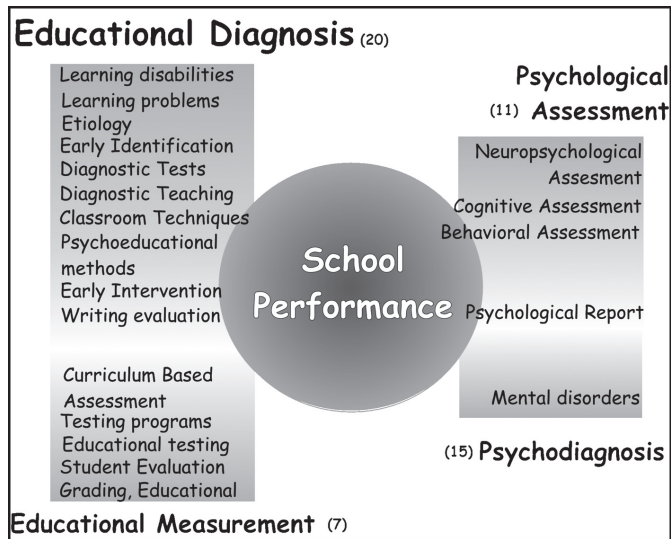


Figura 1
 Mapa de Descriptores del ERIC y PsycINFO

expuesta en la tabla anterior, da una idea global del escenario en el que se sitúan. «School Performance» es el elemento común que une estos cuatro descriptores en el contexto educativo.

Con estos datos, en cierto modo objetivos, es posible realizar una valoración de los términos, que podría depender de la mayor o menor amplitud, especificidad, cantidad, intensidad, etc. de los descriptores asociados a cada uno de ellos. Sin embargo, no realizaremos más comentarios ya que, en nuestra opinión, queda suficientemente claro la oportunidad de hablar en nuestro contexto de *Diagnóstico en Educación* o si se prefiere *Diagnóstico Educativo*.

Tocante a la elección de la base de datos ERIC para la realización de este estudio, hemos ofrecido algún dato relacionado con la amplitud del concepto así como con la mayor variedad de descriptores asociados. Asimismo, hemos realizado algún sondeo previo en la base ERIC y en PsycINFO. El número de referencias recogidas en el mismo periodo de tiempo es semejante (1.464 en el ERIC y 1.335 en el PsycINFO) y las revistas que vacían son semejantes, con variaciones, igualmente representativas del mundo de la investigación educativa. Sin embargo, uno de los motivos por decidimos por utilizar la base de educación ha sido sobre todo el tipo de catalogación terminológica que realiza cada uno de los *Thesaurus*. En cualquier caso, es factible combinar ambas bases de datos. No lo hemos realizado por evitar la mezcla de descriptores y los matices conceptuales que hacen de los mismos cada base de datos. Nos parece que tratándose de un chequeo descriptivo, hay que tomar opciones y hemos optado por la base educativa ERIC.

2. METODOLOGÍA

Las revisiones sobre revistas científicas, su producción, o la literatura científica periódica en una materia, se puede realizar con múltiples criterios estadísticos o bibliométricos: técnicas utilizadas en los artículos, tipos de instrumentos, cualidades métricas de los instrumentos, teorías subyacentes o más citadas, tipos de teorías, descriptores, etc. En otros trabajos publicados ya hemos realizado estudios en esta materia y en colindantes sobre productividad de autores, revistas, redes de tráfico de la información a través de citas, «colegios invisibles», etc. (Alfaro y Carpintero, 1983; Alfaro y Pérez Boullosa, 1985, Megía, 1986; Pérez-Boullosa y Alfaro, 1986a y Alfaro 1986b). Sin embargo, los estudios más habituales se relacionan con el estudio de *la productividad de autores, revistas y descriptores más utilizados*.

En este trabajo se presentan dos tipos de análisis relacionados con el descriptor *Educational Diagnosis* en la base de datos ERIC:

- a) el primero («estructura y mapa conceptual de descriptores», apartado 3) presenta la asociación que se establece entre descriptores, en función de su coincidencia empírica de aparición en el total de referencias extraídas, dando lugar a un mapa conceptual en la materia, y
- b) el segundo («análisis de productividad», apartado 4) proporciona una estimación del peso relativo de grupos de descriptores y una enumeración de las revistas y autores más productivos en esta área.

El objetivo último de este trabajo es localizar el *mapa de términos y tópicos de investigación* relacionados con el *Diagnóstico en Educación*, a través de un estudio bibliométrico de las 1.464 referencias publicadas desde 1983 hasta el año 1999 en el ERIC.

- a) Estructura y mapa conceptual de descriptores:

Como antecedente metodológico del primer análisis de conceptos hemos seguido, en parte, el trabajo del profesor W.M.K. Trochim de la Universidad de Cornell (Trochim y Linton, 1986; Trochim, Cook y Setze, 1994; Trochim, 1999), quien introduce el *mapeo de conceptos (concept mapping)* a partir de una matriz de relaciones entre ellos aunque en su caso relacionado con la temática de los programas de evaluación. La diferencia con nuestro trabajo estriba fundamentalmente en que en los trabajos del equipo del citado autor son los juicios de los expertos y su cuantificación la base para la construcción de la matriz de relaciones. En nuestro caso hemos optado por cuantificar esta relación entre términos basándonos en la relación empírica de ocurrencia en la propia literatura científica. En cualquier caso, no significa la descalificación de la alternativa de los juicios de expertos, que, de hecho, también hemos utilizado en otros trabajos de investigación (Alfaro, 1986a). Simplemente, y como veremos más adelante, es otra manera de objetivar y contrastar las conclusiones a las que hemos llegado en otras publicaciones, pero por otros caminos. En todo caso, el análisis exploratorio de los términos usados en las comunicaciones periódicas y su relación, también podría definirse como un *estudio sociométrico objetivo de la investigación y de la comunicación científica*, en el que se van a

realizar inferencias sobre la temática tratada en un campo científico a partir de sus descriptores, estrategia suficientemente conocida en el campo de la biblioteconomía y documentación. Sin embargo, la originalidad de este trabajo, además de su metodología, está en el hecho de aislar la fenomenología del *Diagnóstico en Educación* sobre la base de las publicaciones periódicas y a la problemática tratada en las mismas.

Se puede apreciar que hay 20 términos relacionados con *Educational Diagnosis* (véase Tabla 1). Para cada uno de estos 20 términos se repite, a su vez, la misma estructura de niveles jerárquicos de la citada tabla. Sin embargo, en este análisis nos interesa en concreto la aparición conjunta o coincidencias de tales descriptores en cada una de las publicaciones científicas.

Para realizar esta tarea se procedió a vaciar la información de los artículos de la base de datos ERIC que cumplieran la condición de incluir entre sus descriptores el término *Educational Diagnosis*. El total de artículos vaciados fue de 1464 correspondientes durante el período de tiempo de 1983 al año 1999. Para averiguar las coincidencias de cada uno de los 20 términos mencionados en todos los artículos, se confeccionó una matriz de 1464 filas (una por artículo) y 20 columnas (cada uno de los descriptores relacionados), en la que figura la presencia o ausencia de estos términos en los diferentes artículos.

Siguiendo la metodología de análisis de datos que utiliza Trochim y colaboradores se ha podido establecer una matriz a partir de estos datos en la que aparecen las relaciones entre conceptos. A partir de esta matriz podemos establecer una relación de los conceptos entre sí y representarlos en un espacio dimensional a través del *Escalamiento Multidimensional*. Adicionalmente, hemos aplicado el *Análisis de Cluster* sobre la puntuación de cada variable en las dimensiones extraídas con el fin de definir de una manera más precisa los grupos de variables.

Análisis de Datos

«El escalamiento multidimensional trata de encontrar la estructura de un conjunto de medidas de distancia entre variables. Esto se logra asignando las observaciones a posiciones específicas en un espacio conceptual (normalmente de dos o tres dimensiones) de modo que las distancias entre los puntos en el espacio concuerden al máximo con las disimilaridades dadas» (SPSS Inc., 1999). En nuestro caso, al tratarse de datos binarios, realizamos el cálculo de la matriz de distancias de disimilaridades con el método de Lance y Williams, también conocido como «coeficiente no métrico de Bray-Curtis», ya que es el que más información nos proporciona. La diferencia con otros métodos estriba en que, mientras en la mayoría el cálculo de las disimilaridades se basa sobre las no coincidencias, el método de Lance y Williams considera además las veces en que dos variables tienen presencia conjunta. Así, la distancia para cada par de variables se calcula a partir del esquema de la tabla 2x2:

	<i>Presencia de A</i>	<i>Ausencia de A</i>
<i>Presencia de B</i>	a	b
<i>Ausencia de B</i>	c	d

en donde la distancia = $(b+c)/(2a+b+c)$. Al ser una medida de disimilaridad, ésta disminuirá si el número de presencias en ambas variables es elevado, de este modo, si el denominador tiende a aumentar debido a esta consideración, la disimilaridad entre dos variables consecuentemente tenderá a disminuir.

A través del escalamiento multidimensional se han extraído 3 dimensiones cuyos valores se presentan en la Tabla 4. Adicionalmente, a partir de las puntuaciones de cada variable en las dimensiones extraídas, se ha realizado un análisis de conglomerados jerárquico (SPSS) (Figura 2) para determinar matemáticamente los grupos formados y realizar una representación conjunta de resultados en el espacio tridimensional (Figura 3). Habitualmente, el número de *clusters* viene determinado por el nivel de interpretabilidad que el investigador quiere dar. En nuestro caso, hemos optado por recoger los clusters del primer nivel para la realización del comentario.

b) análisis de productividad:

La metodología desarrollada en el segundo análisis (apartado 4) incide en la clásica de los estudios bibliométricos en cuanto pretende describir el volumen de información en una determinada área científica.

El concepto de productividad viene definido por el número de trabajos publicados por un productor (autor, institución, revista, etc.) en un periodo determinado de tiempo. En nuestro caso, entendemos por productor el descriptor «*Educational Diagnosis*» durante el periodo temporal antes comentado. En consecuencia, los análisis que se presentan se refieren directamente a los 1.760 *descriptores diferentes* que emergen en los 1.464 trabajos que ha producido ese descriptor.

A partir de este supuesto, se realiza un análisis de frecuencias de los 1.760 descriptores diferentes, presentando el ajuste de esta materia (*educational diagnosis*) a los parámetros de la ley de dispersión de Bradford (Tabla 5) y el listado de los descriptores más frecuentes, cuyo porcentaje de producción se sitúa en torno al 25% (Tabla 6). Igualmente, se realiza un análisis porcentual de descriptores agrupados por categorías temáticas a partir de una clasificación realizada por metodología de jueces expertos (Figura 5).

Finalmente, se completa el estudio con un análisis porcentual de los 1.464 trabajos clasificados por su nivel educativo y tipología de excepcionalidad, así como con los estudios habituales sobre productividad de autores y revistas especializadas en esta materia.

3. RESULTADOS: ESTRUCTURA DEL MAPA CONCEPTUAL DEL «DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN» A TRAVÉS DE DESCRIPTORES

En primer lugar, se realizará un comentario de las dimensiones obtenidas en el escalamiento multidimensional, con la idea de dar una primera visión global de conjunto. Posteriormente, integrando este análisis con el cluster, se realizará un comentario más detenido a partir de un sólo gráfico tridimensional (Figura 3). Finaliza el apartado con la presentación de un resumen de la relación entre las zonas temáticas extraídas (Figura 4).

3.1. Escalamiento Multidimensional

La primera aproximación de este análisis al contenido temático del diagnóstico se estructura en tres dimensiones¹, definidas fundamentalmente por los elementos positivos y negativos más sobresalientes de cada una de ellas.

TABLE 4
VALORES DE LAS DIMENSIONES RELACIONADAS CON «EDUCATIONAL DIAGNOSIS» EXTRAÍDAS POR EL ESCALAMIENTO MULTIDIMENSIONAL

nº	Nombre de la variable	Dim 1	Dim 2	Dim 3
1	Classroom Techniques	,97	-,98	,26
2	Clinical Diagnosis	-,01	-1,23	-,78
3	Counselor Teacher Cooperation	,81	,31	1,68
4	Diagnostic Teaching	1,39	,28	,69
5	Diagnostic Tests	,97	,27	-1,26
6	Early Identification	-1,59	1,11	1,22
7	Early Intervention	-1,25	-,51	-1,19
8	Educational Testing	1,33	,81	-,39
9	Educational Therapy	,57	1,55	1,06
10	Etiology	-,27	-1,61	,12
11	Learning Disabilities	,77	-,82	-,40
12	Learning Problems	,51	-1,12	,39
13	Prereferral Intervention	-1,97	-,20	,80
14	Psychoeducational Clinics	-,32	1,19	1,64
15	Psychoeducational Methods	,58	-,79	,44
16	Severity	-1,90	,86	-,57
17	Student Evaluation	,53	-,39	-,84
18	Symptoms	-,86	-1,43	,08
19	Testing Programs	-,07	1,34	-1,45
20	Writing Evaluation	-,20	1,38	-1,50

1 RSQ: 0,60096; Stress: 0,21275. El rango normal para juzgar el valor de *stress* (Kruskal) en un estudio concreto debería estar determinado por la comparación con otros tipos similares a los datos recogidos en circunstancias similares. En un estudio de la fiabilidad del mapeo de conceptos, Trochim (1999) aportó que la media del Valor de Stress a lo largo de 33 proyectos en los que se utilizaron mapas de conceptos fue de .285 con un rango que iba del .155 al .352.

Dimensión 1^a: *Tests diagnósticos, de la enseñanza y técnicas de clase versus anticipación preventiva.*

Parece que por el lado positivo se asocian variables relacionadas con el diagnóstico de la enseñanza, las técnicas de clase, la metodología psicoeducativa, los tests diagnósticos y educativos y, por el lado negativo, las actividades preventivas de identificación o de intervención temprana. Se podría inferir que hay una parte del diagnóstico que se relaciona directamente con el contexto de las actividades de enseñanza, las técnicas de clase y los tests educativos y diagnósticos. Lo importante es enraizar con la metodología didáctica y la enseñanza. En el sector opuesto se intuye una preocupación por acudir de una forma preventiva y temprana para identificar y evitar problemas, cuya severidad, síntomas o problemática sea manifiesta. Más adelante se desarrollarán estas notas, sin embargo, es buena señal el contenido que se barrunta, ya que *desplaza el foco de atención diagnóstica de los sujetos al contexto educativo en el que se desarrollan los problemas, incidiendo expresamente en una anticipación preventiva en casos determinados.*

Dimensión 2^a: *Tests de habilidades y terapias versus diagnóstico clínico.*

En el sector positivo destaca un grupo de descriptores que tratan sobre programas de gestión y administración de tests (*testing programs*), de la lectoescritura (*writing evaluation*) y las terapias educativas y conductuales. En el negativo, el diagnóstico clínico, los síntomas, la etiología y tipología de problemas. Es como si se enfrentase el diagnóstico de las tareas y habilidades cotidianas, así como sus metodologías, al diagnóstico encaminado a la identificación y etiquetado a partir de signos o síntomas. Siendo que por los dos sectores se define una dimensión, podríamos aventurar que sencillamente se estructuran dos sectores diagnósticos con una metodología propia, uno de tareas escolares básicas de aprendizaje y otro de aspectos más clínicos para una clasificación diagnóstica.

Dimensión 3^a: *Cooperación diagnóstica para la identificación temprana y psicoeducativa versus evaluación de habilidades y tests.*

El sector positivo destaca por la búsqueda de una cooperación diagnóstica entre profesionales para una identificación temprana relacionada con el ambiente escolar, los problemas de conducta, de enseñanza, y la intervención psicoeducativa. En el negativo se sitúan descriptores relacionados con tests diagnósticos, de lectoescritura y programas de administración de tests en general. Esto es, apreciamos que se diferencia un tipo de estrategias diagnósticas y de análisis evaluativo, de otro, basado principalmente en el uso de los tests (valores más altos negativos). En nuestra opinión, consideramos que no todo el diagnóstico puede descansar en la utilización de tests, aún siendo éstos de utilidad para el diagnóstico.

En cualquier caso, estas y otras apreciaciones se desarrollarán a continuación, más detenidamente, debido a que sólo se puede entender los descriptores y su asociación empírica en el contexto en el que son definidos por el *Thesaurus*, con ejemplos y matizaciones de los descriptores asociados en el contexto norteamericano.

No obstante, no podíamos dejar de hacer estos primeros comentarios del análisis realizado por una razón fundamental: las hipótesis que sugieren ambos análisis. El escalamiento multidimensional presenta ventajas en cuanto a poder sugerir algo sobre las dimensiones o vectores hipotéticos, cuestión que de alguna forma describe la investigación actual. El análisis de cluster que presentamos seguidamente, aunque sea matizado en relación con tales vectores hipotéticos, se queda en los hechos, en cómo se asocian los descriptores, centrándose más en el mapa de la investigación científica de una materia que en matices hipotéticos.

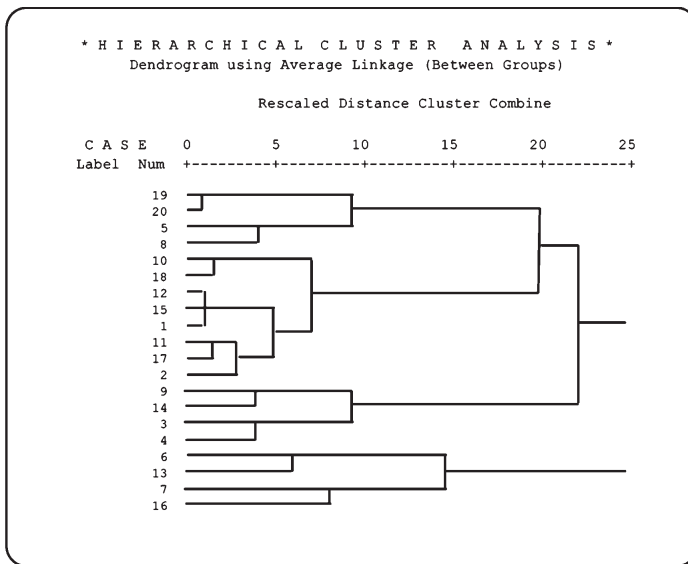


Figura 2

Dendrograma del análisis cluster a partir de las 3 dimensiones del Escalamiento Multidimensional

3.2. Los Clusters a través del Escalamiento Multidimensional

El dendrograma siguiente presenta sintéticamente los resultados de análisis realizado, su comentario se hará de forma integrada a continuación.

Hemos realizado una representación tridimensional conjunta en la que se puede apreciar la situación de los clusters en el espacio delimitado por los tres ejes correspondientes a las tres dimensiones del análisis anterior (véase Figura 3).

El comentario se hará de una manera integrada diferenciando, como lo hace Trochim, zonas (*district*) de tratamiento temático definidas por los clusters que se dispersan en cada uno de los tres ejes, de forma que a partir de esta representación se pueda establecer las relaciones entre los distintos grupos de descriptores y áreas temáticas. Estas tres amplias zonas se diferencian en el gráfico por las elipses que comparten un mismo

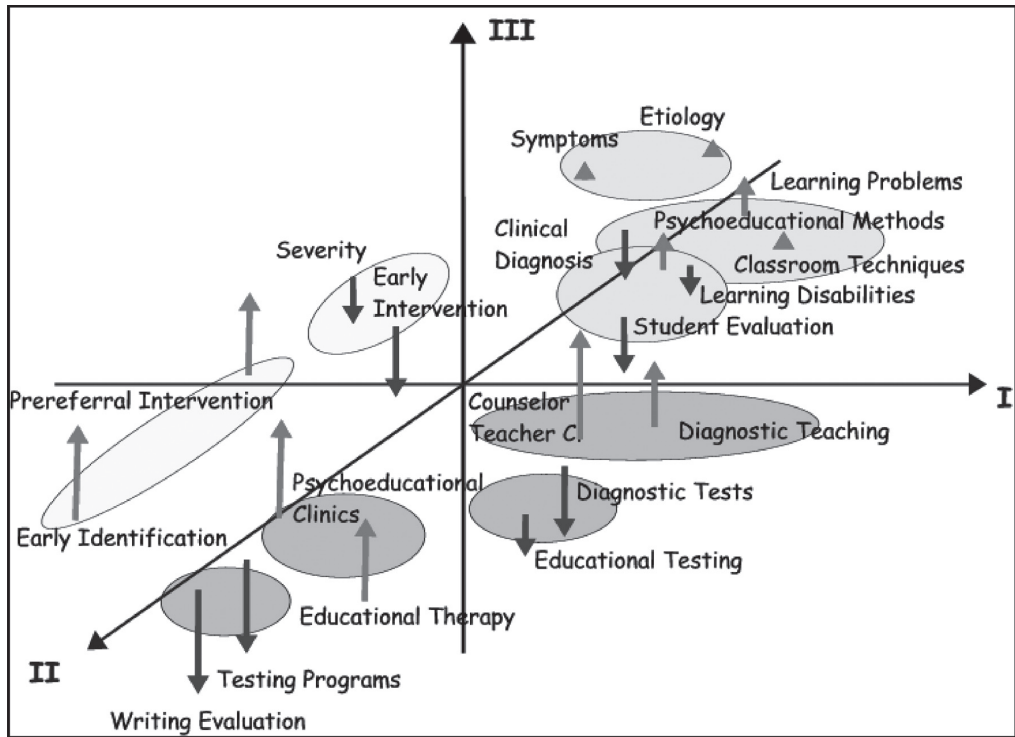


Figura 3

Representación de los clusters relacionados con «Educational Diagnosis» sobre las 3 dimensiones del Escalamiento Multidimensional

sombreado². Del mismo modo, en el comentario de las zonas temáticas se incluirá la definición original de los descriptores del *Thesaurus* del ERIC, debido a la precisión de las mismas y para evitar una traducción que pudiera afectar su interpretación o el sesgo derivado de la simple traslación a nuestro contexto particular.

3.2.1. Zona I: Identificación e Intervención Temprana y Preventiva

En la primera área temática se pueden distinguir dos clusters, señalados en el gráfico con dos elipses, que se sitúan a la izquierda en el polo negativo del eje I. Constituyen una amplia área, cuyo elemento común podríamos considerar que se caracteriza por la *anticipación* a los acontecimientos. Se refleja en sus descriptores la preocupación de la investigación científica por prevenir y evitar fundamentalmente posibles problemas psicoeducativos en el desarrollo de los sujetos. En contraposición, encontramos el polo positivo del primer eje definido por estrategias diagnósticas y de colaboración entre

² La Figura 4 es una simplificación más elocuente de esta misma figura, en donde se podrá apreciar las tres amplias zonas temáticas comentadas.

el equipo docente, junto con el diagnóstico de la enseñanza. Estos dos clusters, por otra parte, participan cada uno del polo positivo y negativo del tercer eje, es decir, utilizan todo tipo de estrategias diagnósticas al alcance para la prevención. Podríamos afirmar que en esta zona se localiza un núcleo temático que resalta el diagnóstico y la intervención temprana de carácter preventivo.

Descendiendo algo más, en el primer *cluster* se agrupan dos descriptores (*Early Identification y Preferral Intervention*) que el *Thesaurus* define como se indica a continuación. Hemos titulado este *cluster*:

IDENTIFICACIÓN TEMPRANA Y PREVENTIVA

***Early identification (6)³**

Diagnosis of an exceptionality (disability and/or giftedness), medical condition, or risk factor early in life or in the condition's early stages (note: prior to jun96, the instruction «early detection, use identification» was carried in the thesaurus). USED FOR: EARLY DETECTION; EARLY DIAGNOSIS.

Related Terms: ABILITY IDENTIFICATION, AT RISK PERSONS, CLINICAL DIAGNOSIS, DIAGNOSTIC TESTS, DISABILITY IDENTIFICATION, EARLY INTERVENTION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, SCREENING TESTS, SYMPTOMS (INDIVIDUAL DISORDERS), TALENT IDENTIFICATION.

***Preferral intervention (13)**

Activities designed to increase classroom teachers' capacity to instruct and manage difficult-to-teach students, thereby reducing unnecessary and inappropriate special education referrals -- often «brokered» by one or more support staff, such as a special educator or school psychologist.

Related Terms: CLASSROOM TECHNIQUES, CONSULTATION PROGRAMS, DIAGNOSTIC TEACHING, DISABILITY IDENTIFICATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, HIGH RISK STUDENTS, INDIVIDUALIZED INSTRUCTION, INFORMAL ASSESSMENT, LEARNING PROBLEMS, MAINSTREAMING, PREVENTION, REFERRAL, REGULAR AND SPECIAL EDUCATION RELATIONSHIP, SPECIAL EDUCATION, SPECIAL NEEDS STUDENTS, STUDENT EVALUATION

El hecho de que exista una preocupación investigadora por reducir innecesarias adscripciones de sujetos a contextos inapropiados gracias a una buena capacitación de los educadores y a una identificación temprana, hace que un sector importante del objeto del diagnóstico en educación sea la prevención y el adiestramiento de los futuros diagnosticadores en estrategias generales de gestión y en técnicas diagnósticas capaces de detectar y prevenir problemas mayores.

Una visión rápida de los contenidos de los artículos y «*abstracts*» de la base de datos, nos indica una temática relacionada con las condiciones de la prevención, sus relaciones

³ Entre paréntesis figura el número correspondiente del descriptor para que pueda ser localizado en el dendograma de la Figura 2.

con la identificación temprana, la planificación de programas preventivos, etc. Especial importancia adquiere la diferenciación entre niños de bajo rendimiento, con problemas de aprendizaje, de riesgo de fracaso por otros factores concomitantes relacionados con la diversidad cultural, social, étnica, etc. A todo ello se añaden revistas especializadas sobre el tema, por ejemplo, el *Journal of Early Intervention*. Destacamos, asimismo, la evaluación sobre la efectividad de diferentes prácticas «*prereferral*» destinadas a evitar la remisión o adscripción de sujetos a contextos educativos especiales. Aparecen también estudios comparativos entre las diferentes estrategias adoptadas por los estados o la evaluación de las mismas con temas relacionados con la evaluación individual del progreso de los alumnos con mayor riesgo, las políticas de integración e inclusivas, las posibles composiciones de los equipos multidisciplinares, las estrategias diagnósticas en contextos particulares, etc. Muchos de los artículos van dirigidos a las políticas y los gestores de la educación. y, al igual que ocurre en nuestro contexto, implica la discusión sobre estrategias, funciones de los orientadores, prácticas, competencias, etc.

El segundo *cluster* que se reconoce en el sector negativo de este primer eje, asociado empíricamente con el anterior, comparte la preocupación por algo que hemos denominado antes carácter anticipador, pero ahora referido a la intervención, combinada con el grado de severidad. Se agrupan dos descriptores en este *cluster*, que denominamos:

INTERVENCIÓN CORRECTORA

***Early intervention (7)**

Intervention with individuals at risk for, or in the early stages of mental, physical, learning, or other disorders -- usually refers to efforts targeted at young children (infancy through primary grades), sometimes including prenatal care.

Related Terms: AT RISK PERSONS, CLINICAL DIAGNOSIS, COMPENSATORY EDUCATION, DEVELOPMENTAL DELAYS, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, EARLY EXPERIENCE, EARLY IDENTIFICATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, PRENATAL CARE, PREVENTION, SPECIAL EDUCATION, SPECIAL NEEDS STUDENTS, SYMPTOMS (INDIVIDUAL DISORDERS)

***Severity (of disability) (16)**

Extent of a mental, physical, or sensory impairment, from mild to severe (note: prior to jun94, «impairment severity» was the preferred identifier for this concept).

Related Terms: CHRONIC ILLNESS, CLINICAL DIAGNOSIS, DISABILITIES, DISABILITY IDENTIFICATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, HEALTH, MILD DISABILITIES, SEVERE DISABILITIES.

Este cluster, completa la primera zona temática dándole un importante sentido preventivo y global al conjunto de la misma. Subyace la intervención temprana matizada por la severidad o características tipológicas de los problemas aunque, a nuestro entender, la referencia obligada es siempre el punto de vista derivado del conocimiento de los problemas y de sus posibles o futuras repercusiones en el desarrollo. La temática de los artículos a la luz de los *sumarios* es variada. Un rápido chequeo hace referencia no sólo a las prácticas de intervención en habilidades de lenguaje escrito sino que abarca también a otras relacionadas con habilidades

sociales, conductuales, de supervivencia (*functional daily living skills*), etc., referidas principalmente a sujetos con dificultades de aprendizaje y lo que en nuestro contexto denominamos necesidades educativas especiales. El papel activo de los padres y familias en la intervención temprana es otra temática que resalta las posibilidades y efectos beneficiosos de los programas de intervención temprana. Sin embargo, insistimos, lo importante no es ofrecer una tipología precisa de artículos, cuestión que obligaría a otra metodología de análisis, sino valorar la preocupación por la intervención temprana asociada a handicaps.

En resumen, la visión de conjunto de este grupo dirige el *Diagnóstico en Educación* a un sector que no sabría decir si es suficientemente valorado en los programas de formación de nuestro contexto o en nuestra propia investigación, es decir, la importancia que puede suponer una *reflexión sobre la efectividad, programas y particularidades de la intervención preventiva*. Una cuestión es hablar de su importancia, y otra, es conseguir que la literatura científica o los programas de formación vislumbren siquiera los aspectos organizacionales, políticos o estructurales que hacen que el «diagnosticador» salte de su corsé dirigido a personas, cuando tienen problemas, a otros cometidos involucrados en la *prevención*, en la cual también está el diagnóstico.

3.2.2. Zona II: Diagnóstico y ajuste psicoeducativo

En esta zona encontramos tres clusters, que corresponden a las tres elipses del fondo de la Figura 3, que se sitúan claramente en el polo negativo de la segunda dimensión. En su conjunto, se opta por una clarificación diagnóstica como base para la identificación tipológica de problemas y la propuesta ajustada de métodos y técnicas psicoeducativas.

El primer cluster aglutina los descriptores *Etiology* y *Symptoms*, y por ello lo denominamos:

ETIOLOGÍA Y SÍNTOMAS

***Etiology (10)**

Study of causes, origins, or reasons

Related Terms: ATTRIBUTION THEORY, CAUSAL MODELS, CLINICAL DIAGNOSIS, DELINQUENCY CAUSES, DISABILITY IDENTIFICATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EPIDEMIOLOGY, IDENTIFICATION, PATHOLOGY

***Symptoms (Individual disorders) (18)**

Premonitory signs of physical, mental, behavioral, or learning dysfunction within.

Related Terms: AT RISK PERSONS, CLINICAL DIAGNOSIS, DISABILITY IDENTIFICATION, DISEASE CONTROL, EARLY IDENTIFICATION, EARLY INTERVENTION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EXPECTATION, FATIGUE (BIOLOGY), HEALTH, MEDICAL EVALUATION, PAIN, PREDICTOR VARIABLES, PSYCHOLOGICAL EVALUATION, STRESS MANAGEMENT

Este primer cluster relaciona dos descriptores directamente enfocados a un diagnóstico identificativo de problemas o patologías. Sin el estudio de las causas,

orígenes y razones de los problemas es difícil realizar un buen diagnóstico. Éstas pueden encontrarse en múltiples sectores: orgánicos, psicológicos, clínicos, «factores» de riesgo, expectativas y atribuciones causales, etc. Por los *Related Terms* de los dos descriptores que componen el cluster, parece que fundamentalmente en este grupo se asocian los relacionados con aspectos internos de los sujetos y, en menor medida, sus condicionantes ambientales.

Una visión rápida de los resúmenes presenta una temática variada que incluye: estudios sobre criterios diagnósticos en un sentido amplio, es decir, desde patologías o problemas más o menos definidos (hiperactividad, deficiencias orgánicas o psíquicas, desórdenes deficitarios de atención...) hasta aspectos con una menor carga en cuanto a discapacidades demostradas: dificultades de aprendizaje, problemas cognitivos, etc. Hay artículos sobre falsos diagnósticos; ventajas e inconvenientes de terapias médicas, clínicas, del manejo conductual, etc. Se quiere valorar la precisión en los diagnósticos de acuerdo con los síntomas.

Hay bastantes trabajos de todo tipo que realizan alguna investigación básica y revisiones sobre la etiología y síntomas de los problemas: desórdenes deficitarios de atención, hiperactividad o de otros síndromes y sus patologías, materiales para la evaluación, elementos diagnósticos, naturaleza de los trastornos y características, recursos para padres, educadores o especialistas, aspectos organizativos, etc. Por ejemplo, trabajos concretos sobre malformaciones en niños derivadas del uso del tabaco, anticonvulsivos... en el embarazo (síndrome de alcohol fetal); causas y riesgos de las malformaciones de la voz en la adolescencia; diagnóstico de la enfermedad de *Batten*; síntomas de los desajustes limítrofes de personalidad, de la bulimia, de la anorexia; componentes bioquímicos en sangre en niños autistas; síndromes psicolingüísticos y disfunciones neurológicas en sujetos con...; los síndromes de: «*idiot savants*», epiléptico, depresivo, catatónico, de *Tourette*, de *Rett* en las mujeres, de *Marfan*, del dismorfismo obeso-genético de *Prader-Willi*, efectos de los abusos sexuales y psicológicos en niños, etc.

Probablemente, se requiera este tipo de conocimiento y de investigación previa para realizar buenos diagnósticos y, sobre todo, para determinar si estamos hablando de *discapacidades y su terapia*, que es el siguiente cluster de esta dimensión o si, por el contrario, descartamos cuestiones patológicas circunscritas al sujeto y nos referimos al segundo cluster de esta misma dimensión, que habla de *dificultades de aprendizaje*, cuya delimitación etiológica varía.

El segundo *cluster* que se asocia con el anterior en esta misma zona reúne tres descriptores y lo denominamos:

MÉTODOS PSICOEDUCATIVOS Y DIDÁCTICOS EN DISCAPACIDADES DE APRENDIZAJE.

****Learning problems* (12)**

Category in federal legislation referring to problems encountered in the process of learning -- may be the result of visual, hearing, or motor impairments, mental retardation, behavioral disorders, or health impairments, or of cultural, environmental, or economic disadvantage (note: do not confuse with «learning disabilities»).

Related Terms: ACADEMIC ACHIEVEMENT, ACADEMIC FAILURE, BEHAVIOR DISORDERS, DIAGNOSTIC TEACHING, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONALLY DISADVANTAGED, HEARING IMPAIRMENTS,

LEARNING, LEARNING DISABILITIES, LEARNING READINESS, LOW ACHIEVEMENT, MENTAL RETARDATION, MOTOR DEVELOPMENT, PREREFERRAL INTERVENTION, READING DIFFICULTIES, REMEDIAL INSTRUCTION, REMEDIAL READING, SLOW LEARNERS, SPECIAL HEALTH PROBLEMS, STUDENT PROBLEMS, UNDERACHIEVEMENT, VISUAL IMPAIRMENTS, WRITING DIFFICULTIES.

***Psychoeducational methods (15)**

Use of psychological principles and procedures to facilitate learning, in general, and adjustment in educational settings. USED FOR: : PSYCHOEDUCATIONAL PROCESSES (1966 1980)

Related Terms: ADJUSTMENT (TO ENVIRONMENT), COGNITIVE RESTRUCTURING, COUNSELOR TEACHER COOPERATION, DIAGNOSTIC TEACHING, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONAL THERAPY, HUMANISTIC EDUCATION, INTERVENTION, LEARNING PROCESSES, LEARNINGSTRATEGIES,PSYCHOEDUCATIONALCLINICS,PSYCHOLOGICAL SERVICES, SUGGESTOPEDIA, TOKEN ECONOMY, TRANSCENDENTAL MEDITATION.

***Classroom techniques (1)**

Techniques used in the classroom by those in authority (e.g., teachers, aides, administrators) -- may either be directly educational or facilitate educational processes.

Related Terms: CLASS ACTIVITIES, CLASS ORGANIZATION, CLASSES (GROUPS OF STUDENTS), CLASSROOM COMMUNICATION, CLASSROOM ENVIRONMENT, CLASSROOMS, DISCIPLINE, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONAL THERAPY, LEARNING STRATEGIES, PREREFERRAL INTERVENTION, PROCTORING, TEACHING METHODS.

Aparecen tres descriptores en este cluster, que básicamente busca un ajuste entre las discapacidades y los métodos didácticos y de gestión de la clase. Es sabido que es necesario realizar una traslación del primer descriptor, *problemas de aprendizaje*, a los parámetros de nuestra legislación, es decir, éste hace referencia exclusivamente a los problemas de aprendizaje de los sujetos con necesidades educativas especiales y/o con trastornos relativamente estables.

Un núcleo clásico del diagnóstico en nuestro país se circunscribe a la Educación Especial, a la acción de identificar síntomas individuales de trastornos, asociar la etiología a cuadros más o menos severos, orgánicos, psicotapológicos y a incapacidades conocidas. Es un espacio cuya presencia en el campo educativo nunca ha sido cuestionada por parte de otros profesionales. Al contrario, los médicos, psiconeurólogos, psicólogos, etc. han tenido que incorporarse a áreas de conocimiento educativas, debido básicamente a los buenos desarrollos conseguidos por la intervención educativa. Por otra parte, tampoco se ha discutido con demasiada vehemencia la adscripción de este tipo de diagnóstico en los planes de estudio. Podemos afirmar que ha sido algo aceptado unánimemente. Esto ha tenido sus ventajas e inconvenientes. Entre éstos últimos, el hecho de que se conceptúe o se asocie a todo el *Diagnóstico en Educación*, por contaminación con esquemas médicos, con la detección de grandes síndromes, de patologías médicas precisas o de cuestiones más o menos orgánicas, en las que

se requiere un profesional con autoridad y suficientemente informado médicamente. Este cluster representa tal tradición, aunque con alguna matización importante que desarrollamos.

También se agrupa en este cluster dos descriptores: *métodos psicoeducativos y técnicas de clase*. Es un matiz importante, porque da un sentido educativo al tipo de diagnósticos que se requiere y al propio concepto del mismo: *el diagnóstico es proactivo, está enfocado a la búsqueda de una metodología e intervención adaptada la tipología de problemas*. La identificación de los problemas, la etiología, sólo tiene sentido si está encaminada a facilitar los procesos psicoeducativos y la optimización de las actividades cotidianas de la clase, que es el valor añadido de estos descriptores.

Siempre hemos defendido que el *Diagnóstico en Educación* no puede apartarse de una investigación que acompañe el desarrollo psicoeducativo de los sujetos y que busque el mejor ajuste entre las habilidades de los mismos, sus capacidades, y los métodos o contextos que promuevan mejor ese desarrollo individual y colectivo. Creemos que es el sentido de este cluster: aplicar los principios psicológicos y procedimientos educativos que faciliten el proceso educativo. Es de especial trascendencia que un análisis cuantitativo de la literatura científica localice estos dos descriptores en el contexto del diagnóstico, en el que se ven involucrados principios psicológicos, metodologías didácticas, aspectos organizativos y de gestión de las clases, profesores, personal de apoyo y directores, ambientes, diagnóstico de la enseñanza, procesos de enseñanza/aprendizaje, etc. ¿Qué otro sentido podría tener este revoltijo de ideas si no fuera por el elemento común del diagnóstico, por la necesidad de que el diagnóstico apunte a la movilización proactiva de elementos para facilitar el desarrollo de los procesos educativos?

El contenido de los *resúmenes* de este cluster hace referencia a cuestiones que se deducen de los descriptores relacionados en cada uno de ellos, y que son sumamente variados: experiencias educativas en diferentes contextos y programas aplicados a diferentes tipologías de trastornos, estudios sobre adaptaciones de programas y su bondad; efectos de distintas técnicas alternativas (relajación, educación musical o del movimiento...) sobre la lectura, hiperactividad, ansiedad, atención, autoconcepto, etc.; sistemas de cooperación escuela-familia; técnicas de manejo conductual en ambientes de clase; revisiones sobre estudios de diferentes estrategias educativas ante problemas semejantes; estudios sobre estrategias de evaluación psicoeducativa realizada por profesores en distintos contextos, etc.

El último *cluster* de esta zona temática agrupa tres descriptores. Se relaciona con los anteriores en cuanto completa un escenario tipológico y lo denominamos:

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (DA): DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

Cada vez existe más literatura sobre las *Learning Disabilities* (DA) y cada vez el consenso es mayor sobre su especificidad. De hecho ha sido una especialidad que históricamente ha sabido independizarse de sus orígenes en la Educación Especial. Contamos actualmente con suficiente documentación acreditada por organizaciones internacionales de profesionales y por algunos textos legales —discurso imposible de abordar en este momento— que indican que se trata de sujetos con inteligencia

normal o superior a la normal pero que manifiestan problemas en sus aprendizajes. El diagnóstico se hace complejo por cuanto que la fenomenología es muy precisa, tal y como se podría atisbar por la definición del primer descriptor del cluster, aunque su diagnóstico resulta más complejo debido a la variedad de causas de todo tipo. Probablemente por ello, se conjugan otros dos descriptores en el cluster que apuntan a una variedad de criterios e instrumentos evaluativos sobre rendimiento, que es una de las variables de mayor consenso para definir las DA (la disparidad del rendimiento) y a variables relacionadas con identificación clínica de desajustes. Las características de este cluster parecen prometedoras. Veamos su composición:

***Learning disabilities (11)**

Category in federal legislation referring to disorders involved in understanding or using language, manifested in imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculations (note: use «language impairments» if the disability is being considered in a non-educational setting -- do not confuse with «learning problems»).

Related Terms: ACADEMIC FAILURE, APHASIA, ATTENTION DEFICIT DISORDERS, COGNITIVE PROCESSES, COGNITIVE RESTRUCTURING, COMMUNICATION DISORDERS, DEVELOPMENTAL DISABILITIES, DYSLEXIA, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EMOTIONAL PROBLEMS, HYPERACTIVITY, LANGUAGE IMPAIRMENTS, LEARNING PROBLEMS, MINIMAL BRAIN DYSFUNCTION, NEUROLOGICAL IMPAIRMENTS, PERCEPTUAL IMPAIRMENTS, READING DIFFICULTIES, RECALL (PSYCHOLOGY), RECOGNITION (PSYCHOLOGY), REMEDIAL READING, WRITING DIFFICULTIES.

***Student evaluation (17)**

Judging student performance or behavior as related to established criteria (note: before may76, the use of this term was not restricted by a scope note).

Related Terms: ACADEMIC ACHIEVEMENT, ACADEMIC RECORDS, ACHIEVEMENT RATING, BEHAVIOR RATING SCALES, CLASSROOM OBSERVATION TECHNIQUES, COMPETENCE, COURSE EVALUATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONAL TESTING, GRADES (SCHOLASTIC), GRADING, HOLISTIC EVALUATION, INFORMAL ASSESSMENT, PEER EVALUATION, PERFORMANCE BASED ASSESSMENT, PORTFOLIO ASSESSMENT, PORTFOLIOS (BACKGROUND MATERIALS), PRECISION TEACHING, PREREFERRAL INTERVENTION, REPORT CARDS, STUDENT BEHAVIOR, STUDENT CERTIFICATION, STUDENT CHARACTERISTICS, STUDENT IMPROVEMENT, STUDENT RECORDS, STUDENT TEACHER EVALUATION, STUDENTS, TEACHER EXPECTATIONS OF STUDENTS, VOCATIONAL EVALUATION, WRITING EVALUATION.

***Clinical diagnosis (2)**

Identification of diseases or disorders and the prescription of treatment.

Related Terms: CLINICAL PSYCHOLOGY, DIAGNOSTIC TESTS, DISABILITY IDENTIFICATION, EARLY IDENTIFICATION, EARLY INTERVENTION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, ETIOLOGY, INTERNAL MEDICINE, MEDICAL CASE HISTORIES, MEDICAL EVALUATION, PHYSICAL EXAMINATIONS, SE-

VERITY (OF DISABILITY), SPORTS MEDICINE, SYMPTOMS (INDIVIDUAL DISORDERS).

Resulta curiosa la combinación de estos tres descriptores en un cluster. El elemento conductor aventuramos que son las variadas estrategias evaluativas en diferentes escenarios a fin de realizar un diagnóstico de una tipología de sujetos normales que no adquieren un desarrollo adecuado y una prescripción de tratamientos oportunos. En este caso, el diagnóstico de las DA anda combinado con estrategias evaluativas para conseguir establecer conexiones fiables con la identificación de desajustes y con estrategias de intervención. Vemos que se entremezclan en la investigación términos que algunos se empeñan en clarificar epistemológicamente con la única finalidad de hacer prevalecer posiciones personales, cuando la complementariedad evaluativo-diagnóstica es evidente.

Encontramos entre sus *abstracts* artículos relacionados con aproximaciones exploratorias a las dificultades de aprendizaje (DA) de todo tipo (cognitivas, neurológicas, neurobiológicas, fórmulas para el cálculo de la discrepancia aptitud/rendimiento, estrategias alternativas, educativas, etc.) junto con las metodologías y/o procedimientos utilizados y su correspondiente discusión epistemológica, habitualmente de bajo nivel; bastantes artículos están referidos a la evaluación de habilidades específicas en niños con DA (matemáticas, lectoescritura, déficits en habilidades sociales o de conducta, lenguaje oral, etc.) en contraste con sujetos normales; adscripciones e identificaciones erróneas de niños con DA; epidemiología, etc.

3.2.3. Zona III: Diagnóstico aplicado a habilidades, programas y procesos

La tercera área temática concilia en un gran grupo los procedimientos de evaluación, la exploración de habilidades, la evaluación de los efectos de las terapias educativa, la colaboración de los profesionales en el diagnóstico de la enseñanza, etc. Se podría explicar este conjunto temático como el substrato de investigación sobre el que descansan los dos sectores anteriores, encaminados sobre todo hacia otras cuestiones más precisas relacionadas con la toma de decisiones en cuanto a la intervención temprana y a la realización de un diagnóstico riguroso con los signos etiológicos y la gestión de ajuste psicoeducativo. En esta zona temática, el matiz está menos enfocado hacia la emisión de juicios sobre sujetos o situaciones. El discurso probablemente esté en función del *diagnóstico de los propios procesos de intervención*, ya sean de los programas de evaluación de habilidades como de la intercomunicación entre los profesionales, su gestión de la enseñanza o la evaluación de los efectos de las propias terapias o del tipo de utilización que se hace con los llamados tests diagnósticos.

En esta zona temática se diferencian cuatro clusters. Podríamos decir que todos se sitúan en el sector positivo de los dos primeros ejes (Figura 3); es decir, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación de los aprendizajes y habilidades escolares de todo tipo. En relación al tercer eje, dos participan de estrategias diagnósticas globales (elementos positivos de la dimensión tercera) y los otros dos descansan en la utilización de tests (elementos negativos).

Veamos pues, los cuatro clusters de este sector temático. El primero presenta los valores positivos más altos en relación con el eje segundo y lo denominamos:

HABILIDADES DE APRENDIZAJE Y SU EXPLORACIÓN

***Testing programs (19)**

Organized plans and activities for selecting, administering, scoring, and interpreting measures of individual abilities, traits, interests, and attitudes.

Related Terms: EDUCATIONAL DIAGNOSIS, STANDARDIZED TESTS, STATE LICENSING BOARDS, TEST MANUALS, TEST NORMS, TESTING, TESTS.

***Writing evaluation (20)**

Objective or subjective activities and programs for describing, appraising, or judging writing skills (note: for specific writing examinations and inventories, use «writing tests» -- do not confuse with «literary criticism»).

Related Terms: COHERENCE, COHESION (WRITTEN COMPOSITION), EDUCATIONAL DIAGNOSIS, GRADING, HANDWRITING, HOLISTIC EVALUATION, PORTFOLIO ASSESSMENT, STUDENT EVALUATION, WRITING (COMPOSITION), WRITING ACHIEVEMENT, WRITING ASSIGNMENTS, WRITING SKILLS, WRITING TESTS, WRITTEN LANGUAGE.

Hay un elemento común en los dos descriptores: la obtención de medidas individuales de habilidades y su interpretación. El primer descriptor se organiza como programas de gestión y administración de tests, aunque su objetivo es la medición de habilidades, rasgos, intereses, y actitudes. El segundo, como la exploración más específica y el juicio sobre las relacionadas con las habilidades de lectura y escritura. Se confirma que un buen diagnóstico descansa en la evaluación de contenidos, en el conocimiento sobre los niveles alcanzados. Es un punto de partida bastante asumido, que está presente en las definiciones más aceptadas: hay que hablar de rendimiento de habilidades conseguidas y del grado de discrepancia. Debido al mayor nivel de investigación del diagnóstico en los primeros niveles educativos, aparecen las habilidades de escritura y lectura en un lugar preponderante, incluyendo cualquier tipo de estrategia que las describa en cada uno de sus componentes: evaluaciones holísticas, portafolios, composición escrita, copiado, lenguaje escrito...

Asumiendo la complejidad y el riesgo que supone realizar un breve comentario descriptivo de este cluster a través de los *abstracts*, podemos afirmar que se aprecia la preocupación del contexto norteamericano por los estándares y el rendimiento. Así, muchos de los trabajos son informes de investigación sobre programas de evaluación que utilizan tests estandarizados aplicados a grandes muestras: por ejemplo, estudios sobre informes técnicos del NAEP o patrocinados por el CRESST; informes sobre resultados obtenidos en diferentes estados y cota alcanzada en determinadas áreas y niveles educativos con determinados tests: el «MAT-6 Writing Test» en Oklahoma..., el «CLASS», el «Colorado Writing Assessment Program», etc. Prácticamente en todos los estados se contempla, por legislación, evaluaciones estandarizadas o estudios de rendimiento para establecer el paso de algún nivel a otro. Esto ha dado lugar a la proliferación de pruebas, que habitualmente incluyen lectura, escritura y matemáticas, entre otros contenidos. La discusión

sobre diferentes consideraciones técnicas de las mismas, comparaciones, calidad, sistema de medida, consistencia de las puntuaciones, sistemas alternativos a los tests estandarizados, etc. es motivo de una parte de estos trabajos. Lo mismo ocurre en relación a proyectos y programas de evaluación de escritura, etc. (*Writing What You Read*, *COLLECT*, *DA*, *KIRIS*, etc.). Es prácticamente imposible ahora realizar una valoración de los contenidos de los trabajos, sin embargo, en este momento tampoco es lo más importante, ya que el hecho a valorar en este trabajo es la presencia de las particularidades de evaluación en el campo que nos ocupa. Resulta curioso que, al realizar la matización del diagnóstico en esta búsqueda, los trabajos extraídos hacen referencia más que a procesos técnicos de construcción de pruebas, a cuestiones de utilidad práctica relacionada con su utilización: la búsqueda de estrategias de gestión y administración de tests de todo tipo que mejor lleguen a incidir en su utilidad, en evaluar de una forma significativa el progreso real de los alumnos. Evidentemente, también aparecen trabajos que describen los programas de evaluación, sus contenidos, sistemas de medida, etc.

El segundo *cluster* de esta zona también se relaciona con los tests; esto es, comparte elementos con el anterior en relación con el eje tercero. Lo denominamos:

TESTS DIAGNÓSTICOS Y EDUCATIVOS: USOS APLICADOS

***Diagnostic tests (5)**

Tests used to identify the nature and source of an individual's educational, psychological, or medical difficulties or disabilities in order to facilitate correction or remediation.

Related Terms: AUDITORY TESTS, CLINICAL DIAGNOSIS, CRITERION REFERENCED TESTS, DIAGNOSTIC TEACHING, DISABILITY IDENTIFICATION, EARLY IDENTIFICATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, IDENTIFICATION, INFORMAL READING INVENTORIES, MEDICAL EVALUATION, PERSONALITY MEASURES, PHYSICAL EXAMINATIONS, PRESCHOOL TESTS, PROGNOSTIC TESTS, PROJECTIVE MEASURES, PSYCHOLOGICAL EVALUATION, PSYCHOLOGICAL TESTING, READING READINESS TESTS, SCHOOL READINESS TESTS, SCREENING TESTS, VISION TESTS, VOCATIONAL EVALUATION, WORK SAMPLE TESTS.

***Educational testing (8)**

Use of tests to assess the effect of educational programs and activities on students (note: prior to mar80, the use of this term was not restricted by a scope note)

Related Terms: ACHIEVEMENT TESTS, CURRICULUM BASED ASSESSMENT, EDUCATION, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONAL RESEARCH, GRADING, PERFORMANCE BASED ASSESSMENT, PRECISION TEACHING, PROGNOSTIC TESTS, STUDENT EVALUATION, STUDENT PLACEMENT, TEST SCORE DECLINE.

Los programas de evaluación del rendimiento educativo pueden tener una finalidad diagnóstica en cuanto establecen niveles, pronósticos, posibles adscripciones, valoración de efectos de programas, todo ello si se combina con tests diagnósticos que faciliten información sobre la idiosincrasia y naturaleza de los problemas de los sujetos o sobre su proceso de adquisición del conocimiento. Probablemente sea el motivo de

este cluster. El objetivo del anterior estaba más en relación con el establecimiento de programas de evaluación relacionados con aprendizajes, sobre todo en escritura y lectura; en cambio, ahora aparece de nuevo la utilización de tests, pero con un matiz diferenciado que insiste en su utilidad diagnóstica, combinando el punto de vista del alumno y del aprendizaje, la búsqueda del origen de los problemas y el punto de vista de los programas o intervenciones que faciliten su reeducación.

La investigación que aparece en el *cluster* también es variada. Obedece a temáticas relacionadas con materiales para el diagnóstico en todos los niveles escolares; metodologías diagnósticas; programas de enseñanza específicos para sujetos con problemas y su evaluación; sistemas de identificación de dificultades específicas; análisis de pruebas diagnósticas y su evaluación, análisis de escritura, de errores; informes; validez de programas específicos; baterías de tests aconsejadas por diferentes distritos para la toma de decisiones: diagnosticar, prescribir, colocar...; re-evaluaciones de sujetos sobre adscripciones previas a programas; estudios sobre evaluaciones con distintos tests diagnósticos con sujetos de diferentes tipologías de problemas y sujetos «normales»...; implicaciones instruccionales de los tests diagnósticos de lectoescritura; comparaciones en función de diferentes instrumentos diagnósticos; instrumentación diagnóstica, categorías y prácticas en la transición escuela/trabajo de sujetos con problemas; el papel de los tests en los procedimientos de admisión a programas, etc.

El siguiente *cluster* de este sector, al contrario del anterior, se despegaba de la utilización de tests, en relación con el eje tercero, aunque su temática no se aparta de la valoración diagnóstica relacionada con los procesos y programas educativos. Lo hemos denominado:

TERAPIA PSICOEDUCATIVA Y CLÍNICA

***Educational therapy (9)**

Educational practices that contribute to the treatment of students' organic or functional disorders (e.g., remedial reading instruction that improves self-esteem).

Related Terms: ART THERAPY, CLASSROOM TECHNIQUES, DIAGNOSTIC TEACHING, EDUCATION, EDUCATIONAL COUNSELING, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, INTERVENTION, MUSIC THERAPY, PSYCHOEDUCATIONAL CLINICS, PSYCHOEDUCATIONAL METHODS, REALITY THERAPY, REHABILITATION, REMEDIAL PROGRAMS, SCHOOL COUNSELING, THERAPEUTIC ENVIRONMENT

***Psychoeducational clinics (14)**

Concerned primarily with behavior problems of school children related to the school environment.

Related Terms: EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONAL THERAPY, MENTAL HEALTH CLINICS, PSYCHOEDUCATIONAL METHODS, PSYCHOLOGICAL SERVICES.

Los problemas de conducta, ambientes, terapias y prácticas educativas tendentes a desarrollar la autoestima o la intervención en sujetos con desórdenes orgánicos o funcionales son tópicos entrelazados en este cluster que, fundamentalmente,

entrevemos que incide en las condiciones clínicas psicoeducativas que favorecen las terapias educativas específicas.

Los temas tratados en los registros siguen siendo variados por el hecho, a nuestro modo de entender, de la variada conceptualización de lo terapéutico y de lo clínico, términos clave en los dos descriptores. En cualquier caso, en los trabajos parece manifestarse una tendencia hacia el ámbito del *counseling* y de la terapia específica. El grupo de sujetos estudiados abarca toda la gama escolar y extraescolar: preescolares, niños, adolescentes y adultos y, en muchos de los casos, no necesariamente se habla de trastornos especialmente graves. Entre los temas tratados encontramos: la evaluación de servicios de terapia, salud mental y educativa, composición de los equipos, condiciones de integración en los programas específicos de los sujetos con problemas, sus resultados, costes y efectividad de las terapias en diferentes contextos e involucrando a padres, etc.; factores de riesgo en desórdenes emocionales y de conducta junto con terapias precisas (escolares, clínicas, *day treatment program*, centros psicoeducacionales, etc.). También aparecen trabajos de otro tipo que, al utilizar algunos de estos descriptores, no están referidos a los problemas conductuales o emocionales apuntados en los mismos, sino a otros problemas de aprendizaje: modelos clínicos de tratamiento de la dislexia, efectos clínicos de programas computerizados, estilos de aprendizaje y rendimiento en terapias clínicas ocupacionales, etc. En todo caso, se podría extraer como elemento común el diagnóstico de las terapias específicas.

El último *cluster* de esta tercera zona, al igual que el anterior, hace referencia a aspectos relativos a programas o estrategias diagnósticas que se apartan de la utilización de tests. Recordemos que, a pesar de ello, forma un conglomerado amplio cuya finalidad es la reflexión diagnóstica sobre los procedimientos de identificación o de tratamiento específico. El *cluster* lo denominamos:

COOPERACIÓN DIAGNÓSTICA ORIENTADOR/PROFESOR

**Counselor teacher cooperation* (3)

USED FOR: TEACHER COUNSELOR COOPERATION

Related Terms: CONSULTATION PROGRAMS, COOPERATIVE PLANNING, DIAGNOSTIC TEACHING, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, PSYCHOEDUCATIONAL METHODS, SCHOOL COUNSELING, SCHOOL COUNSELORS, SCHOOL GUIDANCE, TEACHER GUIDANCE, TEACHERS.

**Diagnostic teaching* (4)

Process of diagnosing student abilities, needs, and objectives and prescribing requisite learning activities.

USED FOR: : PRESCRIPTIVE TEACHING

Related Terms: COUNSELOR TEACHER COOPERATION, CURRICULUM BASED ASSESSMENT, DIAGNOSTIC TESTS, EDUCATIONAL DIAGNOSIS, EDUCATIONAL THERAPY, INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAMS, INDIVIDUALIZED INSTRUCTION, INFORMAL ASSESSMENT, LEARNING PROBLEMS, MISCUE ANALYSIS, PREREFERRAL INTERVENTION, PSYCHOEDUCATIONAL METHODS, REMEDIAL INSTRUCTION, SPECIAL EDUCATION.

En medio de todo este engranaje de clusters, surge uno que para nosotros es de especial importancia y que hace referencia a la colaboración entre los profesionales de la enseñanza para realizar un correcto proceso de diagnóstico de los sujetos y prescribir las correspondientes actividades de aprendizaje. El *Diagnóstico en Educación* necesariamente envuelve a un grupo de profesionales, en actitud de colaboración, cuyo éxito creemos que dependerá fundamentalmente de ese estilo de trabajo inserto en la propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente éste sea el mensaje de este cluster.

Recuerda esto otros análisis realizados en donde se destaca que, a pesar de que el problema se manifiesta en los niños y que son ellos quienes lo padecen, parece ser que el 32,8% de la varianza de las posibles causas de las dificultades de aprendizaje habría que buscarlas en cuestiones de *inadecuación pedagógica*, todas ellas de carácter externo a los niños (Alfaro, 1986a). Es indicativo que un *cluster* revierta hacia el proceso de enseñanza apropiado a las necesidades y a la orientación educativa en general, como factor dinamizador de la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.4. Relaciones entre zonas temáticas

Si realizamos una síntesis final del estudio realizado podemos simplificar extremadamente la anterior Figura 3 de la siguiente manera:

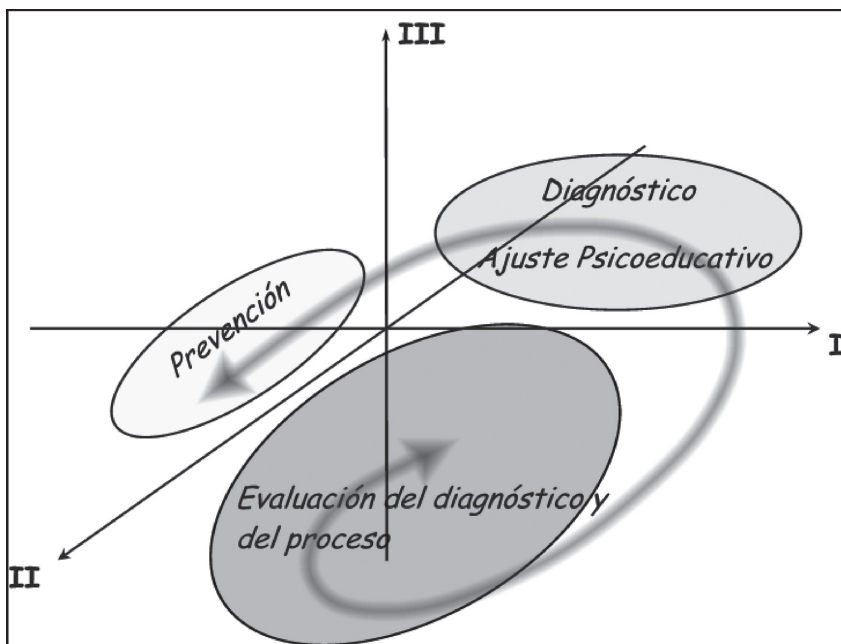


Figura 4

Representación esquemática de las relacionadas con «Educational Diagnosis»

Hemos aislado tres amplias zonas. A la izquierda, en la elipse situada en el polo negativo del eje I se encuentran dos clusters, cuyo elemento común es la reflexión sobre las tareas de diagnóstico e intervención temprana y preventiva. Sencillamente lo etiquetamos como «**prevención**». Es como si la investigación dejara un espacio, antes de empezar a intervenir, para evitar que los sujetos/situaciones/contextos lleguen a desarrollos posteriores insostenibles. La única particularidad es que se necesita contemplar ese espacio, intervenir en él, desde una perspectiva diagnóstico-educativa, con programas precisos para alejar temores, desviaciones, terapias futuras y, en definitiva, costes económico-sociales y personales. La identificación e intervención temprana juega un papel importante en diagnóstico educativo, sobre todo con programas sociales y dirigidos a familias, a las que se debería hacer partícipes del seguimiento evolutivo de sus hijos en diferentes áreas del desarrollo.

En el sector negativo del eje II, encontramos otra elipse con el rótulo «**Diagnóstico y ajuste psicoeducativo**». Su preocupación se relaciona con la realización de diagnósticos precisos, teniendo en cuenta los síntomas, la etiología, etc. Se busca, indirectamente, un ajuste en la intervención educativa con la búsqueda de contextos, técnicas de clase y métodos psicoeducativos apropiados para tales diagnósticos. Es otro de los sectores del diagnóstico, saber realizarlo de una manera correcta y saber determinar la mejor prescripción y toma de decisiones.

Finalmente, en la elipse más amplia denominada «**Evaluación del diagnóstico y del proceso**», situada en el sector positivo del eje I y II, se encuentra la investigación y reflexión sobre las actividades relacionadas con el propio proceso diagnóstico y sus elementos: los programas de evaluación, la efectividad de los tests diagnósticos, de los programas terapéuticos, el proceso de cooperación entre profesores y orientadores para conseguir buenas propuestas diagnósticas y de intervención, etc.

Se podría concluir este apartado resaltando *el interés general de los sectores de la investigación diagnóstica por la utilidad práctica y por la búsqueda de la mejora del sistema y de las personas*. La identificación se puede encontrar en múltiples sectores que se han podido entrever; sin embargo, la finalidad es la misma, la educativa. Quizá por ello, se hable de *Diagnóstico en Educación*.

Indirectamente, de la Figura 4 se podría deducir un *modelo de actuación diagnóstica* bastante sugerente. Es decir, esta metodología de análisis que, en principio, está libre de prejuicios o de expectativas previas acerca de posibles resultados, ha diferenciado tres sectores de análisis que podrían definir un modelo hipotético de intervención:

- a) En primer lugar, hay que prestar atención a los signos, *anticipándose* y previniendo. El diagnóstico debe ser conocedor de las situaciones de riesgo en cualquier ámbito (personal, social, escolar, familiar...) y diseñar acciones encaminadas a la prevención.
- b) En segundo lugar, el diagnóstico debe intervenir para encauzar y *ajustar «psicopedagógicamente» la acción educativa*, y
- c) En tercer lugar, el diagnóstico debe corregir, controlar, *evaluar o confirmar su propia actuación*.

4. RESULTADOS: ANÁLISIS DE PRODUCTIVIDAD

El análisis del apartado anterior ha ofrecido una estructura asociativa de los veinte descriptores que configuran el término de *Diagnóstico en Educación*. El análisis de este apartado es diferente ya que se ofrece una agrupación de contenido, por categorías, de los 1760 descriptores diferentes que aparecen en los 1464 trabajos del período estudiado. Asimismo, aporta otros datos sobre distribución de los trabajos, productividad de autores y revistas especializadas.

4.1. Patrones de dispersión y descriptores representativos

Si trasladamos la ley de dispersión de Bradford (Bradford, 1950 y Garfield, 1980) relacionada la producción científica a este estudio de descriptores, se observan patrones semejantes de dispersión, confirmándose el ajuste de la materia a la citada ley; es decir, podemos distinguir cuatro áreas de productividad con un porcentaje de trabajos semejante (Tabla 5): la primera, con un número limitado de descriptores y, en orden decreciente, otra tres áreas con el mismo número de trabajos, pero con un mayor número de descriptores distintos. Esto es así fundamentalmente porque el período estudiado abarca más de diez años, premisa necesaria para el cumplimiento de esta ley.

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE DESCRIPTORES SEGÚN LA LEY DE BRADFORD

Área	Descriptores	% Descriptores	Trabajos	% Trabajos	des/trabajos	Proporc.
1	19	1,08	3.678	25,02	193,58	
2	76	4,32	3.640	24,77	47,89	4,04
3	222	12,61	3.679	25,03	16,57	2,89
4	1.443	81,99	3.701	25,18	2,56	6,46

A título ilustrativo en la Tabla 6 se presentan los descriptores correspondientes a la primera zona: los más frecuentes en el *Diagnóstico en Educación* en los años estudiados.

Tabla 6
Descriptorios más frecuentes en Diagnóstico en Educación

Descriptorios	Fr.	Fr.	Nº desc	Acm	% Des	% Acu	Total trabajos	% Trabajos	Acum Trabajos	% Acum Trabajos
Elementary Secondary Education	609	609	1	1	0,06	0,06	609	4,1	609	4,1
Student Evaluation	411	411	1	2	0,06	0,11	411	2,8	1020	6,9
Learning Disabilities	381	381	1	3	0,06	0,17	381	2,6	1401	9,5
Handicap Identification	278	278	1	4	0,06	0,23	278	1,9	1679	11,4
Evaluation Methods	202	202	1	5	0,06	0,28	202	1,4	1881	12,8
Disabilities	188	188	1	6	0,06	0,34	188	1,3	2069	14,1
Elementary Education	182	182	1	7	0,06	0,40	182	1,2	2251	15,3
Student Placement	164	164	1	8	0,06	0,45	164	1,1	2415	16,4
Special Education	163	163	1	9	0,06	0,51	163	1,1	2578	17,5
Diagnostic Tests	159	159	1	10	0,06	0,57	159	1,1	2737	18,6
Intervention	137	137	1	11	0,06	0,63	137	0,9	2874	19,6
Teaching Methods	109	109	1	12	0,06	0,68	109	0,7	2983	20,3
Academic Achievement	108	108	1	13	0,06	0,74	108	0,7	3091	21,0
Higher Education	105	105	1	14	0,06	0,80	105	0,7	3196	21,7
Preschool Education	99	99	2	16	0,11	0,91	198	1,3	3394	23,1
Test Validity	99									
Classification	96	96	1	17	0,06	0,97	96	0,7	3490	23,7
Models	95	95	1	18	0,06	1,02	95	0,6	3585	24,4
Screening Tests	93	93	1	19	0,06	1,08	93	0,6	3678	25,0

4.2. Distribución de descriptorios por categorías temáticas

Uno de los recursos utilizados para organizar la información científica sobre el contenido de una materia ha sido el método sociométrico de análisis de contenidos a través de índices objetivados de los descriptorios y su clasificación por categorías. Las frecuencias nos darán el «peso» específico de cada descriptor o grupo de descriptorios en el campo estudiado. Se podría aplicar también otros índices sociométricos y analíticos reflejando, por ejemplo, el límite de mayor y menor frecuencia de descriptorios a cierto nivel de significación (tablas de Salvosa, en Arruga, 1974: 95), etc. Esta metodología ya la hemos utilizado en otros trabajos (Alfaro y Carpintero, 1983, Benavent y otros, 1986; Alfaro 1986a); sin embargo, cualquier estudio bibliométrico tiene sus limitaciones, su contexto y su finalidad que, en este momento, no es otra que delimitar el campo del diagnóstico educativo de una manera global atendiendo a su producción científica.

Como es habitual en estos análisis, se ha realizado una agrupación de descriptores por jueces expertos buscando exclusivamente la afinidad de contenido o semántica entre descriptores (Tabla 7). La clasificación realizada podría considerarse arbitraria, sin embargo nos ha guiado buscar una concordancia comparativa con trabajos anteriores (Alfaro, 1986a y 1986b) pudiéndose observar que los porcentajes de tratamiento temáticos no difieren considerablemente.

Esta agrupación de contenido se ha realizado con los descriptores que contaban con más de cinco frecuencias, excluyendo los «transeúntes», en terminología de Crane (López Piñero, 1972). Así pues, en el estudio están todos los descriptores incluidos en las tres primeras áreas de Bradford y casi la mitad de la cuarta área; lo que supone un total de 490 descriptores diferentes con 12.614 frecuencias, y el 88,54% de los 1464 trabajos seleccionados. Hemos diferenciado con diferente color *cinco sectores o grupos* de categorías de descriptores con la pretensión de buscar el ajuste, antes mencionado, con otros trabajos así como con el análisis del apartado anterior.

En el **primer grupo**, encontramos la categoría «*modelos y teorías*» en la que hemos incluido descriptores del tipo: *models, definitions, theories, test theory, literature reviews, Educational philosophy, educational psychology, etc.* En este mismo grupo se encuentran dos

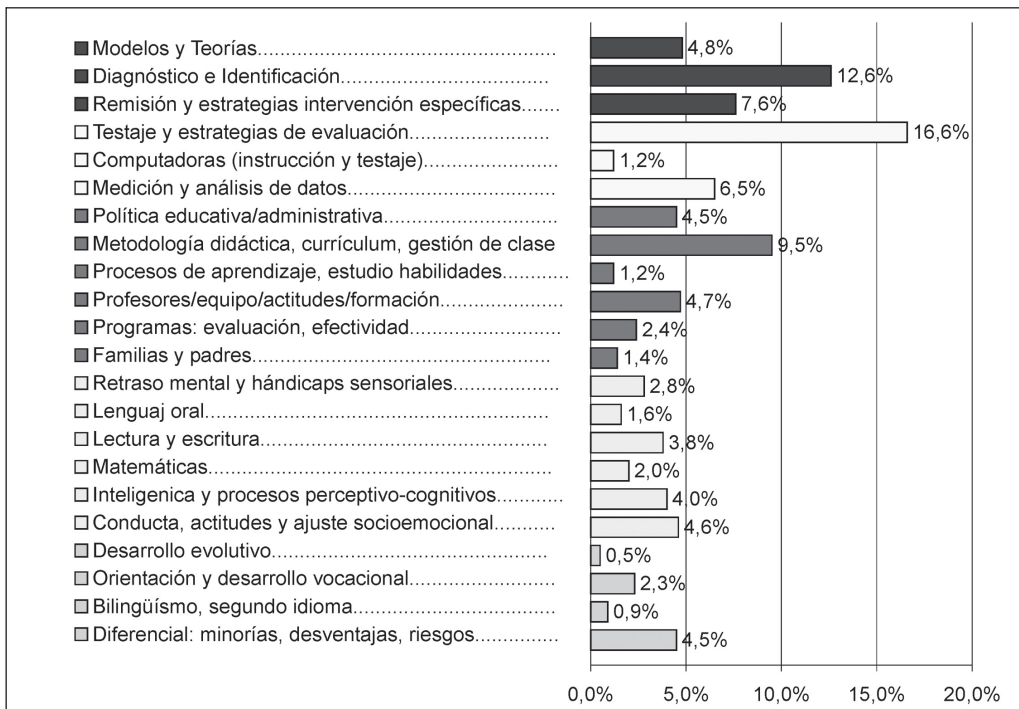


Figura 5
Áreas temáticas de la Producción científica en Diagnóstico en Educación

categorías más que hacen referencia a un sector considerable del análisis del apartado anterior: la categoría «*Diagnóstico e identificación*» con descriptores como: *Handicap identification, diagnostic tests, classification, disability identification, clinical diagnosis, labeling (of persons), eligibility, identification, etiology, symptoms (individual disorders), profiles*, etc. y la categoría «*Remisión y estrategias de intervención específicas*» con descriptores como: *Student Placement, referral, delivery systems, remedial instruction, mainstreaming, remedial programs, remedial programs, grouping (instructional purposes)*, etc. En definitiva, este primer bloque de tres categorías aglutina aspectos relacionados con síntomas y criterios de identificación y diagnóstico, que sólo se entienden en relación con la toma de decisiones en cuanto a estrategias de intervención y a modelos teóricos. Es un bloque que representa una cuarta parte del contenido de la producción científica.

Un **segundo grupo** se vincula en torno a cuestiones de gestión y administración de tests y de análisis evaluativo: representa un 24% de las áreas temáticas. En la categoría «*gestión y administración de tests y estrategias de evaluación*» incluimos los descriptores: *student evaluation, evaluation methods, academic achievement, screening tests, psychological evaluation, educational testing, testing programs, testing, questionnaires, interviews, check list, observation informal assessment, criterion referenced tests, tests*, etc. En la categoría «*Computadoras: instrucción y gestión y administración de tests*» están los descriptores: *computer assisted instruction, computer assisted testing computer uses in education, computer oriented programs, computer software, computers, microcomputers artificial intelligence*, etc. Y en la categoría «*Medición y análisis de datos*» se encuentran: *test validity, tests reliability, predictive validity, test bias, test construction, psychometrics, scores, prediction, validity, bias, data collection, correlation, tables (data), concurrent validity, item response theory*, etc. Evidentemente, el diagnóstico educativo está vinculado a la evaluación, en las dos primeras categorías como búsqueda de los mejores procedimientos, de su utilidad diagnóstica y en la última, con un porcentaje menor, centrándose más en el análisis métrico o evaluativo de los propios instrumentos, que en los criterios diagnósticos.

El **tercer grupo** de categorías es —desde nuestro punto de vista— bastante importante en su conjunto, por cuanto que relaciona directamente el Diagnóstico en Educación con aspectos que en otro lugar hemos llamado «*Inadecuación Pedagógica*» (Alfaro 1986a). Representa también un 24% de los contenidos temáticos del diagnóstico y se enfoca hacia elementos de carácter ajeno al fuero interno de los sujetos con el que indudablemente interactúan, si aceptamos un flujo sistémico en el marco del desarrollo de los sujetos. La categoría «*Política Educativo-administrativa*» reúne los descriptores: *educational policy, educational legislation, federal legislation, state standards, state programs, state surveys, state legislation, legal responsibility, public schools, outcomes of education, educational finance*, etc. que afectan a políticas y programas educativos amplios que fomenten un buen desarrollo de la institución y de sus componentes evitando que la causa del fracaso esté promovida por las estructuras globales. En la categoría de descriptores denominada «*Metodología didáctica, currículum y gestión de la clase*» se agrupan los directamente implicados con el desarrollo curricular: *teaching methods, diagnostic teaching, classroom techniques, psychoeducational methods, curriculum development, educational objectives, educational effectiveness, educational resources*,

educational technology, curriculum, educational planning, etc. La categoría «**proceso de aprendizaje y estudio de habilidades**» se centra algo más en contenidos curriculares básicos y en el conocimiento estratégico o instrumental: *learning processes, learning strategies, study skills, academic ability, academic aptitude, knowledge level, etc.* La categoría «**profesores-equipo-actitudes-formación**» queda definida por sus descriptores principales con la finalidad de que se piense en todos los aspectos relacionados con la actuación de los profesores, su desarrollo profesional y equipo: *school psychologist, teacher attitudes, teacher role, interdisciplinary relationship, teacher student relationship, teacher education, regular special education relationships, interprofessional relationship, staff role, specialists, etc.* La categoría «**programas: evaluación, efectividad**» agrupa los descriptores relacionados con la reflexión y evaluación de los propios programas de intervención que no pueden quedar apartados del ámbito diagnóstico. No se entiende en nuestro país la diferenciación que se diseñó de áreas de conocimiento encomendando a una los criterios técnicos y de diagnóstico y a otras los de intervención. En este estudio, por el contrario, cuando se busca diagnóstico, aparecen descriptores del tipo: *program evaluation, program development, program effectiveness, program implementation, program design, program descriptions, demonstration programs, program improvement, etc.* Y la última categoría de este grupo denominada «**familias y padres**» involucra en el diagnóstico los siguientes elementos del contexto afectivo y vivencial de los sujetos: *parent school relationship, parent participation, parent attitudes, parent role, parent teacher cooperation, parent education, parent child relationship, parent rights, family school relationship, etc.*

El **cuarto grupo** de categorías se centra en áreas de conocimiento específico. Así en la categoría «**Retraso mental y los handicaps sensoriales**» se incluyen un grupo de descriptores que se asocian fundamentalmente con conocimientos básicos de la educación especial: *Attention deficit disorders, hearing impairments, mental retardation, mild mental retardation, autism, visual impairment, mild disabilities, daily living skills, deafness, etc.* Otro grupo, «**lenguaje oral**», lo conforma los siguientes descriptores: *language skills, language tests, language acquisition, language proficiency, language impairments, phonology oral language, etc.* El grupo «**lectura y escritura**» es relativamente tradicional dentro del campo de las dificultades de aprendizaje: *reading difficulties, dyslexia, writing evaluation, reading tests, writing difficulties, literacy education, writing skills, reading ability, spelling, remedial reading, etc.* La categoría «**matemáticas**» reúne los descriptores: *mathematics instruction, mathematics education, mathematics skills, mathematics tests, remedial mathematics, etc.* La categoría «**Inteligencia y procesos perceptivo-cognitivos**» siempre ha ocupado un sector relativamente importante en el campo del diagnóstico, aunque cualitativamente algunos conceptos han ido cambiando; entre los descriptores tenemos: *intelligence tests, intelligence quotient, cognitive processes, problem solving, cognitive development, cognitive ability, cognitive tests, intelligence, aptitude tests, metacognition, etc.* Otra área de contenidos, que denominamos «**conducta, actitudes y ajuste socioemocional**», reúne los siguientes descriptores: *behavior disorders, emotional disturbances, hyperactivity, communication disorders, behavior problems, adaptive behavior (of disabled), communication skills, social adjustment, etc.* El conjunto de este cuarto grupo se define, pues, por la delimitación de materias temáticas relacionadas con habilidades básicas del conocimiento.

En el **quinto grupo** de categorías se encuentra el «*desarrollo evolutivo*» (child development, skills development, developmental studies...); la «*orientación y desarrollo vocacional*» (vocational education, vocational evaluation, guidelines, vocational aptitude, occupational information, counseling services, school counseling, vocational rehabilitation...); el «*bilingüismo, segundo idioma*» (bilingual students, second language learning, second language instruction...), y la última categoría que denominamos «**Diferencial: minorías, desventajas, riesgos**» (cultural differences, minority groups, minority groups children, hispanic americans, individual differences, ethnic groups, black students, high risk persons, americans indians, etc.). Es un bloque de descriptores que añade matizaciones importantes al *Diagnóstico en Educación* en cuanto amplía la visión ecológico evolutiva de análisis y remarca el carácter diferencial no sólo de las estrategias diagnósticas sino también de la intervención.

Las conclusiones que se derivan en cuanto a grupos temáticos de la materia parecen muy evidentes a la luz del siguiente resumen:

TABLA 7
RESUMEN DE LA DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDO TEMÁTICO
DE LOS DESCRIPTORES

<i>Modelos y teorías</i>	25,0%
<i>Tests y evaluación</i>	24,3%
<i>Inadecuación pedagógica y currículum (programas, profesores, equipo...)</i>	23,7%
<i>Contenidos temáticos (lectura, escritura, inteligencia, conducta, actitudes, socioemocional...)</i>	18,8%
<i>Diferencial, desarrollo evolutivo</i>	8,2%

4.3. Distribución de trabajos por niveles educativos y excepcionalidad

La Figura 6 ofrece una estimación de los niveles educativos donde se sitúa la producción científica del descriptor *Diagnóstico en Educación*. Hemos considerado los niveles como variables clasificatorias, presentándolos en términos de porcentajes totales. Asimismo hemos incluido en el gráfico los datos del período de 1980 a 1984 (Alfaro, 1986b). Puede observarse que en ambos períodos el nivel educativo de educación primaria y secundaria es el más investigado por el *Diagnóstico en Educación*. No ha sido posible separar educación primaria de secundaria, debido a que en muchos trabajos la presencia de algunos de los cuatro descriptores que conforma este grupo no es excluyente: *Elementary Secondary Education, Elementary Education, Primary Education y Secondary Education*.

Por otra parte, es conocida la consensuada diferenciación que se realiza en el diagnóstico con relación a los sectores prioritarios de análisis. En este sentido, también hemos optado por considerar como clasificatorios los ámbitos clásicos que figuran en la Figura 7.

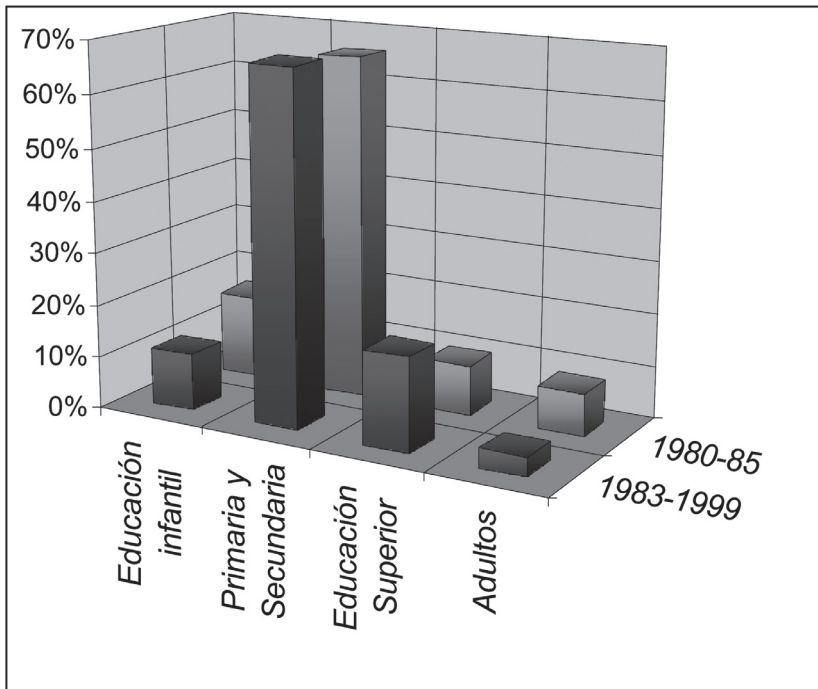


Figura 6
Producción científica en Diagnóstico en Educación según nivel educativo

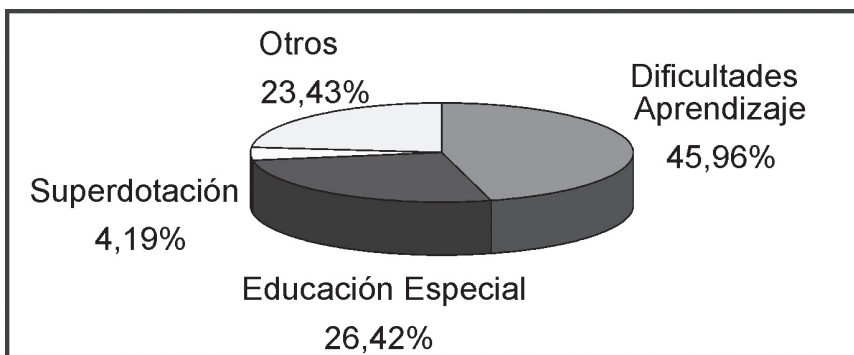


Figura 7
Producción científica en Diagnóstico en Educación por áreas tipológicas

4.4. Productividad de autores y revistas especializadas

Como dato adicional de este trabajo, indicar que se ha realizado asimismo un estudio de la **productividad de autores** en el que, en términos del criterio de Crane, se diferencian cuatro áreas de producción. Estas son:

- 1^a *Grandes productores*: Harvey F. Clarizio;
- 2^a *Productores*: James E. Ysseldyke (*), Kenneth A. Kavale (*), Daniel J. Reschly y Steven R. Forness (*);
- 3^a *Aspirantes*: 175 autores, y
- 4^a *Transeúntes*: 1.163 autores.

La especialización de todos los autores de las dos primeras áreas se centra en las *Dificultades del Aprendizaje* y la *Educación Especial*. La mayoría de autores coinciden con otro estudio anterior realizado relacionado con los trabajos catalogados dentro del ámbito de la «excepcionalidad» del C.I.J.E., que incluye las Dificultades del Aprendizaje, la Educación Especial y la Superdotación. Por otra parte, el índice de colaboración entre autores de las producciones científicas se sitúa en 1,78, figurando un sólo autor aproximadamente en un 45% de los trabajos.

Asimismo, tocante a la productividad de las revistas se han aislado 17 revistas en la categoría de «grandes productoras» en *Diagnóstico en Educación*, que, en orden decreciente de productividad, figuran a continuación:

1. Psychology in the Schools
2. Journal of Learning Disabilities
3. Diagnostique
4. Journal of School Psychology
5. School Psychology Review
6. Learning Disability Quarterly
7. Exceptional Children
8. Topics in Language Disorders
9. Journal of Autism and Developmental Disorders
10. Learning Disabilities Research and Practice
11. Annals of Dyslexia
12. Academic Therapy
13. School Psychology Quarterly
14. Journal of Special Education
15. Learning Disabilities Research
16. Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International
17. Behavioral Disorders

* Los autores señalados con asterisco nos enviaron amablemente su currículum vitae completo.

La simple observación de los títulos de las revistas indica los canales de difusión de la producción científica del *Diagnóstico en Educación* y la tipología de revistas interesadas en el tema. *El núcleo central del diagnóstico es el aplicado*, quedando al margen revistas especializadas en metodología o medición. Se podría sugerir una inferencia en cuanto a que la temática del *Diagnóstico en Educación* se diferencia de otros contenidos de la medición evaluativa, dejando claro que se trata de una inferencia a partir de unos «hechos» y que de la simple observación de los mismos, por más refinada que sea, no se puede ir más allá de lo que indican.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, I (1986a). *Dificultades en el Aprendizaje: Una revisión desde la práctica educativa*. Valencia: Promolibro.
- Alfaro, I (1986b). *Proyecto docente para el concurso-oposición de: Orientación Educativa* (Diagnostico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje Escolar). Valencia: Universidad de Valencia. Inédito.
- Alfaro, I. y Carpintero, H. (1983). La psicología en la educación: Un análisis a través de la «Revista de Pedagogía» (1922-1936). *Revista de Historia de la Psicología*, 4 (3), 197-223.
- Alfaro, I. y Pérez Boullosa, A. (1985). Las dificultades en el aprendizaje: estudio de la red básica de comunicación científica a través del «Social Sciences Citation Index», *Revista Española de Pedagogía*, 168, 237-254.
- Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Benavent, J.; Pérez Boullosa, Alfaro, I. y González Such, J. (1986) Orientación Educativa: Tipología empírica de contenidos en la producción científica de los últimos cinco años. Jornadas Nacionales sobre Orientación Escolar y Profesional. A.E.O.E.P., 25 al 27 de Septiembre de 1986, Ávila.
- Bradford, S.C. (1950) *Documentation*, Washington, D.C.: Public Affairs Press.
- Frances, A., Pincus, H.A. y First, M.B. (eds.) (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, S.A.
- Garfield, E. (1980). Bradford's Law and Related Statistical Patterns. *Current Contents*, 19: 5-12, May 12, 1980.
- López Piñero, J.M. (1972). El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica. Valencia: Centro de Documentación e Informática Médica. Facultad de Medicina.
- Megía Soriano, J. M^a. (1986). Productividad de autores y revistas en el área de la excepcionalidad: un análisis bibliométrico a través de C.I.J.E., Tesis de Licenciatura, Universidad de Valencia.
- Pérez-Boullosa, A. y Alfaro, I. (1986). Revistas en Orientación: Estudio de la red de comunicación. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, VIII (1/2), 63-76.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). Diagnóstico y Predicción en Orientación. *Revista de Orientación*. 270, 113-140.
- SPSS Inc. (1999). *Statistic Program for Social Sciences* (versión 10.0), [Programa Informático]. Chicago, Illinois.

- Trochim, W.M.K. (1999, diciembre). An Introduction to Concept Mapping for Planning and Evaluation. Recuperado en diciembre de 1999 de la World Wide Web: <http://trochim.cornell.edu/RESEARCH/reshome.htm>
- Trochim, W.M.K. and Linton, R. (1986). Conceptualization for evaluation and planning. *Evaluation and Program Planning*, 9, 289-308.
- Trochim, W.M.K.; Cook, J.A. and Setze, R.J. (1994). Using Concept Mapping to Develop a Conceptual Framework of Staff's Views of a Supported Employment Program for Persons with Severe Mental Illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (4), 766-775.

REFERENCIACIÓN BIBLIOGRÁFICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: CRITERIOS DE LA APA Y UN EJEMPLO DE GESTIÓN A TRAVÉS DEL PROGRAMA END-NOTE

Sixto Cubo Delgado*, José Juan González Gómez**, Silvia González Chaves***
Universidad de Extremadura

RESUMEN

Con este artículo se pretende ofrecer una visión global de los criterios de referenciación bibliográfica más frecuentemente utilizados en el campo educativo. De una manera especial se atiende a los criterios propuestos por la American Psychological Association (APA), por ser los más frecuentemente utilizados en este contexto.

Tras la exposición de dichas normas y la referenciación de diversos trabajos a modo de ejemplo, se proponen algunos procedimientos para referenciar los documentos obtenidos a través de recursos informáticos, haciendo hincapié en internet como fuente hoy de primer orden para la importación y exportación de información en la investigación científica.

Finalmente, introduciremos al lector en el uso del programa END-NOTE 6.0, gestor que permite buscar y dar formato digital a las referencias bibliográficas. También se explica brevemente las posibilidades del programa APA-Style Helper 3.0., similar al anterior.

Palabras clave: Referencia bibliográfica, Criterios de la APA, Gestor de bases de datos bibliográficas END-NOTE, APA-Style Helper.

ABSTRACT

With this paper we aim at offering a global picture of the criteria of bibliographical reference that is more frequently used in the educational field. We specially deal with the criteria

* sixto@unex.es, ** pepejuan@ice.unex.es, *** silviagz@unex.es

proposed by the American Psychological Association (APA) for being the ones more used in this context.

After the exposition of the above mentioned criteria and the reference to several works as example, we propose some procedures to index the documents obtained by electronic resources, emphasizing the internet as main source for the importation and exportation of information in the scientific research.

Finally, we will introduce the reader in the use of the END-NOTE 6.0 program, manager that allows to look for and give digital format to the bibliographical references. We also explain briefly the possibilities of the APA-Style Helper 3.0. program, similar to the previous one.

Key words: Bibliographical reference, Criteria of the APA, Agent of bibliographical databases END – NOTE, APA-Style Helper.

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX, el investigador ha tenido que enfrentarse al problema de la diversificación de variedades de formatos y estilos en los documentos, variedad debida a la existencia de una multiplicidad creciente de publicaciones periódicas, tesis, tesinas, trabajos de investigación, etc., cada una de ellas con un estilo propio de referenciación. Bravo (1996) nos cuenta como anécdota que la necesidad de homogenizar esta diversidad de criterios en la referenciación bibliográfica surgió en la década de los 70 del siglo pasado, cuando la secretaria de cierto director manifestó su queja al verse obligada a escribir en repetidas ocasiones las referencias bibliográficas de un artículo cuando éste era rechazado por una publicación y se decidía enviarlo a otra. Su queja tuvo respuesta al proponerse un criterio estándar de referenciación bibliográfica, el criterio que más tarde se llamó estilo *Vancouver*.

De un modo formal, proponemos como definición de referencia bibliográfica *al conjunto de datos suficientemente precisos y detallados para permitir identificar y localizar una o parte de una publicación*. Esta concreción debe reunir dos características esenciales: debe ser operativa, basada en un esquema bien definido, y debe ser homogénea a lo largo de todo el documento.

Es evidente que esta unificación de criterios aún no se ha logrado en el extenso campo de la Ciencia. Esta dificultad se debe en gran medida a la gran cantidad de disciplinas y subdisciplinas científicas, muchas de las cuales tienen características internas que aconsejan un estilo específico de citado. Un claro ejemplo de esta situación lo encontramos en una investigación realizada (O'Connor, 1978) en la que se analizaron 52 revistas científicas, encontrándose 33 estilos diferentes de referenciación bibliográfica. Bisquerra (1992) pone de manifiesto que es un claro ejemplo de la anarquía existente en el terreno de la investigación y publicación científica.

Pero además del problema de citar las fuentes en soportes clásicos (libros, revistas, etc.), tenemos actualmente la dificultad añadida de referenciar otro tipo de recursos: las fuentes digitales y los recursos audiovisuales. Actualmente, no es extraño que un investigador se realice preguntas como las siguientes: ¿cómo citar que en este estudio he utilizado el programa SPSS para el tratamiento de datos?, ¿cómo escribir una referencia

del CD interactivo que he utilizado como fuente?, ¿qué descriptores son básicos para referenciar una fuente de información obtenida a través de internet, como son documentos hipertextuales, mensajes de correo, foros, grupos de noticias, *ftp*¹, bases de datos *on-line*,...? Estivill y Urbano (1997), ponen de manifiesto que cada vez es más frecuente que los trabajos de investigación, informes, etc., hagan referencia a documentos y otros recursos de información publicados en formato electrónico, generando una especial dificultad puesto que no es sencillo aplicar directamente las normas de referencias bibliográficas y los manuales de estilo relacionados con documentos clásicos.

La red es hoy una importante fuente de información de la que se nutre el investigador y el docente; por ello cada vez se hacen más necesarias unas normas unificadas que aporten rigor, homogeneidad y estética a los documentos científicos. De hecho, como afirma Luengo (2000), las formas, las técnicas y los procedimientos de acceder a la información en el mundo educativo y de la investigación han cambiado sustancialmente en los últimos años. Está claro que los documentos electrónicos y los clásicos no electrónicos tienen en común algunas características, pero no comparten los descriptores globales que hacen que los identifiquemos y localicemos unívocamente en el amplio universo de internet. Un ejemplo, y una dificultad también, son los continuos cambios, apariciones y desapariciones de documentos en internet.

Se ofrece al lector un resumen de los criterios y esquemas propuestos por la APA (*American Psychological Association*), en su famoso manual de 2001, normas que son de amplia aceptación en el campo de las Ciencias de la Educación y afines.

Otro problema, además de la diversificación de criterios antes comentada, es el traslado de las referencias bibliográficas al procesador de texto con el que estamos escribiendo nuestro artículo, por ejemplo. En este sentido, contamos actualmente con la inestimable ayuda de los llamados *gestores personales de bases de datos bibliográficas*, tales como END-NOTE², Procite³, Papyrus⁴, Library master⁵, Reference Manager⁶, etc. Se trata de programas que nos ofrecen una salida formateada de los datos de nuestros registros bibliográficos con simplemente seleccionar el estilo deseado; de este modo, se facilita enormemente todo el proceso, ya que se ahorra tiempo y evitamos los posibles errores que pudiéramos cometer.

Dentro del panorama actual de gestores informáticos de referencias bibliográficas, hemos elegido el programa END-NOTE por las siguientes razones:

- Es multiplataforma: existe una versión tanto para Macintosh como para Windows.
- Tiene una gran implantación en el mundo universitario norteamericano.

1 *File Transfer Protocol*: protocolo de transferencia de archivos. Es un protocolo que define como transferir archivos de un ordenador a otro. El FTP anónimo es un servidor público de FTP, al cual tiene acceso cualquier usuario de Internet, sin necesidad de utilizar ninguna contraseña. Se puede utilizar desde un navegador aunque hay programas específicos para él.

2 En <http://www.endnote.com>

3 En <http://www.procite.com>

4 En <http://www.rsd.com>

5 En <http://www.balboa-software.com/>

6 En <http://www.refman.com/>

- Ofrece al usuario una descarga *shareware* del programa desde su web.
- Es compatible con otros gestores como *Procite* o *Reference Manager*, con capacidad para importar sus bases de datos.

LA CITA COMO PARTE ESENCIAL DEL DOCUMENTO

La fase final de toda investigación es la exposición de los resultados al resto de la comunidad científica en forma de documento científico (artículo, tesis, etc.). Cañas, Gallego y Alonso (1997) ponen de manifiesto la importancia del referenciado en estos documentos por las siguientes razones:

- Demuestran el conocimiento de las fuentes primarias y de las investigaciones anteriores sobre la materia en cuestión (lo que se ha dado en llamar *estado de la cuestión*).
- Expresan las ideas de otros autores como ilustración y punto de apoyo para la argumentación del autor, invitando al lector a su discusión.
- Evitan plagios (presentar como propias las ideas textuales de otros autores).

En general, para citas obtenidas tanto de fuentes clásicas (revistas, libros, etc.) como de fuentes o recursos electrónicos (documentos electrónicos, páginas web, foros, etc.), el sistema americano de notación dentro del propio texto se ha impuesto sobre otros sistemas anteriores. Básicamente, el esquema es el que sigue:

(Autor, año: página)

En este sistema, en la variable Autor se escribe el primer apellido del mismo, aunque existen otras variantes, como son:

Gibaldi (1998), (Hernández, 1991, 1992a, 1992b, 1997), (Rueda et al., 1999)⁷, etc.

Si un mismo autor tiene dos o más publicaciones en un mismo año, tras el año aparecerá las letras del abecedario, vg, (1990 a), (1990 b), según el denominado orden *léxico-gráfico*.

Las citas se redactan en el idioma original del artículo, exceptuando los lenguajes que usan símbolos idiomáticos (por ejemplo, chino, japonés o ruso). Mari Mutt (2000) nos advierte que si escribimos en español hemos de emplear «y» (tanto en el texto como en la literatura citada) antes del último autor de la obra. Y si escribimos en inglés será entonces cuando empleemos «and».

En los documentos electrónicos, cuando se desconozca el autor del documento, se pondrá la dirección de internet encerrada entre los símbolos «<» y «>» o el nombre del recurso informático:

<<http://ice.unex.es/capv/inicio.htm>> (2002), SPSS (1997)

⁷ Abreviatura del latinismo *et alli*, literalmente, «y colaboradores».

Más adelante nos centraremos en las normas de la APA para el citado en el apartado de la bibliografía de un documento. No obstante, aunque se elija otro modo de citado intertextual, se debe tener en cuenta que ese mismo estilo debe seguirse a lo largo de todo el documento, buscando siempre coherencia y homogeneidad.

En cuanto a las finalidades gramaticales de la cita, Cañas, Gallego y Alonso (1997) proponen, entre otras, las siguientes:

- Deben servir para propiciar una lectura cómoda y ligera del texto.
- La transcripción deberá ser literal, apareciendo a continuación el latinismo *sic.*, que significa «como es». Si se elimina algo del texto original, deben aparecer dos paréntesis, y si se interpolan ideas propias, deberán introducirse entre corchetes.
- Cualquier efecto textual introducido en la cita deberá ser avisado en una nota al pié, y si la cita es larga se insertará tras un punto y aparte o dos puntos y aparte.

Finalmente, distinguiremos tres tipos de citas: la *cita textual* (intertextual), que es la más habitual y rigurosa; la *cita adaptada*, cuando se reelabora en parte, aunque sigue teniendo el mismo sentido y significado, apareciendo seguida de (*adaptada de Autor, año: página*); la *cita previa*, que suelen ponerse al principio del escrito para sugerir el sentido en que se concibe el mismo, siendo normalmente de autores relevantes y de obras muy conocidas.

Al final del documento, cada cita y citado tendrá su referencia exacta en el habitual índice bibliográfico, que podemos dividir en dos categorías bien diferenciadas:

1. De fuentes clásicas (revistas, libros,...): el orden de aparición suele ser alfabético.
2. De recursos o fuentes electrónicas y no impresas (documentos hipertextuales, libros electrónicos, CDs, videos, casetes, etc.): el orden de aparición también es alfabético.

CRITERIOS BIBLIOGRÁFICOS DE LA APA

La APA publica en el 2001 su última revisión del manual de estilo para el desarrollo de artículos que optan a publicarse en sus revistas. Este manual define un estilo para la preparación de referencias bibliográficas y citas que comúnmente se conoce como *estilo APA*.

El estilo APA define la forma en que se debe presentar la cita en el texto, y el formato de la referencia en la bibliografía. Como hemos dicho, es ampliamente utilizado en ciencias de la educación, psicología, ciencias sociales, y otras como enfermería, criminología y relaciones públicas.

Dicho manual cubre un amplio abanico de casos posibles en el referenciado: libros, artículos, traducciones, casetes, películas, etc. El manual contempla 63 casos diferentes, ampliamente ejemplificados. Exponemos a continuación un resumen de los casos más habituales en los trabajos de investigación y artículos, con los respectivos ejemplos que clarifiquen al lector el procedimiento de citado. Estos criterios y normas han sido agrupados según la siguiente taxonomía de publicaciones:

Libros

Un libro con un autor	García Aretio, L. (1994). <i>Educación a distancia hoy</i> . Madrid: UNED.
Un libro con dos autores	Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). <i>En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información</i> . Barcelona: Paidós.
Un libro con un compilador	Erikson, E. H. (Comp.). (1978). <i>Adulthood</i> . Nueva York: Norton.
Un artículo o capítulo en un libro compilado	Rohlen, T. P. (1978). The promise of adulthood in Japan. En E. H. Erikson (Comp.), <i>Adulthood</i> (pp. 129-149). Nueva York: Norton.
Una entrada de enciclopedia	Jones, E. (1981). Sigmund Freud. En <i>Enciclopedia Americana</i> (vol. 12, pp. 83-87). Danbury, Connecticut: Enciclopedia Americana.

Publicaciones periódicas

Un artículo de revista especializada con un autor	Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values. <i>Journal of Abnormal and Social Psychology</i> , 68, 160-167.
Un artículo de revista especializada con dos autores	Feather, N. T., y Barber, J. G. (1983). Depressive reactions and unemployment. <i>Journal of Abnormal Psychology</i> , 92, 185-195.
Una obra citada en una fuente secundaria	Tizard, B. (1984). Problematic aspects of nuclear education. <i>Harvard Educational Review</i> , 54, 271-281.
Un abstract [resumen]	Kennedy, S. H., Kaplan, A. S., Garfinkel, P. E., Rockert, W., Toner, B., y Abbey, S. E. (1994). Depression in anorexia nervosa and bulimia nervosa: Discriminating depressive symptoms and episodes [Abstract]. <i>Journal of Psychosomatic Research</i> , 38, 773-782.
Un artículo de periódico firmado	Peñalva, J. L. (2002, septiembre 22). El hombre tranquilo. <i>Hoy</i> , p. 36.

Citas de fuentes no impresas y electrónicas

Película de cine	Wallis, H. B. y Warner, J. L. (Productores), y Curtiz, M. (Director). (1942). <i>Casablanca</i> [película de cine]. United States: Warner.
Difusión televisiva	Crystal, L. (Executive Producer). (1993, October 11). The MacNeil/Lehrer news ⁸ tour [televisión broadcast]. New York and Washington, DC: Public Broadcasting Service.
Grabación musical	Lennon, J. (1971). Imagine. En <i>Imagine</i> [CD]. USA: EMI Records Ltd.

8 NEWS (NNTP): Sistema de noticias y foro de discusión por temas en forma de tablón de anuncios. Tiene sus propios servidores y sus propios programas, aunque se puede utilizar sin problemas de una programa de correo electrónico tipo Outlook Express.

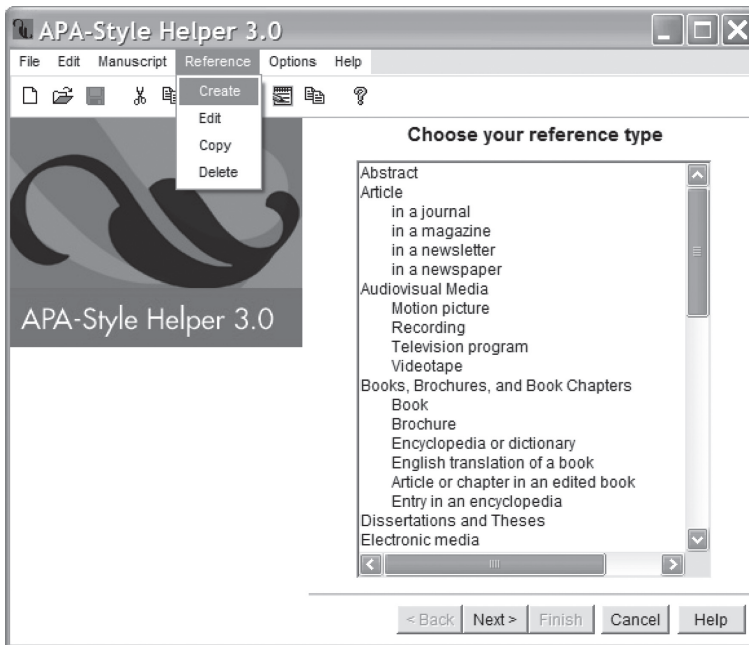
Medios electrónicos (periódicos y no periódicos)

Artículos de internet basados en un medio impreso	VandenBos, G., Knapp, S., y Doe, J. (2001). Role of referente elements in the selection of resources by psychology undergraduates [electronic version]. <i>Journal of Bibliographic Research</i> , 5, 117-123.
Artículo en un diario que sólo encontramos en internet	Fredrickson, B. L. (2000, 7 de Marzo). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. <i>Prevention & Treatment</i> , 3, Article 0001a. Recuperado 20 de November, 2000, from http://journals,apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html
Documento multipágina creado por una organización privada (sin fecha)	Greater New Mildord (Ct) Area Healthy Community 2000, Task Force on Teen and Adolescent Sigues. (s.f.) Who has time for a family meal? You do! Recuperado 5 de Octubre, 2000, from http://www.familymealttime.org (Cuando un documento comprende varias páginas (por ejemplo, diferentes secciones tienen diferentes URLs), se proporciona una URL que nos lleve a la página principal del documento) (Use n.d. (sin fecha: s.f.) cuando la fecha de una publicación no está disponible)
Documento aislado, sin autor identificado, sin fecha	GVU's 8th WWW user survey. (s.f.). Recuperado el 8 de Agosto, 2000, from http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys/survey-1997-10/ (Si no se identifica el autor del documento, comenzar la referencia con el título del documento)
Mensaje enviado a un grupo de noticias	Rodríguez Peña, M. D. (21 Junio 2002). Teléfono y fax de Gerencia en Badajoz [Mensaje 1]. Mensaje enviado a news.uex.usuarios
Mensaje enviado a un foro en línea o a un grupo de discusión	Pérez, J. M. (17 Junio 2002). Tutoriales de informática gratuitos [Mensaje 4]. Mensaje enviado a http://www.aforo.com
Mensaje enviado a una lista de correo electrónico	Hammond, T. (2000, 20 de Noviembre). YAHC: Handle Parameters, DOI Genres, etc. Message posted to Ref-Links electronic mailing list, archived at http://www.doi.org/mail-archive/ref-link/msg00088.html
Copia electrónica de un artículo de una revista, de tres a cinco autores, recuperada de una base de datos	Borman, W.C., Hanson, M.A., Oppler, S.H., Pulakos, E.D., y White, L.A. (1993). Role of early supervisory experience in supervisor performance. <i>Journal of Applied Psychology</i> , 78, 443-449. Recuperado el 23 de Octubre, 2000, de PsycARTICLES database.
Software de ordenador	Miller, M. E. (1993). <i>The Interactive Tester (Version 4.0)</i> [Computer software]. Westminster, CA: Psytek Services.

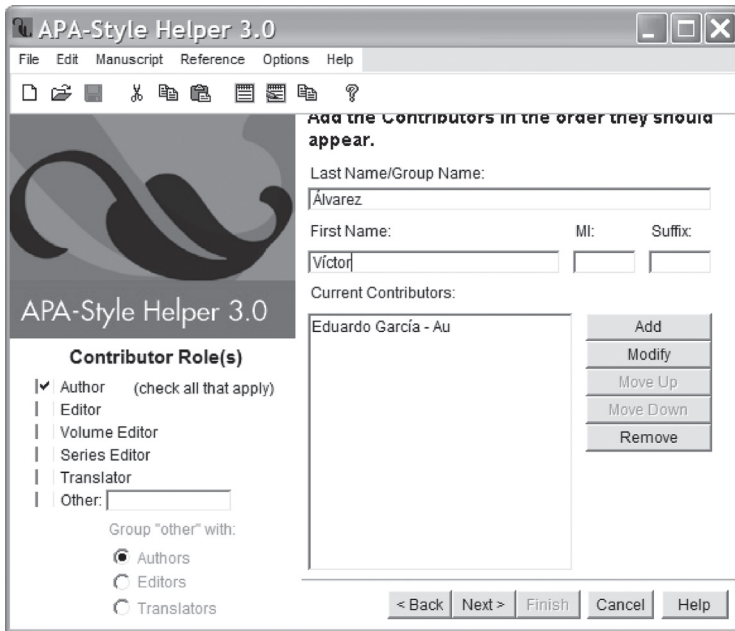
La propia APA suministra de manera opcional, junto con su manual de estilo, el programa *APA-Style Helper* en su versión 3.0, tanto para Macintosh como para Windows, que pasamos a describir brevemente.

De características similares al programa ENDNOTE que comentaremos posteriormente, el programa *APA-Style Helper 3.0* constituye una ayuda inestimable para facilitar la referenciación bibliográfica de un documento científico. El programa nos permite crear, de un modo sencillo, una referencia bibliográfica, siguiendo los pasos que ahora se describen:

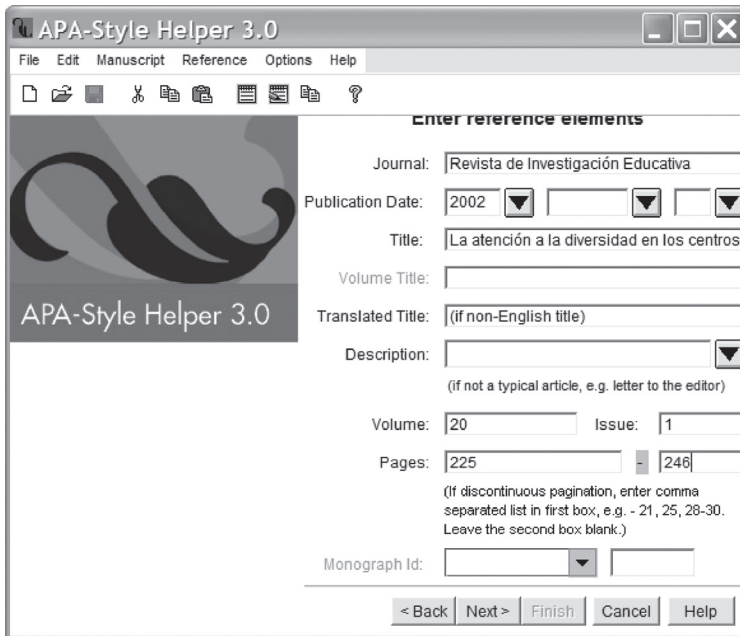
1. En el menú *Reference*, seleccione *Create* y elija el estilo de la referencia. Una vez elegido, seguiremos el proceso pulsando *Next*:
- 2.



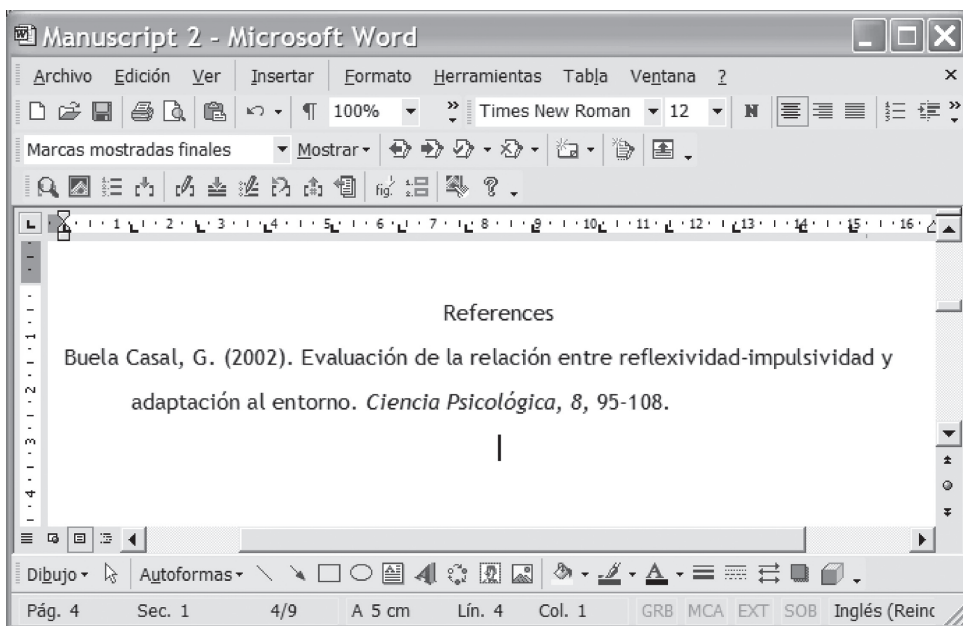
3. Introduzca los datos del autor/es y su contribución al texto: para ello, se elige en el menú de la izquierda el papel/es desempeñados, y se pulsa posteriormente *Add*. Automáticamente los datos pasarán al menú central:



4. Introduzca los elementos básicos de la referencia, como el nombre de la publicación, la fecha, la descripción, etc:



5. Grabe y edite las referencias: en el menú *File*, se pulsará en *Save* para grabar. La extensión es, por defecto, **.apa*. Asimismo, para editar una referencia ya existente o un manuscrito se elige, en el menú *File*, la opción *Open*; posteriormente, se selecciona *Edit* en el menú *Reference*.
6. Copie la referencia: en el menú *Reference*, seleccione *Copy*.
7. Envíe los datos al procesador de textos: pulsando en *Send To* en el menú *Manuscript*, el programa genera todas las secciones habituales de un artículo (título, resumen, abstract,...) y al final añade las referencias que hemos ido editando en el programa, además de posibles apéndices y notas:



Si solo deseamos obtener la lista de referencias bibliográficas pulsaremos en el menú *Manuscript* y *Send To*, escogiendo la posibilidad *Reference List Only*; se genera un documento en word con las referencias editadas en el programa APA-Style Helper.

UN GESTOR DE BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS: END-NOTE 6.0

¿Qué es END-NOTE?

El software END-NOTE es un instrumento gestor y generador de citas bibliográficas, comercializado por la empresa californiana *ISI ResearchSoft*. Es una aplicación dotada de una gran flexibilidad puesto que se adapta a diferentes criterios, teniendo en cuenta la disciplina científica en la que nos encontremos o el tipo de publicación que se vaya a realizar. Es además una herramienta de búsqueda *on-line*, permitiendo la búsqueda y

recuperación de bibliografía en bases de datos de Internet. Está concebido para facilitar la tarea de desarrollar nuestra propia librería de citas, es decir, una especie de base de datos personal que se ajuste a nuestras preferencias profesionales, pudiéndonos «bajar» dichas referencias de bases de datos remotas.

A grandes rasgos, el programa facilita el trabajo del investigador en tres sentidos:

1. Facilita el desarrollo del apartado bibliográfico en documentos tales como artículos de investigación, tesis y similares, al permitir exportar los datos al procesador de textos, página web, etc., según los criterios deseados.
2. Fomenta la homogeneización de criterios a la hora de referenciar bibliográficamente dentro del campo de acción de cada disciplina científica.
3. Genera bases de datos personales de referencias bibliográficas, permitiendo también el acceso directo a bases de datos en Internet, lo cual supone una gran ayuda para el investigador pues le permite localizar rápidamente cualquier cita, resumen, autor, etc.

Por otra parte, en cuanto a la interfaz general del programa END-NOTE 6.0, podemos decir que es similar a la de cualquier programa del sistema Windows o Macintosh, con un sistema de ayuda estándar aunque útil a la hora de aprender su manejo. Como hemos dicho, su principal ventaja es la de ofrecer una «salida» de información según unos criterios de formato de texto y orden, ya introducidos previamente como parte del programa. De este modo, contiene múltiples estilos de citas, referentes a la mayoría de las disciplinas científicas, permitiendo así a cualquier investigador la redacción de documentos científicos y de su bibliografía de un modo más fácil y correcto. También hace posible la generación de documentos HTML para su publicación en Internet, lo cual facilita la publicación en la red de artículos, tesis, y otros documentos científicos, cimientos de una verdadera Sociedad de la Información de «calidad».

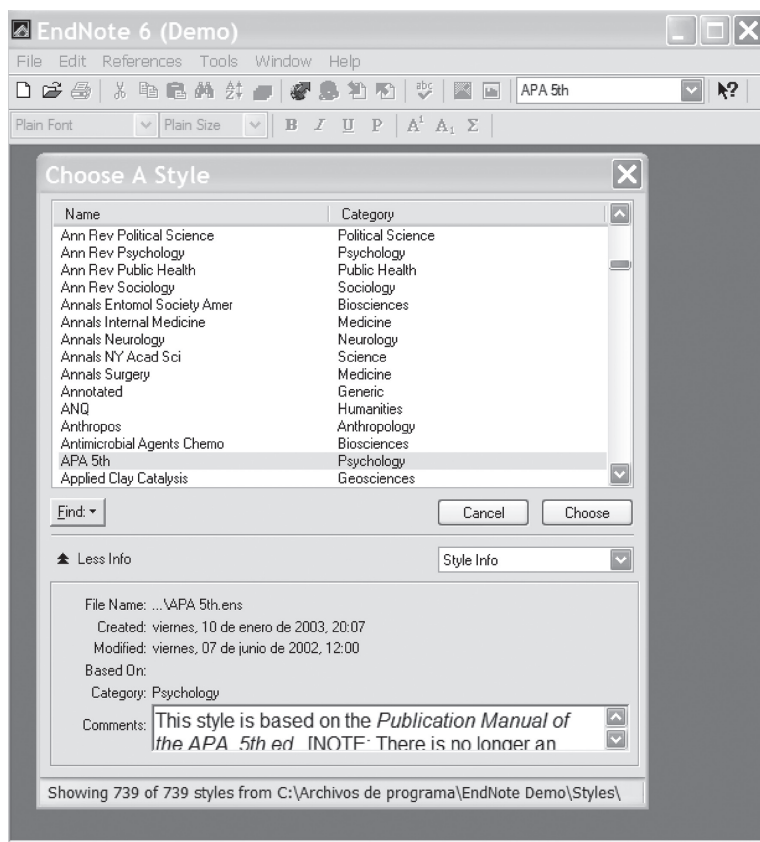
Otra posibilidad del programa es la de permitir la generación de una base de datos personal del investigador, que puede ir más allá del simple título de la obra, artículo, etc..., creando una fuente de riqueza informativa muy importante. Así, es posible introducir resúmenes de las publicaciones introducidas y sus descriptores o palabras clave, entre otros.

El software END-NOTE es, por tanto, de una utilidad tremenda para el investigador, y también para la Ciencia en general al colaborar en ese proyecto de normalización en los criterios de referenciación bibliográfica.

Un ejemplo práctico para generar la bibliografía de un artículo de investigación

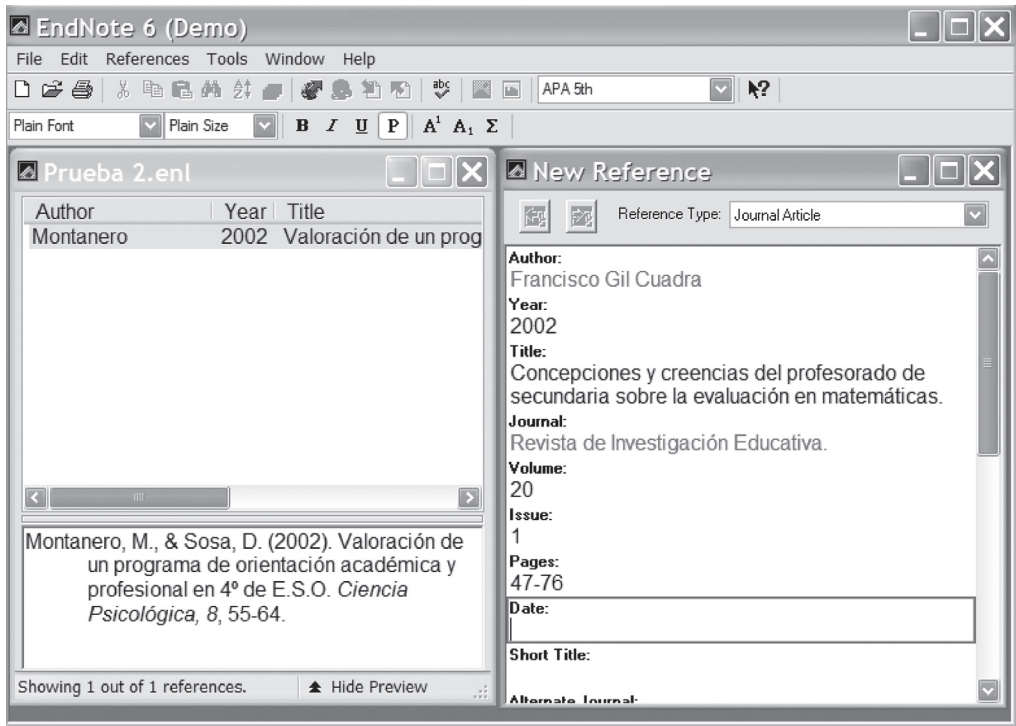
Realizaremos a continuación con END-NOTE un ejemplo de referenciación bibliográfica, siguiendo los criterios de la APA. El ejemplo describe el proceso de referenciación bibliográfica en nuestro procesador de textos; también se ofrecerá información de otras posibilidades del programa.

Al abrir END-NOTE, el primer paso es seleccionar el estilo a seguir para referenciar bibliográficamente; en nuestro caso seguiremos los criterios de la APA.



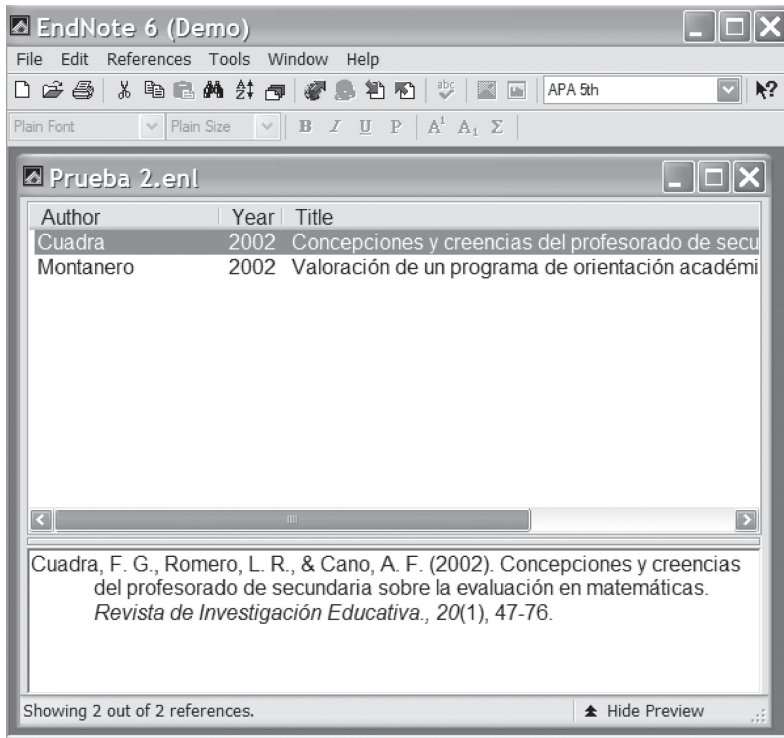
Una vez seleccionados los criterios, crearemos una nueva librería de Endnote desde el menú *File->New*. Hemos de escoger un nombre para guardar los datos en el directorio elegido. En un principio tendremos nuestra librería vacía (es decir, los campos de datos de cada registro según el criterio APA están vacíos).

Introduciremos los datos bibliográficos desde el menú *References->New*. Una vez realizados los pasos anteriores, obtendremos dos ventanas de trabajo, una para introducir datos y otra de visión total de los registros. Tendremos que escoger el tipo de referencia a introducir en *Reference Type* (artículo, tesis, comunicación en congreso, etc.). Una disposición adecuada para trabajar con ambas ventanas a la vez sería la siguiente:

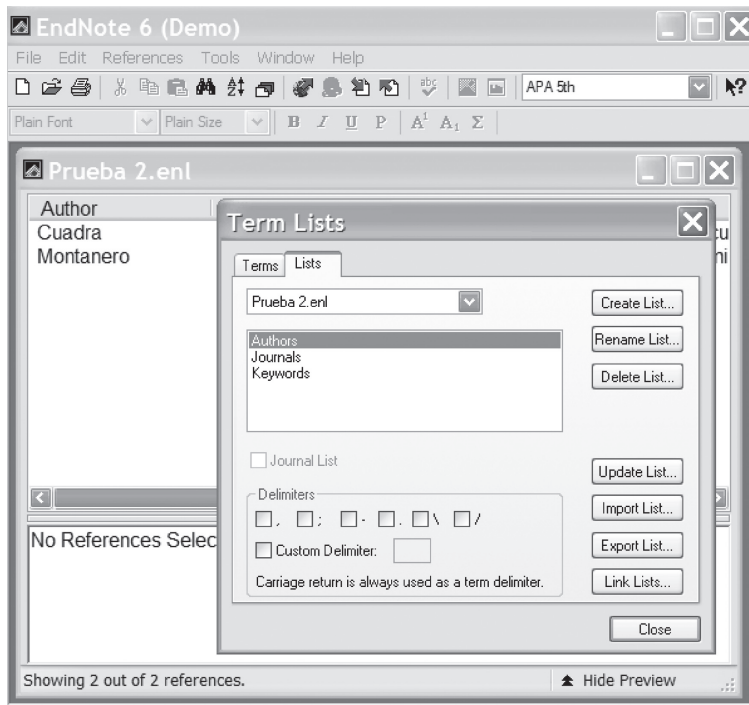


Es evidente que según el tipo de referencia, tendremos a nuestra disposición unos u otros campos de información. Por supuesto, en la ventana de visualización de registros sólo aparecen el autor, el año y el título de la obra, como resumen significativo de la cita para el usuario, aunque dentro de cada registro existirán otros campos de información adicional a la misma, como pueden ser el resumen (*abstract*) y los descriptores (*keywords*).

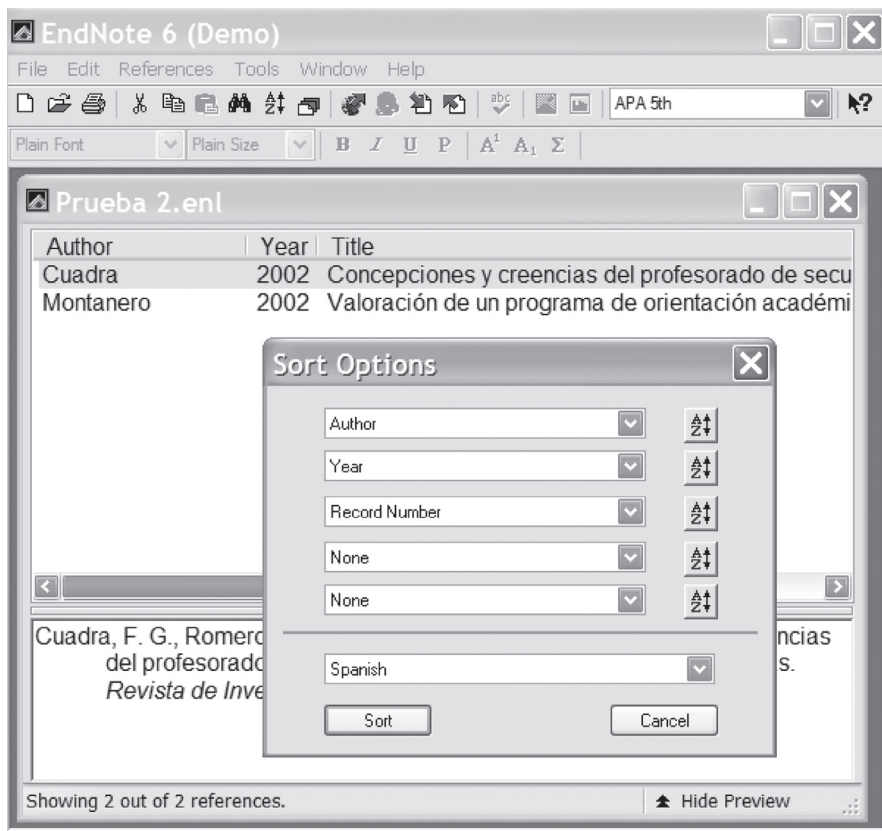
Tras introducir los datos en los campos, pulsando en el menú *File->Save*, tenemos el primer registro en la pantalla de visualización de datos. Una vez que hayamos generado todos los registros necesarios, nos interesa comprobar como queda publicada la cita. Para ello, seleccionaremos con el ratón la/s cita/s y pulsaremos en *References->Show Preview*, de modo que se abre una nueva ventana con la salida según los criterios de la APA.



Para editar los registros sólo hemos de hacer doble click el mismo, permitiéndonos modificar los contenidos de los campos. Aparte de numerosas posibilidades de formato de texto, al estilo de cualquier procesador de textos como Word (ver menú Text), también podemos realizar búsquedas, trasladar información de unos campos a otros, etc., todo esto utilizando el menú References. Desde END-NOTE, se generan listas de autores (authors), de revistas (journals) y de descriptores (keywords) para que el usuario pueda realizar búsquedas adecuadas a sus propósitos, dentro del menú Tools. Ofrece otras posibilidades como importar y exportar listas y definir las directamente.



Otro aspecto importante de la lista de bibliografía es el orden en que aparecen las citas. END-NOTE permite ordenar las citas por autor, año, etc., bien en orden creciente o decreciente (alfabética o numéricamente, en cada caso). Para ello pulsaremos en el menú *References->Sort references*.



Llegados a este punto, y habiendo creado ya los registros bibliográficos, nuestra misión será ahora la de exportar esa información al procesador de textos. Hay varias maneras de hacerlo desde el propio programa END-NOTE:

1) Podemos seleccionar todos los registros (*Select All*) y copiar el formato (*Copy Formatted*), todo desde el menú *Edit*, de modo que podamos «pegar» esa información en nuestro documento del procesador de textos. La salida será de esta manera para un registro relacionado con un artículo de revista:

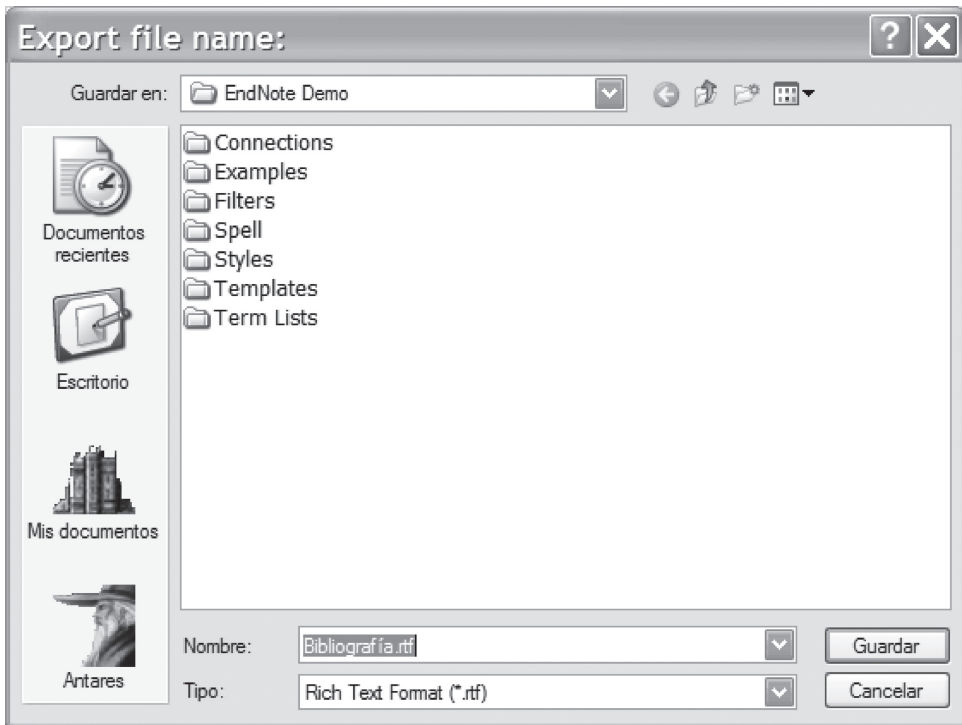
Corbacho, J. G. (2001). La ansiedad en los profesores de primaria. *Revista española de pedagogía*, 23, 35-89.

Esta posibilidad, nos permitirá guardar el documento en formato *.doc*, ocupando menos *kbites* que el formato *.rtf* (*rich text format*). Por otra parte, si sólo deseamos exportar ciertos registros, debemos hacer una selección parcial (pulsar CTRL haciendo *click* con el ratón en el inicio de la selección e igualmente en el final) y copiar posteriormente lo seleccionado tal y como se ha explicado anteriormente.

2) También podemos exportar la información como sólo texto (*.txt*), pero prescindiendo del formato. Esta opción solo es válida, por tanto, para guardar la información de los registros, pero no para generar una salida formateada en sí.

3) Exportar la información en formato HTML para su publicación electrónica en la red. Esta posibilidad facilita enormemente la publicación on-line de artículos y trabajos de investigación en Internet.

4) Finalmente, es posible transferir la información en formato *.rtf*, compatible entre cualesquiera procesadores de texto, aunque genera archivos que ocupan más recursos que los de formato *.doc*.

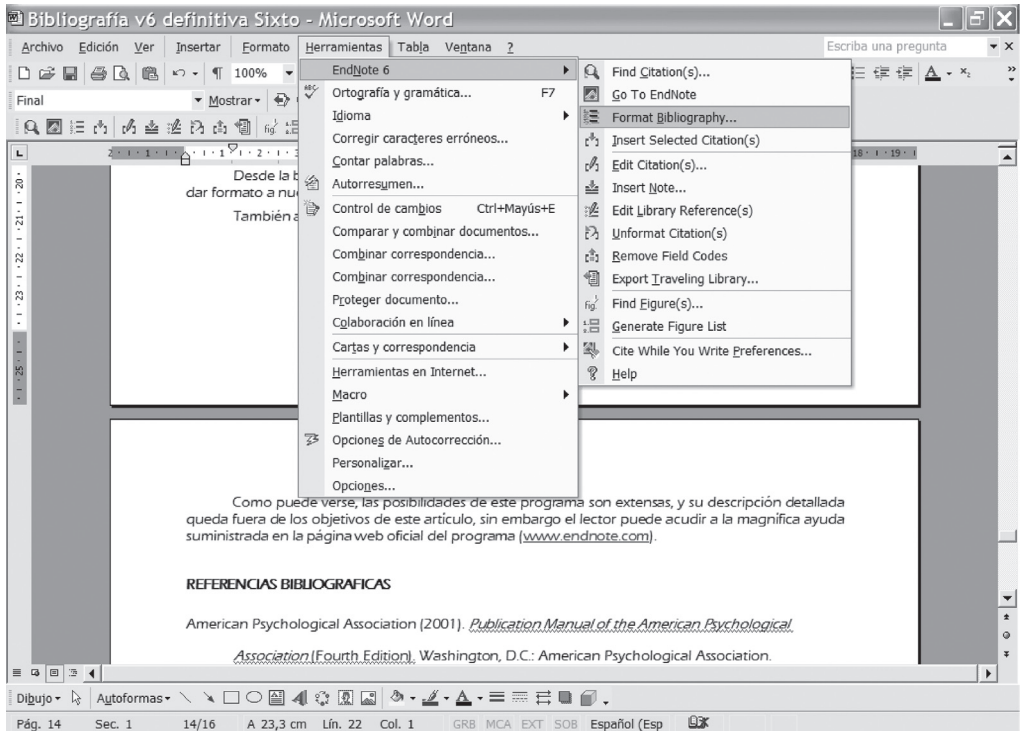


Pero aún no hemos hablado de la aplicación END-NOTE dentro del propio procesador de textos Word. Si se dispone del procesador de textos Word, podemos realizar todo el proceso desde él mismo. END-NOTE 6.0 reproduce una nueva herramienta en el procesador Word (tanto para Mac como para Windows) que nos permite importar la información de un modo mucho más cómodo. Situándonos en el entorno de Word, podemos activar el menú *Ver->Barra de herramientas*, y dentro la opción «END-NOTE 6.0». Aparece la barra de herramientas que mostramos a continuación.



Desde la barra de herramientas podemos vincular el procesador de textos con ENDNOTE para dar formato a nuestras citas bibliográficas.

También aparece, además de barra de herramientas comentada, un nuevo submenú en el menú Herramientas que la edición bibliográfica y el vínculo con el programa ENDNOTE.



Como puede verse, las posibilidades de este programa son extensas, y su descripción detallada queda fuera de los objetivos de este artículo, sin embargo el lector puede acudir a la magnífica ayuda suministrada en la página web oficial del programa (www.endnote.com).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (Fourth Edition). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Bisquerra, R. y Fórner, A. (1992). Normativa sobre referencias bibliográficas y citas en el redactado. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 81- 87.

Bravo Toledo, R. (1996). Gestores personales de bases de datos bibliográficas. Manejando referencias. *Information World en Español*, 48.

- Cañas Fernández, J.L.; Gallego, D.J.; Alonso, C.M. (1997). *Cómo estudiar en la UNED, y redactar trabajos universitarios*. Madrid: Dykinson.
- Day, R. A. *¿Cómo escribir y publicar trabajos científicos?* Recuperado el 15 de Febrero, 2002, de <http://www.gerona.inf.cu/isciah/RI/publicaciones/publica12.htm>.
- Gibaldi, J. 1998. *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing*. 2nd ed. New York: Modern Language Association of America.
- Harnack, A. & Kleppinger, E. (1998). *Online! A reference guide to use internet resources*. New York: St. Martin's Press. Recuperado el 1 de Enero, 1999, de <http://www.smpcollege.com/>.
- ISO (1998). *International Standard ISO 690-2. Information and documentation - Bibliographic references - Part 2: Electronic documents or parts thereof*. International Organization for Standardization. Ottawa. Canadá. Recuperado el 1 de Enero, 1999 de <http://www.nlc-bnc.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>.
- Luengo, R.; Cubo, S.; Mendoza, M. & González, J. J. (2000). *Una reflexión acerca de la influencia de Internet en la obtención de información y documentación científica*. Ponencia en el Congreso «Retos de la alfabetización tecnológica en un mundo en red». Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura. Cáceres.
- Mari Mutt, J. A. 2000. *Manual de Redacción Científica*. Recuperado el 15 de Febrero, 2002, de <http://www.caribjsci.org/epub1/temario.htm>.
- Mari Mutt, J.A. (1998). Papel vs. Internet. El futuro de la revista científica. *Bol. SEA.*, 23, 59-62.
- Rodríguez, V. M. 2001. *La preparación de un trabajo de investigación según el manual de estilo de la American Psychological Association (APA)*. Recuperado el 15 de Febrero, 2002, de <http://136.145.40.240/guia-A.P.A..htm>.
- Walker, J. 1996. *A.P.A.-Style Citations of Electronic Sources*. Recuperado el 15 de Febrero, 2002, de <http://www.cas.usf.edu/english/walker/A.P.A..html>.
- Walker, J. & Taylor, T. (2000). *Basic CGOS (Columbia Guide to Online Style) style*. Recuperado el 15 de Febrero, 2002, de <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html>.
- Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- University of Chicago (1993). *The Chicago Manual of Style*. 14th ed. Chicago: University of Chicago Press.

ANÁLISIS DEL SEXISMO EN LA PUBLICIDAD

Julia Victoria Espín López, María Ángeles Marín Gracia y Mercedes Rodríguez Lajo¹

RESUMEN

En este artículo se presenta la investigación realizada sobre el análisis de estereotipos y sesgos sexistas en la publicidad en dos medios de comunicación: prensa escrita y televisión con la finalidad de analizar los modelos de mujer presentes en los anuncios publicitarios. Para llevar a cabo el estudio ha sido necesaria la elaboración y validación de instrumentos de análisis de estos estereotipos y sesgos sexistas.

Se parte de una fundamentación teórica donde se resumen los estudios realizados en este ámbito y las conclusiones más significativas que aportan, así como la enumeración de los estereotipos y sesgos que sirven como criterios de análisis en nuestro estudio. La presentación de la metodología utilizada y las fases del estudio dan paso a un resumen de los análisis efectuados y la formulación de los diferentes modelos de mujer que la publicidad actual trasmite.

Palabras clave: *sexismo, publicidad, prensa escrita, televisión, estereotipos sexistas, sesgos sexistas.*

ABSTRACT

This article present a research based in the analysis of stereotypes and sexist bias displayed in newspapers and television publicity. The aim is broach the models of woman present in this kind of advertise.

In order to develop this study has been necessary to elaborate and validate instruments for the analysis of sexist stereotypes and prejudgements in publicity. The study begin with a

1 Profesoras del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio de Levante, 08035 Barcelona. E-mails:

juliaespín@ub.edu, mamarin@ub.edu, mrodriguezlajo@ub.edu

Han participado también en la investigación como colaboradoras: Eva Álvarez, Assumpta Aneas, Pilar Folgueiras, Inés Massot, M. José Rubio, Marta Sabariego y Ruth Vila.

Esta investigación ha sido subvencionada por el Institut Català de la Dona en su convocatoria del año 2002 (DOGC número 3602). Expediente núm. U/02 III-7

theoretical base where a summary of different studies done in this field with their most relevant conclusions is presented, as well as, is include an enumeration of the stereotypes and sexist bias that contribute to our study as analysing criterias. The presentation of methodology and phases of this research lead to a summary of the result gained though the analysis done. Finally this article conclude with the presentation of the different models of women displayed by actual publicity.

Key words: *sexism, publicity, newspapers, television, sexist stereotypes, sexist bias.*

INTRODUCCIÓN

Diferentes estudios e investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de analizar la publicidad en los diferentes medios de comunicación, dado que representan unos poderosos agentes de socialización; son instrumentos de aprendizaje de conducta y creación de modelos que se imitan. Mediante la observación, el aprendizaje y la socialización, las opiniones, las actitudes y las creencias mantenidas en torno a los sexos llegan a convertirse en realidades diferenciales de género, es decir, en modelos sociales interiorizados, en percepciones y conductas reales por las que se rigen mujeres y hombres y que se adoptan como naturales. En este sentido, la difusión de los roles sociales de la publicidad pueden contribuir o bien a mantener los estereotipos y sesgos sexistas haciéndolos resistentes al cambio, o bien, a romper estos estereotipos o sesgos.

En el estudio que aquí presentamos queremos analizar los diferentes modelos de mujer presentes en la publicidad tanto de la prensa escrita como de la televisión. Este análisis es útil para conocer por un lado, como la publicidad actual contribuye a la consolidación o a la reproducción de los estereotipos y sesgos sexistas sobre las características de personalidad y los roles sociales tradicionales que giran en torno a la mujer. Por otro lado, también queremos conocer como la publicidad presenta imágenes más reales de los roles que actualmente las mujeres ya están realizando en los diferentes ámbitos de la vida social.

Para poder llevar a cabo este análisis de la publicidad hemos elaborado unos instrumentos fiables y válidos que nos permiten analizar los sesgos y estereotipos sexistas a partir de los indicadores que los ponen de manifiesto. Consideramos que estos instrumentos validados para el análisis de la publicidad en diferentes medios de comunicación, constituyen una importante aportación dentro de este ámbito dado que cubre la falta de instrumentos tal y como se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios realizados en el contexto del Estado español. Estos instrumentos nos permiten profundizar fielmente en la identificación, diferenciación y clasificación del sexismo, yendo más allá de la simple detección.

La investigación también nos ha permitido diferenciar y valorar diferentes tipologías de anuncios con relación al modelo de mujer que transmiten.

Todos estos planteamientos nos posibilitan establecer pautas de trabajo, así como elementos de reflexión para orientar las tareas de las profesionales y los profesionales que trabajan en el diseño publicitario, con la finalidad de conseguir que los anuncios

estén, de un lado, más acordes con el papel de la mujer dentro del ámbito público y, de otro, que puedan ser agentes de cambio social. Así mismo, se ofrecen elementos que pueden contribuir a dar soluciones para afrontar desde organismos oficiales, movimientos sociales y la propia ciudadanía un problema que actualmente ya tendría que estar superado.

No podemos finalizar esta introducción sin agradecer desde estas páginas la ayuda concedida para la investigación por el Institut Català de la Dona. Esta ayuda nos ha posibilitado trabajar en un campo que, como profesionales de la educación, consideramos muy interesante, necesario y fundamental dentro del ámbito educativo.

Objetivos de la investigación

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- 1.- Detectar los estereotipos y sesgos sexistas que aparecen en la publicidad: en el código icónico, en el lenguaje utilizado y en el contenido explícito e implícito.
- 2.- Elaborar y validar instrumentos de análisis de estos sesgos y estereotipos, que puedan ser aplicados a cualquier tipo de anuncio publicitario, independientemente del medio de difusión.
- 3.- Analizar y comparar los modelos de mujer presentes en los anuncios publicitarios en aspectos tales como: relaciones hombre-mujer, valores, roles, características de personalidad, lenguaje, etc.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

Los estudios sobre los diferentes estereotipos y la imagen de la mujer que ofrece la publicidad y cómo esta contribuye a la construcción social de los diversos arquetipos sexuales, han sido relativamente pocos en nuestro contexto y se han realizado prácticamente a partir de los años 80 (Barral y otras, 1985; Serrano y otros, 1995; Bueno y otros, 1996; Subirats, 1998; Lomas y Arconada, 1999; Sánchez Aranda y otros, 2002)². En estos estudios se refleja la construcción en los escenarios de la publicidad de una serie de arquetipos de lo femenino en contraposición al mundo masculino y a menudo subordinados con respecto a él.

Como señalan Sánchez Aranda y otros (2002: 15) la escasez de estudios españoles no puede llenarse por las conclusiones extraídas de los más abundantes estudios realizados en otros países. «*Los elementos connotativos y denotativos del mensaje publicitario se encuentran en íntima asociación con las características y circunstancias políticas, culturales y sociales que vive un colectivo en un momento determinado*». Debido a ello, muchos anuncios resultan difícilmente comprensibles si no se comparte una cultura común. De ahí que se ha afirmado que la publicidad es el reflejo del momento histórico que está viviendo una sociedad, lo que ha originado la realización de estudios históricos sustentados en

2 Estas autoras y autores recogen en las obras citadas las referencias específicas a estos trabajos. Remitimos a estas obras para una consulta detallada de dichas investigaciones.

la imagen visual de la mujer, transmitida en diferentes épocas a través de las diversas artes y soportes audiovisuales (cine, TV, publicidad).

Creemos que esta investigación llena un hueco existente en este campo, al aportar como resultados, un instrumento de análisis de los estereotipos y prejuicios sexistas, fiable y válido, aplicable a cualquier tipo de material publicitario para analizar los modelos de mujer presentes en la publicidad, y una valoración de diferentes tipologías de anuncios en relación con modelo de mujer que transmiten.

La mujer en los medios de comunicación y en la publicidad

Diferentes estudios (Bueno, 1996; Subirats, 1998; Women Action, 2000; Martínez, 2002) concluyen que persisten los estereotipos tradicionales sobre el rol de género femenino en la representación que se hace de la mujer en los diferentes medios de comunicación. En general, continúan devolviéndonos una imagen tradicional y estereotipada de las mujeres. O bien, se invisibiliza a la mujer o aparecen imágenes negativas, inexactas y violentas de la mujer. Se sigue relegando a la mujer al ámbito de lo privado. En opinión de Subirats (1998), las mujeres, en general, son interesantes a los medios de comunicación en tanto que objetos, y sobre todo, objetos sexuales o cuidadoras, no en cuanto sujetos de derechos, con nombre y opiniones propias.

Algunos grupos son totalmente invisibles como los que pertenecen a minorías étnicas o raciales, así como sus puntos de vista, necesidades y realidades. Se contempla a la mujer en su apariencia más que por sus habilidades. El tratamiento diferenciado y discriminatorio que los medios de comunicación dan a las mujeres no estriba solo en la escasez de su presencia o del sesgo con que se presenta su imagen, sino que en muchos casos, se elabora una consideración de lo femenino como menor y de lo masculino como universal. A través de los mensajes de los medios de comunicación se construyen y difunden los arquetipos sexuales del androcentrismo y se instruye a las personas en una determinada manera de entender el mundo y las relaciones entre hombres y mujeres.

El volumen de la investigación europea sobre el tratamiento de la mujer en los medios de comunicación varía enormemente de un país a otro (Berganza, 2001). En España son pocos trabajos si lo comparamos con los realizados en otros países europeos y una parte de ellos han sido realizados por o para instituciones no académicas, lo que permite una mayor promoción de este tipo de investigación pero también hace que se trate de una investigación muy descriptiva, poco analítica, sin refinamiento metodológico y con frecuencia de difícil acceso debido a la escasa difusión y a las tiradas limitadas. Aunque posee la ventaja de ser fácilmente identificable en las bases de datos de las instituciones oficiales (Berganza, 2001: 3).

Como señalan Sánchez Aranda y otros (2002: 12-13) los objetivos del uso de los códigos publicitarios se concretan en: acaparar la atención, fomentar el interés por un producto o servicio, despertar el deseo de adquirirlo y mover a la acción de comprarlo. Además de pretender crear una imagen de marca. Para alcanzar estos objetivos, los mensajes publicitarios hacen uso de diversos medios no siempre lícitos. Así, la publicidad recurre al *uso de estereotipos y arquetipos*, es decir, la utilización de imágenes, mensajes y roles sociales que se asocian al producto o servicio, que pertenecen al imaginario colectivo y

que son conscientemente simplificados para permitir su rápida y fácil recepción. Estas imágenes quedan impresas y reforzadas en el imaginario colectivo más allá de que luego se admita que hay excepciones (Subirats, 1998).

Se afirma que la publicidad necesita utilizar imágenes estereotipadas de la realidad para posicionar el producto en la mente de las personas que lo consumirán con mayor eficacia y rapidez (Goldman, 1992). Por tanto, la publicidad acude al estereotipo como un modo de facilitar la comprensión y asimilación de lo que se quiere comunicar; y además, se diferencia entre estereotipos deformantes y estereotipos aceptables.

Los estudiosos y estudiosas del tema están de acuerdo en señalar que la publicidad sigue presentando imágenes simplistas y estereotipadas de la mujer, mientras que las del hombre son más ricas y diversificadas. Estas imágenes no se adecuan siempre a la nueva sensibilidad social sobre la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Los aspectos que se resaltan como estereotipados hacen referencia al tipo de tareas que se asignan a las mujeres, limitadas a las domésticas; la subordinación a los intereses y gustos de los hombres; su consideración como despilfarradora del dinero que gana el marido y su uso como objeto que se presenta fragmentado en cara, manos, pies, etc.

Las investigaciones también reconocen que a lo largo del tiempo se están produciendo cambios positivos, aunque muy lentos. Sin embargo, hay pocos autores y autoras que se detengan a explicar y evaluar esos cambios. Las nuevas representaciones femeninas y masculinas siguen coexistiendo con los estereotipos sexistas que se han creado tradicionalmente en torno a la mujer, como se observa en las investigaciones realizadas (Serrano y otros, 1995; Subirats, 1998; Lomas y Arconada, 1999; Sánchez Aranda y otros, 2002).

Otras voces, por el contrario, no creen que se haya superado el sexismo en la publicidad sino que éste está adoptando otras, incluso más sutiles y peligrosas. Así, la sociedad de consumo impone una misma lógica de estereotipación a hombres y mujeres (aparecen el consumidor compulsivo, el hombre-objeto, la mujer agresiva, etc.), y un uso sistemático de cuerpos objetualizados de hombres y mujeres, a la vez que evita las escenas de los anuncios en los ámbitos tradicionalmente denunciados como sexistas.

Investigaciones recientes en este ámbito de la publicidad, tanto en TV, como en prensa y revistas (Sánchez Aranda y otros, 2002) concluyen que se siguen utilizando estereotipos ya tradicionales, a la vez que empiezan a aparecer en algunos casos tímidamente, nuevos estereotipos en la imagen que la publicidad presenta de la mujer. Entre los estereotipos ya clásicos citan: la utilización del cuerpo femenino perfecto; la imagen de la mujer como valor estético y/o sexual (la mujer no desempeña ninguna función, es simplemente un adorno o reclamo publicitario) y la imagen de la «superwoman». Según estos autores, la mujer ya no aparece como ama de casa, sino ocupada en otras tareas o, simplemente, ociosa.

En lo referente a los nuevos estereotipos que ya están apareciendo en la publicidad, señalan la imagen de la mujer como trabajadora incansable, la de madre soltera y la de la joven que comparte casa con su pareja. También comentan la aparición de la imagen de la mujer desempeñando profesiones antes reservadas sólo al hombre. Del análisis cualitativo que han realizado, señalan que se desprende un modelo femenino que está

adquiriendo unos rasgos propios, diferentes a los de otras décadas. Destacan la fortaleza de carácter, el nuevo tipo de ama de casa, el papel desempeñado en el entorno del hogar y el modo de presentar la belleza. «Podemos decir que se están configurando nuevos estereotipos aplicables a las mujeres en los que hay una visión más positiva y no degradante» (Sánchez Aranda y otros, 2002: 113).

Todos estos estereotipos aparecen sobre todo en los anuncios publicitarios de la TV, dado que es el medio con mayor volumen de publicidad frente a las revistas o la prensa escrita.

Diferentes estudios están de acuerdo en señalar la necesidad de fomentar una conciencia crítica en la audiencia a la hora de contemplar los anuncios publicitarios (Sánchez Aranda y otros, 2002). Por su parte, Lomas y Arconada (1999: 136) señalan que las actividades encaminadas al análisis del sexismo en publicidad se deben organizar en una triple dirección:

- Analizar críticamente la representación sexista de hombres y mujeres en la publicidad desvelando cómo en el escenario de los anuncios, la diferencia sexual no es un reflejo de la diversidad humana sino un pretexto para construir la desigualdad entre mujeres y hombres.
- Favorecer un equilibrio cualitativo entre los valores masculinos y femeninos, en el que la emancipación de la mujer no se construya desde la limitación de las formas de vida asociadas al androcentrismo sino desde una indagación crítica sobre las diferencias entre unos y otras.
- Fomentar las capacidades de compartir los ámbitos públicos y privados sin asignaciones sexistas a unas u otros, con una concepción del ámbito doméstico como un ámbito compartido.

Por último, se está de acuerdo en señalar que el sexismo es una asignatura pendiente cuyo tratamiento habría que incorporar a la formación de los y las periodistas y publicitarios.

Los estudios en este ámbito ponen de manifiesto que todavía son muchos los prejuicios que se oponen a una igualdad real entre los géneros. Este hecho fundamenta la necesidad de seguir trabajando hacia una educación para la ciudadanía paritaria que posibilite la transformación de la igualdad formal en igualdad real, poniendo los medios necesarios para una verdadera igualdad de oportunidades (Espín, 2002).

El análisis de los diferentes trabajos e investigaciones en diferentes ámbitos: el educativo, el de los medios de comunicación, de la publicidad,... y nuestra propia experiencia de reflexión y trabajo sobre el sexismo inherente en estos campos, nos llevan a poder afirmar que hay una cierta confusión conceptual y terminológica cuando se utilizan términos como estereotipos, sesgos y prejuicios. En otros casos, no aparecen claramente definidos los indicadores que permiten analizar la existencia de esos sesgos o estereotipos en el ámbito objeto de estudio. De ahí que un objetivo dentro de nuestra investigación sea elaborar un instrumento de análisis de estos estereotipos y sesgos que pueda ser aplicado a cualquier tipo de anuncio publicitario, independientemente del medio de difusión.

Estereotipos y sesgos sexistas³

Las diferencias hombre-mujer tienen su origen en un disomorfismo sexual claro. Sobre estas diferencias, la mayoría de las culturas han establecido una diferenciación de roles y características personales para cada sexo, no sólo distintos, sino antagónicos. Diferencias biológicas, como la maternidad de la mujer o la mayor fortaleza física de los hombres, han marcado distintos roles tradicionalmente dicotomizados como propios del hombre o de la mujer, en el trabajo, la familia y las relaciones interpersonales. Aunque los cambios sociales han puesto de manifiesto que esta separación basada en las diferenciaciones biológicas ya es obsoleta, el sistema social, aún en sociedades avanzadas sigue perpetuando esta dicotomía de roles como demuestran diferentes trabajos en este campo.

Se denominan *estereotipos* aquellas generalizaciones no científicas acerca de lo que es «propio» de cada sexo. Son percepciones de características o conductas consideradas típicas o propias de mujeres y hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a las personas que componen una sociedad y que, por su esencia, presentan una cierta resistencia al cambio. Los *sesgos* son aquellos prejuicios que producen los estereotipos. En la tabla 1 se recogen los estereotipos sexistas más frecuentes.

Por lo que respecta a los *sesgos sexistas*, la tabla 2 recoge aquellos más comunes y los indicadores que los ponen de manifiesto (Eichler, 1991; Espín, 1993, 1996).

Los estereotipos y sesgos sexistas pueden aparecer cuando analizamos tanto el código lingüístico, como el contenido o el código icónico de los diferentes recursos y materiales educativos. En el análisis del *código icónico*, además, debemos tener en cuenta porque pueden presentar algunos de estos sesgos y estereotipos estudiados, los siguientes *indicadores*:

- a) *La presencia de los dos géneros*. Frecuencia en que aparecen un sexo u otro en la ilustración.
- b) *El protagonismo*. Figura (femenina o masculina) en la que se centra la idea principal de la ilustración. Posibles indicadores de protagonismo son:
 - El plano en el cual se encuentra la figura: primer plano, segundo plano.
 - El tamaño de la figura en relación a las otras.
 - Los ornamentos que lleva un dibujo.
 - La postura en que se encuentran los personajes. Pueden dar indicación de protagonismo si de hecho están en una situación de mayor actividad, movimiento, protección de otros, etc.

3 La descripción de los diferentes estereotipos y sesgos sexistas y sus indicadores y ejemplos prácticos de cómo analizar todo tipo de materiales desde la perspectiva no discriminatoria puede consultarse en Espín, J.V y otras (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes., o Espín, J.V. y otras (2002). *Anàlisi d'estereotips i biaixos sexistes a la publicitat. Informe d'investigació*. Barcelona: Institut Càtala de la Dona. En estos trabajos se recogen diferentes rejillas e instrumentos de análisis para detectar y cambiar estos sesgos y estereotipos sexistas tanto en materiales educativos como en la publicidad que aparece en los diferentes medios de comunicación (prensa escrita, televisión,...).

TABLA 1
ESTEREOTIPOS SEXISTAS

Estereotipos		Femeninos	Masculinos
<i>Ligados a características de personalidad</i>		Pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, solidaridad, timidez, falta de iniciativa, curiosidad, seguridad, soñadora, dudosa, inestabilidad emocional, falta de control, dependencia, afectividad marcada, frivolidad, incoherencia, debilidad, subjetividad.	Actividad, agresividad, autoridad, valentía, competitividad, ambición, protección, riesgo, creatividad, inteligencia, estabilidad emocional, autocontrol, dominio, dinamismo, autoafirmación, aptitud para las ciencias, franqueza, eficacia, amor al riesgo, objetividad, ingenioso, atlético
Ligados a roles		«Superwoman. La mujer que trabaja fuera del hogar, hace las faenas domésticas, tiene cuidado de la familia y tiempo para hacerlo «todo».	
	<i>Roles sociales</i>	Actividades de preocupación y cuidado La mujer como un valor estético i/o sexual	Actividades deportivas El hombre como un mero valor estético i/o sexual
	<i>Roles políticos</i>	—	Puestos de mando, gestión y poder
	<i>Roles familiares</i>	Actividades domésticas y culinarias. Actividades ligadas al cuidado y educación de los hijos	Autoridad y actividades de estudio
	<i>Roles profesionales</i>	—	Actividades de investigación, técnicas y de responsabilidad social

- c) *La persona como un valor estético y/o sexual*: La persona no ejerce ninguna función explícita en el material o documento de que se trate, es sencillamente una figura decorativa o un simple elemento del contexto. Este indicador se puede manifestar tanto con la figura del hombre como con la de la mujer. En ambos casos se puede representar mediante un cuerpo perfecto o no perfecto.

Todo proceso de identificación sexual y de aprendizaje social de roles y estereotipos que implica el género al que pertenecen la niña o el niño, el joven o la joven, se genera en el proceso de socialización, principalmente a través de los siguientes agentes: la

TABLA 2
SESGOS SEXISTAS MÁS COMUNES

Sesgos	Indicadores
<i>Androcentrismo o androcentricidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>El masculino genérico</i> ☞ <i>El orden de prelación</i>
<i>Insensibilidad del o ante el género</i>	—
<i>Sobregeneralización</i>	—
<i>Sobreespecificidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Omisión</i> ☞ <i>Exclusión</i> ☞ <i>Ocultación</i>
<i>Dobles estándares o dobles normas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ <i>Pasividad / actividad</i> ☞ <i>Adecuación del sexo</i> ☞ <i>Imágenes mentales estereotipadas</i> ☞ <i>Conceptos asimétricos</i> ☞ <i>Degradación semántica</i>
<i>Dicotomía sexual</i>	—

familia, el centro educativo, la publicidad y los medios de comunicación, la literatura, el lenguaje hablado y escrito, etc.

La influencia negativa sobre el género femenino de los diferentes agentes de socialización y la persistencia de estos sesgos y estereotipos conduce insistentemente a la mujer hacia el mundo de lo «privado» (lo cotidiano) y al hombre hacia la esfera de lo «público» —la actividad socioeconómica— (Padilla y otros, 1999; Martin, 2000; Sadker y Sadker, 2001, Espín y otras, 2002).

METODOLOGÍA Y FASES DEL ESTUDIO

En este trabajo se ha seguido una metodología de investigación cualitativa, pues permite un mayor grado de acercamiento y profundidad para analizar el objeto de estudio. Encontramos en esta metodología las siguientes notas que han caracterizado nuestra investigación:

- El proceso de investigación ha sido flexible y adaptable a las necesidades de cada momento.
- Las líneas generales del proceso de investigación o marco de actuación se han establecido a priori, pero los pasos específicos del proceso se han ido configurando y concretando a medida del transcurso del proceso y a partir de los datos que se iban obteniendo. Inicialmente se diseñó un proceso de actuación lógica que poco a poco se fue concretando.
- El desarrollo de la investigación no tan solo se fue construyendo y reformando a partir de los datos obtenidos sino que ha sido también fruto del intercambio dinámico entre la teoría y el análisis de datos.

- Los procesos de recogida y de análisis de datos se sucedieron simultáneamente pero no se hicieron en un único momento concreto del proceso si no en diferentes momentos, con un carácter cíclico.
- La existencia de un equipo de investigación supuso una formación conjunta de todas las personas que lo integraban y que se dió durante todo el proceso de investigación, no sólo antes de comenzar.

En nuestro caso, tanto las personas del equipo investigador como las colaboradoras ya tenían una formación y experiencia previa en el análisis de sesgos y estereotipos, sobretudo en documentación escrita. No obstante, durante el proceso de investigación se hicieron diferentes reuniones orientadas a consensuar los criterios para su detección y ver como afectan a la publicidad de los diferentes medios de comunicación objeto de estudio (la prensa y TV), así como profundizar en el conocimiento de las características o peculiaridades de la publicidad en los medios indicados.

Se tuvo que llegar a un consenso entre todas, a través d'un proceso de diálogo respecto a los criterios e indicadores del análisis y la manera de registrar e interpretar los datos. Sólo así, estableciendo conjuntamente el qué registrar y como hacerlo se pudo llegar a construir instrumentos de recogida y registro de datos que fueran adecuados y llegar a determinar cual era la mejor manera, la más útil. Todo esto, implica contrastar los diferentes puntos de vista y las aportaciones de las personas del equipo e ir comprobando la eficacia de los instrumentos que se elaboraron a lo largo del proceso, hasta llegar a los definitivos.

La heterogeneidad existente entre las investigadoras fue un elemento clave y fundamental que estuvo presente en todas las dinámicas, enriqueciendo el proceso metodológico seguido. Era heterogéneo en cuanto a: el estilo cognitivo individual que predominaba en cada una de ellas, las diferencias intergeneracionales fruto de la variable edad y los propios estereotipos y sesgos que cada una de las investigadoras tenía en torno al género. Todos estos aspectos propiciaron interpretaciones, justificaciones y reflexiones muy diversas ante un mismo anuncio.

Etapas del proceso de investigación

Indicamos los aspectos significativos realizados en las distintas etapas del proceso de investigación, aunque sin olvidar que en la práctica éste ha sido flexible y cíclico, más propio de una «investigación-acción». Como se trataba de analizar los contenidos sexistas de anuncios publicitarios se utilizó el «análisis de contenido» como técnica de análisis de la información.

Etapas preliminar

Los objetivos principales de esta etapa han sido: elaborar la fundamentación teórica del estudio (cuya síntesis ya hemos presentado), determinar la muestra de anuncios a estudiar, realizar la recogida de la información, y concretar lo se ha de analizar y su operativización.

Determinación de la muestra de anuncios del estudio

Nuestro objeto de estudio fueron los anuncios publicitarios de diarios y de TV.

- a) *En cuanto a la prensa escrita:* Se recogieron todos los anuncios publicitarios de los diarios de mayor difusión en Cataluña: El País, la Vanguardia, el Periódico, y el Avui, editados en la primera semana de septiembre, incluyendo los suplementos del domingo.
- b) *Respecto a la publicidad en TV:* Los canales de televisión escogidos fueron los siguientes: TVE1, TV2, TV3, TV5, A3, Canal 33 y Canal Plus. Les franjas horarias fueron de 21 a 24 horas y de 13 a 16 horas, por ser las de mayor audiencia.

Una vez recogida la información y para establecer la muestra definitiva de anuncios, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Eliminar los anuncios repetidos.
- Eliminar los anuncios de promoción interna de las propias cadenas de TV y de los periódicos.
- Descartar el diario Avui porque prácticamente no contenía anuncios publicitarios.
- En el caso de la TV, además, se decidió elegir siempre la versión larga, cuando había diferentes formatos del mismo.

También se consideró importante, para los anuncios de la TV, tenerlos recopilados todos en una misma cinta, pero agrupados por categorías. Estas fueron las mismas para la prensa y la TV. El sistema de categorías utilizado fue una adaptación de los utilizados por otros estudios anteriores en este ámbito (Sánchez Aranda y otros, 2002).

Constitución de la muestra definitiva de anuncios

La distribución de la muestra de anuncios analizada, por categorías, puede ver en la tabla 3.

Entendemos por *criterios de análisis* los estereotipos y sesgos sexistas que aparecen en los anuncios publicitarios de prensa escrita y TV, y que ya se han sintetizado en la fundamentación teórica de este artículo. Estos criterios se aplicaran siempre a dos campos fundamentales: al *código lingüístico* y al *código icónico*.

Lo primero que vimos es que estos dos campos no contienen exactamente las mismas unidades de análisis para los anuncios de prensa que para los de TV. En la prensa, el código lingüístico se correspondía con el texto, y el código icónico con la imagen; en TV, el primero se correspondía con el texto y el audio, y el segundo con la imagen y el audio (ver tabla 4).

Las unidades de registro, del campo lingüístico, fueron: las *palabras y frases*, indicadoras de cualquier sesgo o estereotipo sexista observadas tanto en el texto escrito como en el audio (a través de los monólogos, diálogos o «voz en off»). En el *campo icónico* son: las características de personalidad, los roles (sociales, profesionales y familiares), el

TABLA 3
MUESTRA DEL ESTUDIO

Nº Categ.	Categorías	Anuncios Prensa	Anuncios Televisión
1	Ofertas formativas	188	9
2	Coleccionables y publicaciones	23	66
3	Servicios financieros, banca, seguros, servicios profesionales y loterías	40	27
4	Inmobiliarias	58	--
5	Plataformas televisivas y radio	21	5
6	Telefonía y accesorios	23	9
7	Compañías aéreas	2	--
8	Automoción y accesorios	44	21
9	Energías	0	6
10	ONG's y otras asociaciones	28	2
11	Campañas y organismos oficiales	8	25
12	Ocio, turismo y cultura	74	22
13	Clínicas especializadas, farmacia y óptica	6	13
14	Grandes superficies, tiendas especializadas y restaurantes	37	19
15	Ropa, complementos y joyería	11	4
16	Electrónica de consumo y electrodomésticos	29	10
17	Muebles y complementos del Hogar	9	--
18	Mobles y complementos de oficina	8	1
19	Alimentación y productos para la su conservación	2	68
20	Bebidas alcohólicas	5	9
21	Bebidas no alcohólicas	3	21
22	Limpieza corporal, perfumería y cosmética	7	54
23	Limpieza del hogar y de ropa	2	38
24	Juguetes	0	1
25	Golosinas	0	7
26	Tabaco	2	--
	TOTALES	630	437

TABLA 4
CAMPOS Y UNIDADES DE ANÁLISIS DE LOS ANUNCIOS

Unidades de análisis	Campos de análisis	
	<i>Código lingüístico</i>	<i>Código icónico</i>
Texto	Prensa TV	
<i>Imagen</i>		Prensa TV
<i>Audio</i>	TV	TV

protagonismo de los personajes, las actitudes que denotan, etc, que sean indicadoras de estereotipos o sesgos sexistas.

En la prensa, al ser las imágenes fijas, el *protagonismo* se comprobó con los siguientes indicadores: *el plano* en que se encuentra la imagen, *el tamaño* de la persona con relación a otras, *y la postura* en que se encuentran los personajes, que puede denotar actividad o pasividad. También se tendrá en cuenta la *frecuencia de aparición* de cada género, que hace referencia tanto al número de personas que aparecen en las imágenes como al sexo que tienen. Esta característica permite comprobar el predominio de género en los anuncios.

Las imágenes de los personajes en los anuncios de TV son más variadas y complejas. Por un lado, salen muchas más personas que en los de prensa: mujeres, hombres, niños o niñas, pareja, familia, amigos o amigas, un colectivo; y también más objetos en los escenarios (que no tienen nada que ver con el producto anunciado, pero cuya presencia transmite también unos mensajes). Por otro lado, no todas las imágenes se ven, algunas se infieren a través del audio. Así, las imágenes de las «voces en off» no son visibles pero se deduce su género. También en la *música o canciones de fondo*, es importante ver que se hace y para qué.

El propio contexto icónico del anuncio es complejo y hay que observar las situaciones, escenarios y actuaciones que contiene. No sólo salen más personajes sino que además interactúan entre ellos (diálogos), están haciendo cosas y se ha de atender mucho más al contenido explícito e implícito, dentro del contexto general del anuncio.

La imagen y el audio, las dos unidades de análisis más importantes en TV, no sólo son más complejas sino que también se presentan muy articuladas entre sí. Eso se evidencia, por ejemplo al analizar el protagonismo.

El protagonismo es un aspecto importante, pero los indicadores mencionados antes (plano, tamaño, postura, predominio de un género), válidos para una imagen o escena estática, no lo son tanto en el contexto televisivo, si se analizan cada una de ellas por separado. No son suficientes para el análisis del protagonismo de un anuncio, donde aparecen muchas personas en un conjunto de escenarios secuenciados. El

protagonismo se desprenderá del análisis global de estos indicadores de la imagen y otros (papel que desarrollan, tiempo de aparición, o lo que dice la «voz en off» y su relevancia). Se registra esta característica diciendo si los personajes son *principales* o *secundarios*.

Etapa de Análisis

Esta etapa conlleva la realización de dos tareas importantes: crear los primeros instrumentos de recogida de información, y realizar una aplicación a una muestra piloto de anuncios. La finalidad de esta segunda tarea era comprobar la efectividad de dichos instrumentos, detectar las dudas o dificultades que aparecían durante el análisis del contenido y que afectan al registro de datos. El proceso seguido en esta aplicación piloto ha sido semejante en el caso de la prensa y la televisión.

Los instrumentos elaborados consisten en unas rejillas para registrar los datos de observación. Desde el primer momento se decidió crear dos tipos diferentes de rejillas, una para el análisis cualitativo y otra para el análisis cuantitativo. Cada una de ellas diferentes según el medio de comunicación de los anuncios analizados:

a) Instrumentos elaborados y aplicación piloto para los anuncios en prensa

Para los anuncios de los diarios se crearon inicialmente tres rejillas, dos para el análisis cualitativo (una para textos y otra para imagen) y la tercera para el análisis cuantitativo⁴.

El proceso de elaboración fue largo, pues los instrumentos creados inicialmente se fueron reestructurando a medida que se comprobaba su efectividad, hasta llegar a los definitivos. Primero cada persona debía individualmente aplicar a sus anuncios (pues estos estaban repartidos) las dos rejillas cualitativas y anotar todas las dificultades encontradas, después se hizo una reunión conjunta para detectar, de manera consensuada, las dificultades y forma de evitarlas.

Una vez detectadas estas dificultades se hicieron los cambios correspondientes en los instrumentos y se volvió a comprobar su efectividad. En un segundo momento se comprobó que era poco práctico que la información de los mismos anuncios estuviera en dos rejillas cualitativas diferentes y que era mejor registrar en una única rejilla. Además las personas que trabajaban en los TV habían llegado también a la misma conclusión. Esta sería el instrumento definitivo para el análisis cualitativo en prensa⁵.

La rejilla cuantitativa también sufrió cambios, sobre todo añadiendo campos (el diario de procedencia, el nº de anuncio, número de anuncios analizados de cada diario, etc.)⁶.

4 Para cada uno de los instrumentos se redactaron las instrucciones de registro correspondientes.

5 Puede verse en el anexo.

6 puede verse en el anexo.

b) Instrumentos creados y aplicación piloto para los anuncios de TV

Para el análisis del contenido de los anuncios de TV, como ya se ha indicado, se crearon inicialmente dos rejillas, una para el análisis cualitativo y otra para el análisis cuantitativo.

En una primera aplicación se observó lo siguiente:

- En el texto escrito de los anuncios no se detectaban sesgos o estereotipos, sino que se detectaban en las imágenes y en el audio. No era necesario crear un apartado específico para este campo, pero si se daba siempre se podía anotar en las observaciones.
- Los aspectos a registrar eran mucho más complejos, que para los anuncios de prensa y era más difícil el registro de datos.
- También se consideró importante para el análisis constatar los destinatarios de cada anuncio según el producto anunciado.

Con estas primeras observaciones se elaboró la primera rejilla cualitativa. Algo a destacar es que esta rejilla era específica para cada anuncio publicitario. Así, mientras que en el caso de la prensa, el registro de los datos de un anuncio se hacía en una fila, aquí se hacía en toda la rejilla.

La rejilla cuantitativa, como la elaborada para la prensa, resume el análisis cualitativo individual de los anuncios. Se va llenando a medida que se va haciendo el cualitativo, y en este caso los datos de cada anuncio se registran en una única fila.

En la primera aplicación, cuya finalidad era comprobar la efectividad de las rejillas elaboradas, cada persona analizó individualmente cinco anuncios elegidos al azar dentro de su categoría o banda de anuncios. Después en una reunión conjunta se hizo una puesta en común de las dificultades y formas de solventarlas. Con todo ello se reestructuraron las plantillas iniciales. Estos nuevos instrumentos se aplicaron por segunda vez. La finalidad de esta segunda aplicación, era determinar la adecuación de los mismos (determinar su fiabilidad y validez), y lo trataremos en el siguiente apartado. Dado que se comprobó que reunían las condiciones necesarias, se consideraron los instrumentos definitivos⁷.

Validación de los instrumentos elaborados

La validación de los instrumentos es un proceso continuo que afecta a todas las fases de la investigación, desde que se concreta el qué se quiere medir y para qué, pasando por su creación y el registro de la información, hasta la interpretación de resultados. Se trata de responder a las siguientes preguntas: 1. ¿Permiten los instrumentos registrar de manera consistente los datos o, en nuestro caso más concreto, las personas que registran la información lo hacen de la misma manera? (fiabilidad); 2. ¿Son adecuados estos instrumentos para analizar los sesgos y estereotipos sexistas en la publicidad de la prensa y TV? (validez)

7 Pueden verse en el anexo.

La fiabilidad

Como se ha indicado esta se determinó en la segunda aplicación de los instrumentos. Hay que tener en cuenta que en este tipo de estudios los procesos de interpretación y registro se hacen simultáneamente, pues en cada anuncio se ha de interpretar la información para registrarla. Otra cosa será interpretación del conjunto de datos que se hará al final.

Para su determinación se escogió el procedimiento que es más propio de los estudios observacionales, como es el *grado de acuerdo entre observadores*. El proceso ha sido el mismo para la prensa y para la TV.

a) Fiabilidad de los instrumentos creados para los anuncios de prensa

Descripción del proceso seguido: Se hizo una reunión conjunta para realizar una segunda aplicación. En ella, se pidió a cada persona que eligiera al azar 10 anuncios de los que tenía asignados, procurando que fueran de distintas categorías para garantizar así la representatividad de la muestra, un total de 30 anuncios. Con esta muestra se pasó a analizar cada uno de los anuncios. Cada persona de manera independiente registraba los datos en las dos rejillas y justo a continuación se hacía una puesta en común para comprobar si había discrepancias. Inicialmente se comprobó que había diferentes grados de familiaridad entre las personas respecto a los indicadores a registrar, y el proceso era lento, pero poco a poco se fue viendo que había un incremento constante de las coincidencias de registro.

Esto proceso se repitió hasta que se comprobó que todas las personas coincidían en el registro de datos de los últimos anuncios. Se eligieron unos cuantos más y viendo que había acuerdo entre las observadoras, el proceso se dio por finalizado.

b) Fiabilidad de los instrumentos creados para los anuncios de TV

Descripción del proceso seguido. Cada persona debía de aplicar previamente a los anuncios que tenía asignados las dos plantillas reestructuradas tras la aplicación piloto: la cualitativa (una para cada anuncio) y la cuantitativa. De esta manera el proceso sirvió para validar las dos rejillas a la vez.

Después hubo una reunión conjunta. Cada persona eligió de manera aleatoria 6 de los anuncios que le correspondía hacer el análisis, resultando un total de 42 anuncios, que constituirían la muestra a partir de la cuál se fue comprobando el grado de acuerdo entre observadoras. Dado que los anuncios se repartían por las diferentes categorías se consideró como una muestra representativa del total a analizar. Después de enumerar esos 42 anuncios se vieron uno por uno, dos y tres veces, según fuera necesario y haciendo pausas para permitir el registro de datos. Cada persona, registraba los datos de manera independiente, en las dos rejillas. Después de cada anuncio se hacía una puesta en común, para ver si había discrepancias. Cada persona decía si el anuncio era o no sexista, y si lo era en qué unidad o unidades de análisis se daba (texto, imagen, audio). Si había duda se colocaba como «dudoso» o «ambiguo», y después se justificaba.

En la rejilla cualitativa se registraban los diferentes tipos de sesgos o estereotipos que aparecían en cada anuncio.

Al principio y, como ya se explicó, se dieron más diferencias de interpretación de los anuncios entre las personas, pues había diferentes sensibilidades y se dudaba en la manera de registrar los datos. Así por ejemplo, nada más empezar se planteó una duda importante que afectaba a la interpretación: ¿cuándo se consideraba si un anuncio era o no sexista? Se veía que había diferentes grados y que un determinado anuncio podía contener muchos indicadores y con mayor frecuencia y otro sólo uno. Después de discutir y aclarar esta cuestión se llegó al acuerdo de que no se trataba de establecer grados y que siempre que se observara cualquier tipo de sesgo o estereotipo sexista el anuncio se debía categorizar como «sexista» en la rejilla cuantitativa.

El proceso resultó muy lento pero se vió que a medida que se avanzaba se incrementaba cada vez más el número de coincidencias en los registros. Este proceso se repitió hasta que se comprobó que en los últimos anuncios todas las personas coincidían en el registre de los datos y, por tanto, se dio por finalizado. Consideramos que el proceso fue correcto y que tuvo en cuenta las variables que podían incidir en la disminución de la fiabilidad y afectar a su validez.

La validez de los instrumentos creados

Señalamos algunos indicadores de distinto tipo de validez.

- a) *La validez de contenido*, En nuestro caso, es trata de comprobar si contienen los criterios e indicadores necesarios para registrar los sesgos y estereotipos sexistas que se pueden dar en los anuncios de prensa y TV. Es decir si estos han sido definidos con claridad. Tanto en el apartado teórico, como en las instrucciones de los propios instrumentos, creemos que han quedado claros. Por otra parte creemos que el proceso descrito en el estudio piloto es una evidencia tanto de la validez de contenido como de la validez de su utilidad
- b) *Validez de la utilidad*. Un instrumento puede contener y permitir registrar todos los elementos necesarios (contenido) pero ser poco práctico. Este tipo de validez se ha tenido en cuenta en la segunda aplicación de los instrumentos y que dio lugar a su reestructuración definitiva. De todas maneras cuando se utiliza el «análisis de contenido» el mejor indicador de validez viene dado por los resultados obtenidos. Ellos muestran que estos instrumentos han permitido extraer la información deseada y responder a los objetivos de investigación.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La extensión de este artículo no nos permite exponer en profundidad todos los análisis efectuados y los resultados obtenidos, de ahí que en las líneas que siguen hayamos optado por recoger un resumen del análisis cuantitativo y cualitativo efectuados comparando los resultados obtenidos en los dos medios analizados (prensa escrita y televisión) y según las diferentes categorías de productos.

Análisis cuantitativo

Los resultados obtenidos denotan un avance en el tratamiento de la mujer en la publicidad (el 70% de los anuncios en prensa escrita y el 44% en TV no son sexistas). Parece que el avance es más notable en la prensa escrita que en la TV. Estos resultados van en la misma línea que los encontrados por otros autores que han trabajado el tema recientemente (Lomas y Arconada, 1999; Sánchez Aranda y otros, 2002). La tabla 5 recoge la distribución de anuncios sexistas y no sexistas en prensa y TV para cada una de las categorías utilizadas en el estudio.

a) En relación con los anuncios de prensa:

El 31% de los anuncios analizados de la prensa (630) presentan alguna manifestación sexista. La gran mayoría (69%) lo presenta sólo en el texto, frente a un 10% que lo presenta sólo en la imagen y un 21% que lo presenta en ambos. Dentro de las categorías, el mayor porcentaje de anuncios sexistas aparece en: «clínicas especializadas, farmacia y óptica»(100%) y «bebidas no alcohólicas»(66,7%) y los menos sexistas en «alimentación y productos para su conservación»(ninguno es sexista) seguido de «grandes superficies, tiendas especializadas y restaurantes»(2,7%) y «electrónica de consumo y electrodomésticos» (7%).

b) Respecto a los anuncios en televisión:

Destacamos que el 52,4% de los anuncios analizados (437)son sexistas y de éstos el 83,8% tienen sexismo en las imágenes, el 52% en el audio , sólo 8% en el texto y un 3,7% son ambiguos.

Dentro de las categorías, el mayor porcentaje de anuncios sexistas aparece en: «las plataformas televisivas y la radio» (100%), «automoción y accesorios» (85,7%) y «las energías» (83,3%). Las menos sexistas son: «ocio, turismo y cultura» (18,2%), «electrónica de consumo y electrodomésticos» (20%).

Aunque hay categorías como «*Limpieza corporal, perfumería y cosmética*» que presentan un número elevado de anuncios sexistas tanto en la prensa como en la TV, Sin embargo, en la mayor parte de las categorías de productos no hay coincidencia entre ambos medios, es decir, los productos con un mayor sexismo en la publicidad en prensa son los que menos sexismo tienen en la televisión, y al contrario. Este hecho se podría explicar por el número de anuncios dentro de cada categoría en los dos medios, ya que categorías con un elevado número de anuncios en la prensa tiene muy pocos en la televisión, y a ello sin duda contribuye que cuando el número de anuncios es más elevado también puede ser más frecuente la aparición de sesgos y estereotipos. Por ejemplo, los días que se hizo la recogida de información (septiembre 2002), hay un gran número de anuncios de ofertas formativas en la prensa. Es el comienzo del curso académico y por tanto, se ofertan gran cantidad de cursos de Master y Postgrado, y de otros tipos de enseñanzas formales y no formales. Las características del medio condicionan la tipología de productos a ofertar. Así, los diarios proporcionan la inmediatez de la información, mientras que en la televisión, los productos a anunciar

tienen una duración más larga, por tanto, es lógico encontrar la mayor parte de anuncios de ofertas formativas dentro de la publicidad de los diarios y no en la televisión en la que predominan ofertas de cursos de idiomas o informática a distancia, en los que no hay unas fechas para apuntarse. Otra explicación para la diferencia de anuncios dentro de cada categoría en ambos medios, es el hecho de que hay productos como el tabaco que su difusión por televisión está prohibida y no en la prensa.

Llama la atención como en la prensa las categorías «Plataformas televisivas y radio» y «Automoción y accesorios» tienen un porcentaje tan bajo de anuncios sexistas mientras que en la televisión son categorías con un mayor porcentaje. Creemos que el medio, como en el caso anterior, está condicionando la presentación de lo anunciado. Es posible que en la prensa, por la limitación de espacio, han de priorizar la imagen que presentan, así por ejemplo, en la categoría de automoción se privilegia la fotografía del coche anunciado y un texto con las prestaciones y ventajas económicas y de financiación; en la televisión por el contrario, el carácter dinámico y fílmico de los anuncios permite mostrar el producto generalmente con su imagen en movimiento que posibilita resaltar algunas de sus características (velocidad, elegancia, prestaciones, bajo consumo, etc.), esta imagen a veces se acompaña con la figura del hombre como conductor y/o comprador; cuando aparece la mujer lo hace como personaje secundario y generalmente como *objeto estético y/o sexual*, de manera que la sensación de bienestar, de lujo, etc. que acompañará la compra del coche se asocia a la figura de la mujer (en algunos casos parece que al comprar el coche se compra también al acompañante, o se sugiere que la compra del coche le permitirá tener una acompañante parecida).

Otra diferencia entre el carácter de los dos tipos de medios es la que explica el bajo porcentaje de sexismo en el texto de los anuncios de la televisión, mientras que es muy elevado en la prensa escrita. En televisión, el sexismo se manifiesta más en la imagen y en el código lingüístico del audio, mientras que en la publicidad de la prensa escrita es en el texto impreso sobre todo donde se pone de relieve el sexismo. También hemos encontrado anuncios en la televisión que tienen diferentes versiones del mismo anuncio, unas con protagonistas femeninas y otros con protagonistas masculinos, en estos casos muchas veces el texto sobrepreso en el anuncio no se modifica y siempre sale en masculino genérico. Incluso cuando el protagonismo está en una pareja, el texto hace referencia a una sola persona y no está redactado en plural.

Análisis cualitativo

El sesgo predominante es el *androcentrismo* en su versión como *masculino genérico* en los textos de la prensa escrita y en el audio en el caso de la televisión. El masculino genérico, de todas formas, está más presente en la prensa escrita que en la televisión. Ya hemos comentado que en la televisión el sexismo está más presente por medio de la imagen, y que el audio y el texto son complementarios. No aparece el *orden de prelación* que supone un paso más al nombrar en el lenguaje a los dos géneros, aunque el masculino aparezca en primer lugar.

Este masculino genérico, generalmente va asociado a una *sobreespecificación por omisión* del género femenino, tanto en el texto como en la imagen. Se pone de manifiesto

la invisibilidad de las mujeres en diferentes campos (familiar, profesional, social en general). En algunas ocasiones también comporta la exclusión de la mujer o niña de determinados roles o características de personalidad que tradicionalmente se han adjudicado y se siguen adjudicando al género masculino. Todos estos aspectos ponen de manifiesto la gran resistencia al cambio de estos estereotipos, se mantienen aunque existan evidencias opuestas.

Otro sesgo muy presente en todos los anuncios tanto en la prensa escrita como en la televisión es *la doble norma*, con todos sus indicadores: actividad/pasividad, adecuación al género y las imágenes mentales estereotipadas (este último sobre todo en la publicidad de la televisión). La actividad va unida al género masculino mientras que la pasividad se asocia al género femenino, tanto en lo que hace referencia a las características de personalidad como a las diferentes actividades desarrolladas.

También continúa apareciendo el *estereotipo social* de la imagen *de la mujer como valor estético y/o sexual* (la mujer bella, joven, provocativa, con poca ropa o desnuda, que representa un objeto de consumo más) tal y como señalan la mayoría de investigaciones realizadas en este campo y los informes del Observatorio de la Publicidad del Instituto de la Mujer. Por otro lado, también comienza a aparecer, pero con menos frecuencia, la figura masculina con un valor estético o como objeto sexual, estereotipo que hasta ahora estaba muy asociado, casi en exclusiva, al sexo femenino.

En los anuncios analizados, aparecen frecuentemente *estereotipos de rol profesional*, tanto en forma de profesiones ligadas tradicionalmente al género masculino (mecánico, albañil, carpintero, etc.) como de estudios (asesor fiscal, director de empresa, etc.) que se asocian solo al género masculino, o profesiones vinculadas tradicionalmente al género femenino (maestra, profesora, cajera, etc.). Se ha de hacer referencia también a que estos estereotipos profesionales no aparecen solo asociados a las profesiones sino también a los cargos ocupados por los dos géneros; así en el caso de los hombres, cuando salen en un medio profesional en muchas ocasiones están ocupando cargos o puestos directivos, mientras que las mujeres aparecen en tareas subordinadas.

En los anuncios publicitarios de la televisión, este estereotipo de rol profesional se pone también de relieve por medio del diálogo y de las voces en off; cuando las voces son masculinas, en general hablan como expertas de los productos anunciados, mientras que cuando lo hace la mujer aparece como usuaria del producto recomendando su utilidad.

Otros estereotipos presentes son aquellos que identifican los *roles familiares de cuidado y educación de los hijos e hijas*, solo con el género femenino y las actividades de *preocupación por el cuerpo y del aspecto físico* en la mujer, cuando la realidad actual nos enseña que el hombre desempeña también estos roles y se preocupa por estas actividades.

En la publicidad televisiva sobresale el *estereotipo ligado a características de personalidad* tanto en el hombre como en la mujer. Esto se pone de manifiesto tanto en la imagen como en las voces de los diálogos y las voces en off y la música.

Por último, como contemplan otros estudios (Sánchez Aranda y otros, 2002), la publicidad comienza a reflejar un nuevo estereotipo femenino, *la «supermujer»* que trabaja fuera de casa, se ocupa además de las faenas de la casa, de la familia, de su pareja y también cuenta con tiempo para practicar deportes y salir de tanto en tanto, con sus amistades. Este estereotipo se presenta tanto de forma explícita como implícita, sobre

TABLA 5
DISTRIBUCIÓN DE ANUNCIOS SEXISTAS Y NO SEXISTA EN Prensa Y TV,
SEGÚN LAS CATEGORÍAS DEL ESTUDIO, EXPRESADA EN FRECUENCIAS
ABSOLUTAS

Categorías	Anuncios En Prensa			Anuncios En Televisión		
	Sexistas	No sexistas	Total	Sexistas	No sexistas (*)	Total
1 Ofertas formativas	86	102	188	7	2	9
2 Coleccionables y publicaciones	8	15	23	29	35	66
3 Servicios financieros, banca, seguros, servicios profesionales y loterías	12	28	40	25	2	27
4 Inmobiliarias	11	47	58	--	--	--
5 Plataformas televisivas y radio	4	17	21	5	--	5
6 Telefonía y accesorios	8	15	23	4	4	9
7 Compañías aéreas	1	1	2	--	--	--
8 Automoción y accesorios	5	39	44	17	3	21
9 Energías	--	--	--	5	1	6
10 ONG's y otras asociaciones	8	20	28	--	1	2
11 Campañas y organismos oficiales	3	5	8	8	17	25
12 Ocio, turismo y cultura	21	53	74	4	18	22
13 Clínicas especializadas, farmacia y óptica	6	--	6	3	10	13
14 Grandes superficies, tiendas especializadas y restaurantes	1	36	37	9	9	19
15 Ropa, complementos y joyería	2	9	11	1	3	4
16 Electrónica de consumo y electrodomésticos	2	27	29	1	8	10
17 Muebles y complementos del Hogar	2	7	9	--	--	--
18 Mobles y complementos de oficina	5	3	8	0	1	1
19 Alimentación y productos para la su conservación	--	2	2	36	31	68
20 Bebidas alcohólicas	1	4	5	7	2	9
21 Bebidas no alcohólicas	2	1	3	11	10	21
22 Limpieza corporal, perfumería y cosmética	4	3	7	38	14	54
23 Limpieza del hogar y de ropa	1	1	2	25	9	38
24 Juguetes	--	--	--	1	--	1
25 Golosinas	--	--	--	2	5	7
26 Tabaco	1	1	2	--	--	--
TOTALES	194	436	630	--	--	437

(*)En el caso de la TV pueden existir anuncios ambiguos. Son los que faltan para el total una vez sumados los anuncios sexistas y no sexistas.

todo en el caso de los anuncios televisivos. Así, como ya se ha visto, hay anuncios en que sale una mujer haciendo todo tipo de actividades y tareas profesionales y familiares, en otros casos eso se manifiesta de forma más sutil ya que aparece el hombre haciendo compras pero guiado por la mujer que está en el trabajo o por teléfono o por medio de mensajes escritos que le van diciendo lo que tiene que hacer. Este tipo de anuncios rompe con el estereotipo de la mujer ligada exclusivamente a las tareas del hogar y del hombre a las profesionales, pero en cambio, sigue siendo la mujer la que lleva el hilo de las actividades del hogar. Sin embargo, todavía lo más habitual son anuncios donde la mujer aparece reflejada en el mundo de lo privado, en el cuidado de su familia.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de nuestro análisis de la publicidad en la prensa escrita y en la televisión confirman algunas de las afirmaciones que hacíamos en la fundamentación del estudio, así se constata que las nuevas representaciones femeninas y masculinas continúan coexistiendo con los estereotipos sexistas que se han creado tradicionalmente alrededor de la mujer. Aparecen estereotipos tradicionales como son la utilización del cuerpo femenino perfecto, la imagen de la mujer como valor estético y/o sexual, es decir, como un ornamento o reclamo publicitario y la imagen de la «*superwoman*», donde la mujer ya no aparece como ama de casa, sino como una trabajadora incansable que se ocupa de todo tipo de tareas y, además, disfruta del ocio.

Entre los nuevos tipos de mujer presentes en la publicidad hemos podido ver en los anuncios analizados, la imagen de la mujer soltera e independiente o la de la joven que comparte piso con su pareja. También la imagen de la mujer desempeñando profesiones antes reservadas únicamente al hombre.

Como ponen de manifiesto diferentes estudios y en el nuestro se corrobora, el sexismo en la publicidad lejos de estar superado está adoptando otras formas, incluso más sutiles y peligrosas. Así, la sociedad de consumo impone una misma lógica de estereotipificación a hombres y mujeres (aparece el consumidor impulsivo, el hombre objeto, la mujer agresiva, etc.), y un uso sistemático de cuerpos-objeto de mujeres y hombres, a la vez que evita las escenas tradicionalmente denunciadas como sexistas.

El instrumento elaborado para el análisis de los anuncios publicitarios, al concretar las diferentes tipologías de estereotipos tanto ligados a características de personalidad como a roles, nos permite presentar una tipología más amplia que en otros estudios de modelos de mujer en la publicidad. A continuación recogemos brevemente estos modelos.

Por otro lado, el análisis de cómo trata la publicidad estos modelos o tipologías de mujeres nos ha permitido hacer una clasificación de los anuncios en diferentes tipologías, desde las que mantienen los estereotipos hasta llegar a aquellas que rompen estos modelos estereotipados de mujer y hombre⁸.

8 La extensión limitada de este artículo no nos permite incluir esta clasificación en estas páginas. La persona interesada puede consultarla en Espín y otras (2002).

Modelos de mujer con estereotipos ligados a roles sociales tradicionales

- a) *La mujer como experta en las tareas del hogar (ámbito privado)*. Al igual que en otras investigaciones, continúa apareciendo tanto en la publicidad de la televisión como de la prensa escrita, una idea de esencia femenina obligatoriamente unida a la maternidad y a las tareas domésticas. Las tareas del hogar y el cuidado de la familia le son obligaciones connaturales. La mayoría de los anuncios que exaltan las ventajas del producto anunciado (alimentos congelados, electrodomésticos, limpieza,...) comenta que su utilización deja tiempo a la mujer para realizar otro tipo de faenas más gratificantes, o para tener tiempo libre. También se acentúa a veces este papel de experta usuaria y trabajadora de la casa, ridiculizando y/o estereotipando el papel del hombre.
- b) *La mujer en el ámbito público*. En las investigaciones hechas con anterioridad se señalaba que las mujeres tienen profesiones o posiciones de menor relevancia social que los hombres. A pesar de que hemos encontrado algunos anuncios de estas características, más bien podemos señalar la invisibilidad de la mujer en el ámbito público. Los anuncios presentan a la mujer más a menudo en contextos de vida social (cafeterías, restaurantes, caminando por la calle) que no en un ámbito profesional. Hemos encontrado algunos anuncios en que sale la mujer ejerciendo tareas tradicionalmente por hombres y también ocupando cargos directivos, a pesar de ello, en la prensa escrita salen imágenes de la mujer en contextos laborales pero en fotografías en las que la mujer aparece en posición subordinada a la del hombre.
- c) *La mujer como valor estético y/o sexual*. La mujer aparece como *un objeto* en algunos casos *estéticos* y en otros *sexuales*. Así como en el caso anterior, detectamos una mejora en la representación de la mujer en el espacio público, en cambio señalamos que la imagen de mujer como valor estético y/o sexual es aún bastante frecuente en la publicidad tanto en la prensa escrita como en la televisión, como ponen de manifiesto los anuncios objeto de análisis. Se continúa representando como un objeto de consumo más. La belleza constituye la clave del éxito profesional, personal y social de las mujeres.

Modelos de mujer con estereotipos ligados a características de personalidad

Se ha de tener en cuenta que, en todos los modelos de mujer, cuando se presentan en los anuncios de la televisión, las imágenes están reforzadas con el tono de voz, los colores, la música, y la voz en off. Dentro de este apartado queremos señalar también que muchos anuncios acentúan las características de personalidad diferenciadas en función del género cuando salen niños y niñas. Así, algunos anuncios asocian a los niños con la agresividad, la rapidez, etc. de los hombres adultos, y a las niñas se les presenta con estereotipos como la sensibilidad, la ternura, etc.

- a) El primero presenta un modelo de *mujer oportunista, frívola,...* que hace servir el poder seductor de la mujer para conseguir lo que quiere y/o despertar el deseo del hombre. A veces este modelo se combina con estereotipos ligados a

- roles sociales como son la utilización de un cuerpo perfecto para la seducción sexual.
- b) Un segundo modelo acentúa las características de *la mujer tierna, dulce, natural...* Este se pone de manifiesto en la mayoría de anuncios de suavizantes, pañales y ropa para niños y niñas. Se aprovechan estas características de personalidad asignadas de forma exclusiva a la mujer para resaltar el valor del producto, contribuyendo así a perpetuar un patrón o arquetipo de mujer.
 - c) El tercer modelo presenta *una mujer independiente*, que aparece viviendo sola; representa el prototipo de mujer joven a la que le gusta cuidarse y dedicarse tiempo. Esta figura de mujer sola en la casa aparece haciendo gimnasia, cuidando el tipo de alimentación que toma. En algunos casos también se recogen las inquietudes sociales de una tipología de mujeres jóvenes independientes, que van más allá del cuidado personal.
 - d) Por último, un cuarto modelo estereotipado representa *la mujer indefensa*. Este modelo de mujer se puede observar sobre todo en los anuncios de ONGs en la prensa y en la televisión donde se destaca la feminización de la pobreza. Se utiliza la imagen de las mujeres o niñas para asociarlas a la marginación, la enfermedad y la pobreza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barral, M. J.; Blázquez, M. y Escario, P. (1985). *Mujer y publicidad*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; del Rincón, D.; Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez Lajo, M. (1986). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23,15-92.
- Berganza, M.R. (2001). *Estado actual de la investigación en España sobre mujer y medios de difusión: propuestas de futuro*. Comunicación a las «Jornadas para (re)construir la imagen visual de las mujeres en la España contemporánea». Universidad Carlos III, Madrid. http://www.uc3m.es/uc3m/inst/MU/rosa_berganza.html
- Bueno, J.R. y otros (1996). *Estudio longitudinal de la presencia de la mujer en los medios de comunicación-prensa escrita*. Valencia: Nau llibres.
- Eichler, M. (1991). *Nonsexist research methods. A practical guid*. London: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Espín, J.V. (1995). Dona i Educació. *Quaderns: Observatori de la comunicació científica*, 1, 32-38.
- Espín y otras (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Espín, J.V. (1993). Diferencias de género en la intervención educativa: un tema vigente en investigación, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 48-63.
- Espín, J.V. y otras (1996). Mujer y orientación. Por una orientación para la igualdad de oportunidades, *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11, 59-78.
- Espín, J.V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, (pp. 105-130).

- Espín, J.V. y otras (2002). *Anàlisi d'estereotips i biaixos sexistes a la publicitat. Informe d'investigació*. Barcelona: Institut CATALA de la Dona.
- Goldman, R. (1992). *Reading ads socially*. London: Routledge.
- Institut Català de la Dona (2002). *Què és sexista?*
http://www.gencat.es/icdona/op9_a32.htm
- Instituto de la Mujer (2000). *Imágenes de las mujeres en los medios de comunicación*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Lomas, C. (1999)(Comp.). *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Arconada, M.A. (1999). *Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad*. En C. Lomas (Comp.). *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, (pp. 113-156).
- Martín, J. (2000). *Gender, education and the new millenium*. En M. Cole (ed.). *Education, Equality and Human Rights*. London: Routledge Falmer, (pp. 21-38).
- Martínez, M. (2002). *Las mujeres y los medios de comunicación*. <http://www.la-morada.com>
- Padilla, T. y otros (1999). *Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Educación*, *Revista de Investigación Educativa*, 17,1, 127-147.
- Sadker, D. y Sadker, M. (2001). *Gender Bias: From Colonial America to Today's Classrooms*. En J.A. Banks y Ch. A. Mc. Banks (edits.). *Multicultural Education. Issues and perspectives*. New York: John Wiley and Sons, Inc. (pp. 125-151).
- Sánchez Aranda, J.J. y otras (2002). *El espejo mágico. La nueva imagen de la mujer en la publicidad actual*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Serrano, M. y otros (1995). *Las mujeres y la publicidad. Nosotras y Vosotros según nos vé la televisión*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria
- Subirats, M. (1999). *Género y escuela*. En C. Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, (pp. 19-31).
- Women Action (2000). *Informe de la discusión en línea sobre mujer y medios de comunicación*. <http://www.womenaction.org/ungass.html>

ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL SEXISMO EN LA PUBLICIDAD: Prensa escrita (Versión definitiva)

Nº Categ.	Categorías	Nº de anuncios	No Sexistas	Sexistas		
				Texto	Imagen	Texto - Imagen
1	Ofertas formativas					
2	Coleccionables y publicaciones					
3	Servicios financieros, banca, seguros, servicios profesionales y loterías					
4	Inmobiliarias					
5	Plataformas televisivas y radio					
6	Telefonía y accesorios					
7	Compañías aéreas					
8	Automoción y accesorios					
9	Energías					
10	ONG's y otras asociaciones					
11	Campañas y organismos oficiales					
12	Ocio, turismo y cultura					
13	Clinicas especializadas, farmacia y óptica					
14	Grandes superficies, tiendas especializadas y restaurantes					
15	Ropa, complementos y joyería					
16	Electrónica de consumo y electrodomésticos					
17	Muebles y complementos del hogar					
18	Muebles y complementos de oficina					
19	Alimentación y productos para su conservación					
20	Bebidas alcohólicas					
21	Bebidas no alcohólicas					
22	Limpieza corporal, perfumería y cosmética					
23	Limpieza del hogar y ropa					
24	Juguetes					
25	Golosinas					
26	Tabaco					
Totales						

Versión definitiva

REJILLA PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DEL SEXISMO EN LA PUBLICIDAD DE TV

Nº Categoría: Nº Anuncio: Título Anuncio: Objeto anunciado:

Destinatarios del objeto del anuncio: Hombres Mujeres Ambos sexos

Categorías	IMAGEN: PERSONAJES PROTAGONISTAS							AUDIO: VOCES, DIALOGOS Y OFF (MÚSICA)					
	Objeto	Mujeres	Hombres	Niños /niñas	Paraja	Familia	Amigos/ amigas	Colectivo	Off. Mascu.	Off. Femen.	Diálogo Femen.	Diálogo Mascu.	Música
ANDROCENTRISMO (Imagen:P/S) (Audio:MG/OP)													
INSENSIBILIDAD AL GÉNERO (X)													
SOBRESPECIFICIDAD (Anotaría)													
DOBLE NORMA (Anotar Estereotipo i. A/P) ROL SOCIAL													
(Imatge:VE/OS) ROL FAMILIAR (Imagen:Anotar Rol) (Audio: U)													
ROL PROFESIONAL (Imagen:Anotar profesión) (Audio:E)													
CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD (Imagen y Audio: Anotaría)													
Descripción Anuncio:								Observaciones:					

DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES HACIA EL MEDIO AMBIENTE EN ALUMNOS DE SECUNDARIA: UNA APLICACIÓN DE LA TRI

Antonio Matas Terrón*

Universidad de Sevilla

Juan Carlos Tójar Hurtado; Juan Jesús Jaime Martín; Francisco

Manuel Benítez Azuaga y Luis Almeda

RESUMEN

En este trabajo se ha tratado de valorar el nivel de actitud del alumnado de secundaria hacia el medio ambiente. Se ha construido un test específico con 18 ítems de elección múltiple, analizando sus propiedades psicométricas con una muestra de 330 sujetos. La estimación del nivel de actitud se ha realizado a través del modelo de tres parámetros de la teoría de respuesta al ítem.

Los resultados obtienen un nivel medio de actitud hacia el medio ambiente. El modelo de rasgo latente ha permitido identificar tres submuestras correspondientes a un nivel bajo, medio y alto de actitud. Las implicaciones educativas, sobre todo en el diseño de programas, son directas. La estimación a través del modelo de rasgo latente demuestra un mejor acercamiento diferencial al individuo, aspecto este siempre deseable desde una perspectiva educativa centrada en el sujeto y en los valores ambientales.

***Palabras clave:** educación ambiental, actitud ambiental, teoría de respuesta al ítem.*

ABSTRACT

This paper tries to analyze the attitudes to environment of secondary school students. A specific test, with 18 multiple options items, has been made analyzing its psychometric properties with a sample of 330 subjects. The estimate of students' attitude level had been realized through the three parameters model from item response theory.

* amatas@us.es

The results get average attitude levels to environment. The latent feature model has permitted to identify three subsamples with different attitude levels (low, average, high). Educational implications, specially in the design of programs, are straightforward. The estimate, using the latent feature model, shows a more precise differential approach to individuals, objective that is always desirable from an educational perspective centered on the subject and the environmental values.

Key words: *environmental education, environment attitude, item response theory.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido valorar el nivel de actitudes pro-ambientales en el alumnado de secundaria de un grupo de centros de Málaga. Para desarrollarla se ha construido un test específico con 18 ítems y una escala de respuestas múltiples tipo Likert (de cinco opciones). Sobre los datos obtenidos, se han analizado las características psicométricas del test, su estructura latente, así como el nivel de actitud de los alumnos. Junto a estrategias clásicas de valoración, se ha aplicado la teoría de rasgo latente, obteniéndose resultados de un gran interés, tanto educativo como metodológico. La trascendencia de este tipo de investigaciones se proyecta sobre los problemas del litoral, de gran actualidad y relevancia. La costa mediterránea sufre masificación y sobre-explotación, demandando soluciones reales. Estas soluciones pasan necesariamente por la acción educativa. Por tanto, es necesario un conocimiento exhaustivo de la situación actual, un acercamiento diagnóstico, sobre los futuros miembros activos de la sociedad, para poner en marcha programas educativos ajustados, que permitan en su momento, generar conductas ambientalmente responsables.

El concepto de «actitud» fue introducido en ciencias sociales por W. Thomas y F. Znanieck en su obra «Campesinos polacos en Europa y América» (Ander-Egg, 1980). Han sido diversas las formas de entender el concepto «actitud» bien como predisposición, estado mental, estado afectivo, etc. En esta ocasión, se entiende que la actitud es un componente del sistema socio-afectivo del sujeto, definido por tres factores:

- Factor ideológico o cognitivo: ideas y convicciones sobre el objeto de actitud y sus implicaciones.
- Factor afectivo-emocional: «simpatía» o «antipatía» hacia el objeto de actitud.
- Factor reactivo-comportamental: implicación del comportamiento y del pensamiento a favor o en contra del objeto de actitud.

El estudio de las actitudes, es un tópico clásico en investigación educativa. Normalmente, los instrumentos utilizados para recoger información sobre las actitudes, no sólo en educación sino en otras muchas disciplinas, han sido las escalas. Se puede afirmar que existe una escala cuando a partir de una distribución de frecuencias de un universo de atributos, es posible generar una variable con las características de los objetos de estudio, de forma que en cada atributo se reconozca una función simple de la variable inicial (Stoufer, 1966; cit. Soler, 1993). Según el procedimiento de construcción

pueden identificarse distintos tipos de escalas: de puntos, de comparación binaria, de Thurstone, de Likert, escalograma de Guttman, diferencial semántico de Osgood, etc., entre otros.

En el caso de la educación ambiental, son muy diversos los instrumentos propuestos para la valoración de las actitudes. En el ámbito anglosajón, Orion et al. (1996) validaron un inventario para la evaluación del aprendizaje ambiental en las actividades de ciencias. En esta misma dirección, las escalas de actitud hacia el medio ambiente han sido utilizadas de forma extensiva en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza. A este respecto puede consultarse la revisión de Shrigley y Koballa (1992) sobre el modelo de aprendizaje de Hovland. Dentro del ámbito nacional Berenguer y Corraliza (2000) construyeron un cuestionario auto-administrado tipo Likert, con la intención de analizar las variables relevantes en el concepto «preocupación ambiental». En 1999, Álvarez et al., publicaron un cuestionario sobre actitudes ambientales para los alumnos de la ESO que conseguía medir un constructo unidimensional. Recientemente estos mismos autores han realizado una revisión de la estructura del mismo instrumento (Álvarez et al., 2002). Destaca también la utilización de la «Escala del Nuevo Paradigma Ecológico» (Dunlap et al., 2000), de 15 ítems que trata de analizar unidimensionalmente las creencias generales de la relación entre el ser humano y su entorno natural. Las posibilidades de utilización en el ámbito español de esta escala, han sido puestas de manifiesto por Amérigo y González (2000).

Otro aspecto importante en el estudio de las actitudes es el procedimiento analítico utilizado sobre la información recopilada. El análisis de componentes principales permite validar el instrumento (validez teórica factorial) al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de obtener una puntuación global de los sujetos en los componentes latentes. Por su parte, la teoría de respuesta al ítem (TRI) ofrece también una estimación del nivel de rasgo de los sujetos a partir de las características de los ítems. La teoría de respuesta al ítem o modelo de rasgo latente tiene como objetivo establecer la probabilidad de que un sujeto «acierte» o «falle» un ítem. Al contrario que otras técnicas (como la teoría clásica de los tests) la TRI no establece una relación lineal entre el rasgo latente y la puntuación obtenida. La TRI, exige dos condiciones para su aplicación, por un lado la unidimensionalidad del espacio latente, es decir, el ítem debe medir una sola dimensión, y lo mismo se le solicita al test. No obstante, esta exigencia se flexibiliza, permitiendo que existan más factores, siempre que predomine uno sólo sobre los demás. Otra de las exigencias es la independencia local, de forma que la respuesta a un ítem por parte de un sujeto, no condicione la dada a otros ítems. Generalmente se asume que un test unidimensional también presenta esta característica.

MÉTODO

Muestra

En este estudio han participado 330 alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (media 16'85, desviación 3'34). El 56,56% es mujer y el resto hombre. El muestreo, de tipo incidental, se ha realizado en 7 centros escolares de la provincia de Málaga. Los cuestionarios fueron administrados por profesores y

monitores de los centros. Previamente, estos profesores ofrecían una breve introducción al alumnado sobre el objetivo de la encuesta así como de la utilización reservada de la información recogida en ella.

Instrumento

Para esta investigación se ha construido un instrumento específico con el objetivo de valorar las actitudes de los alumnos hacia el medio ambiente. El instrumento se diseñó a partir de una serie de reuniones de trabajo del grupo de investigación de los autores, donde se definieron los valores básicos que se consideraron relacionados con actitudes proambientales:

- Conocimiento: implicación del sujeto por el saber.
- Respeto: sentimiento que lleva a reconocer los derechos de la naturaleza y de los demás.
- Responsabilidad: capacidad de la persona de sentir cierta obligación por realizar una tarea sin la necesidad de que exista una presión externa.
- Solidaridad: sentimiento de tener una estrecha relación con las distintas formas de ver la naturaleza y de convivir con ella.

Una vez establecidos estos cuatro ejes básicos, se propusieron los ítems encargados de recoger información actitudinal correspondiente a los valores indicados. El instrumento se concretó en un test de 18 ítems de 5 opciones de respuesta.

Método

Inicialmente se valoraron las características psicométricas del instrumento. Para ello se recurrió a estrategias clásicas como el coeficiente alfa de Cronbach para la consistencia interna y el Análisis de Componentes Principales (ACP) para identificar la estructura latente. En la matriz de componentes principales se aplicó la rotación quartimax, más apropiada cuando se desea reducir el número de factores que explican una misma variable. Tras estudiar la bondad del instrumento se realizó un análisis descriptivo de las variables, obteniendo información básica sobre las respuestas de los sujetos.

El nivel de actitud de los sujetos se estimó a partir de las puntuaciones de resultantes del ACP en los distintos factores. Como alternativa se aplicó la TRI. Para ello se dicotomizaron las respuestas de los sujetos. Las opciones 1 y 2 se categorizaron como 0, las opciones 4 y 5 como 1 y la opción 3 se consideró como indiferente, no sabe o no contesta. Una vez dicotomizados los datos, se estimaron los parámetros de dificultad (*b*), discriminación (*a*) y pseudoazar (*c*). Posteriormente, se estimaron los niveles de actitud de los sujetos, utilizando todos los ítems del test. En el caso de la TRI hay que advertir que el número de sujetos es algo escaso para una parametrización óptima. Esto puede implicar ciertas limitaciones que se comentarán en la discusión de los resultados.

Los análisis realizados se han efectuado con el paquete estadístico SPSS versión 11, el programa Data Desk versión 6 y con el programa Xcalibre versión 1, específico

para la calibración de ítems con la TRI. Xcalibre realiza las estimaciones de los parámetros a partir del modelo logístico aplicando el procedimiento de máximo ajuste marginal.

RESULTADOS

La fiabilidad de la medida es de 0,8486 (alfa de Cronbach). El análisis de componentes principales sugirió la presencia de cinco componentes básicos que explicarían un 57,075% de la variabilidad. Respecto a las puntuaciones directas en la mayoría de las variables, predominan los valores positivos hacia el medio ambiente. Las variables 9 y 13 son las únicas que presentan un alto valor modal en la opción 3 (indiferente). No obstante, en ningún caso se registra un acuerdo máximo a la valoración extrema (puntuación 5 - estoy totalmente de acuerdo) manteniéndose posturas de moderación alrededor de la opción 4 (estoy de acuerdo). Esta tendencia homogénea puede observarse también en la escasa dispersión de los resultados.

El valor de las saturaciones en la matriz de componentes rotados permite desestimar pesos excesivamente bajos. No se han considerado valores inferiores a 0,40 (tabla 1).

Una vez analizada la estructura del instrumento, se calculó el nivel de actitud hacia la naturaleza de los sujetos. A partir de las puntuaciones obtenidas por los sujetos sobre los factores del ACP. El resultado se ajustaba a una distribución normalizada de media 0 y varianza 5.

Por último, se ha estimado el nivel de actitud de los sujetos a partir de los datos obtenidos aplicando la Teoría de Respuesta al Ítem. Se estimaron los parámetros de dificultad, discriminación de los ítems así como el coeficiente de pseudoazar. Los parámetros para los ítems se muestran (tabla 2).

Durante el mismo proceso de estimación de los parámetros, se ha solicitado la valoración del nivel de actitud de los sujetos hacia la naturaleza en el test. La variable resultante no se distribuye normalmente como indica una K-S= 0,234 con $p=0,000$.

En el gráfico 1 aparece una organización peculiar de las puntuaciones, articulándose en tres grupos. Para analizar con más detenimiento esta situación, se identificaron los sujetos de cada uno de estos tres grupos, organizando tres submuestras. El primer grupo estaba compuesto por 14 sujetos, con una media de -6,487 y varianza de 0,1494. El segundo grupo, el más numeroso ($n=226$) presentaba una media de -0,2819 y varianza 0,8060. El tercer grupo, de 65 sujetos, tenía una media de 6,4742 con varianza de 0,1236. Cada submuestra, por separado, tiende asintóticamente a una distribución normal.

La medición realizada con el test presenta una fiabilidad aceptable sobre la base de su consistencia interna. Respecto a la estructura del instrumento, el análisis de componentes principales sugiere la existencia de cinco factores básicos. En función del enunciado de cada ítem, el primer factor parece centrarse en los aspectos emotivos y motivacionales (me preocupa..., admiro..., me fastidia..., puede contribuir...), por otra parte, el segundo factor incluye elementos de participación social. Estos dos factores superan el 50% de la varianza total, lo que pone de manifiesto la importancia que tienen, así como la existencia de un componente dominante. El factor número tres queda saturado con elementos relacionados con la educación formal. El cuarto y quinto

TABLA 1
MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

ítems	Componentes
Componente 1	Var.: 29,155%
14 -. Me preocupa la destrucción del medioambiente	0,756
15 -. Admiro a los voluntarios que trabajan a favor del medioambiente	0,73
8 -. Me fastidia que durante las excursiones se tiren desperdicios al campo	0,673
7 -. Me gusta aprender en las salidas a la naturaleza	0,628
18 -. Mi comportamiento puede contribuir a la mejora del medioambiente	0,534
17 -. Obtener información sobre medioambiente es algo que me gusta	0,448
Componente 2	Var.: 9,913%
9 -. Me gustaría formar parte de un club o asociación de conservación del medioambiente que se reuniera fuera de clase	0,79
11 -. Participaría en una manifestación a favor del medioambiente	0,7
13 -. La conservación de la naturaleza es uno de mis temas favoritos.	0,58
12 -. Me gusta hablar de medioambiente con mis padres	0,456
Componente 3	Var.: 6,424%
4 -. Me gustaría que se trabajará el tema de medioambiente en todas las asignaturas	0,739
1 -. Ojalá existiera una asignatura de medioambiente en mi curso	0,58
5 -. Desearía que se trataran más temas sobre conservación del medioambiente en clase	0,556
2 -. Me apetece mucho participar en clase en un debate sobre conservación del medioambiente	0,535
Componente 4	Var.: 6,057%
10 -. Me gusta ver documentales sobre naturaleza en mi televisión	0,69
3 -. Trabajar en equipo en una actividad sobre conservación del medioambiente hace que me sienta importante	-0,45
Componente 5	Var.: 5,527%
16 -. Me siento responsable del deterioro ambiental	0,762
6 -. Creo que en mi centro educativo se deberían tomar más medidas a favor de la conservación del medioambiente	0,508

TABLA 2
PARÁMETROS DE LOS ÍTEMS

Ítem	A: discrimi- nación	B: dificultad	C: azar	Res.	Pbp	Pbt	n
1	1.0848	-0.9353	0.2269	0.8077	0.5522	0.3468	209
2	0.9483	-0.8024	0.2315	0.7795	0.4697	0.5806	200
3	1.0708	-0.1607	0.2378	0.6875	0.5165	0.5621	198
4	1.2434	1.3664	0.2104	0.3016	0.4186	0.5963	195
5	1.1438	-0.6363	0.2282	0.7594	0.5763	0.2311	217
6	1.1016	-1.3240	0.2271	0.8730	0.5143	0.3179	247
7	1.1678	-1.7611	0.2259	0.9310	0.5142	0.4338	266
8	1.0750	-1.4815	0.2264	0.9071	0.4782	0.6350	274
9	1.3432	0.4156	0.2156	0.4713	0.6182	0.6668	163
10	1.1065	-0.8444	0.2303	0.7982	0.5337	0.5098	222
11	1.3486	-0.6147	0.2202	0.7684	0.7044	0.4696	188
12	1.1446	-0.1542	0.2268	0.6512	0.5829	0.2037	180
13	1.2395	0.5885	0.2230	0.4631	0.5511	0.3802	160
14	1.3154	-1.4829	0.2227	0.9170	0.6001	0.4099	286
15	1.4499	-1.3705	0.2200	0.9046	0.6385	0.5694	265
16	0.9909	-0.0532	0.2263	0.6652	0.5557	0.5001	246
17	1.2916	-0.8140	0.2260	0.8000	0.6443	0.4255	177
18	1.2947	-1.2880	0.2215	0.8848	0.6342	0.3871	250

Res.: residuales estandarizados
Pbp: correlación biserial puntual ítem-test
Pbt: Correlación ítem-rasgo

ofrecen más dificultades en su interpretación. El factor número cuatro reúne información sobre los medios de comunicación y la deseabilidad social. Podría entenderse como un factor relacionado con los medios sociales de información. El último factor recopila información sobre el sentimiento de responsabilidad así como de crítica hacia el centro escolar, sería por tanto una dimensión centrada en la responsabilidad ambiental en el entorno cercano.

Como se ha apuntado antes, otro aspecto interesante del ACP una vez realizada la rotación quartimax, es la presencia de un solo factor destacado por ítem. Esto permitirá asumir la unidimensionalidad exigida en la TRI.

El estudio descriptivo de los datos muestra que la mayoría de los alumnos manifiestan niveles medios de actitud hacia el medio ambiente. La opción más elegida es la cuarta (estoy de acuerdo). Los valores de la mediana así como la media y la moda corroboran esta tendencia (tabla 3).

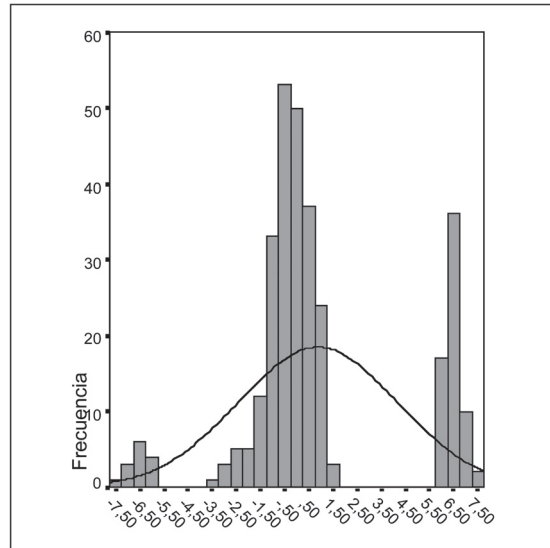


Gráfico 1
Distribución estimación actitudes TRI

TABLA 3
ESTADÍSTICOS DE POSICIÓN

Variable	Media	Moda	Variable	Media	Moda
1	3,49	4	10	3,57	4
2	3,45	4	11	3,40	3
3	3,28	3	12	3,22	3
4	2,63	3	13	2,95	3
5	3,40	4	14	4,21	5
6	3,77	4	15	4,17	5
7	4,06	4	16	3,30	4
8	4,15	5	17	3,38	3
9	2,96	3	18	3,90	4

Respecto a la puntuación total que los sujetos obtienen en el test, su interpretación depende precisamente del procedimiento analítico. Al considerar las puntuaciones procedentes del ACP, los análisis son coherentes con asumir una distribución normal. Los sujetos se agrupan alrededor de un nivel medio de actitudes, siendo escasos en los extremos.

Estos resultados contrastan con los obtenidos por la TRI. En primer lugar se han estimado los parámetros de los ítems (tabla 2). Observando los resultados, se observa una elevada relación entre los ítems y la medición del test (columna Pbp de la tabla 2). Estos valores, no obstante, no son tan elevados cuando la correlación se establece con el rasgo latente, en este caso la actitud hacia la naturaleza (columna Pbt de la tabla 2). En este sentido, los ítems 5 y 12 que muestran la relación más baja.

La mayoría de ítems muestran una discriminación media, alrededor de uno, con un valor de dificultad cercana a -1 . Este parámetro, en el caso que se ofrece, necesita de una interpretación distinta al de «dificultad». Para las actitudes, el parámetro b o dificultad puede entenderse como la cantidad o nivel de rasgo que debe tener un sujeto para tener un 50% de probabilidad de ofrecer una respuesta que sugiere actitud positiva (o negativa) hacia la naturaleza. En este sentido, el hecho de que todos los ítems, excepto el 4, 9, y 13, rondan el -1 , se puede interpretar como que no es necesario tener un elevado nivel de actitud (rasgo) para ofrecer una respuesta positiva en el instrumento. Analizando los estadísticos globales del test se observa un grado de precisión del test es bastante alto (0,851), con un nivel de discriminación medio (alrededor de 1) y dificultad próxima a menos uno (-1).

Estos resultados deben tomarse con cierta discreción. El número de sujetos utilizados para la calibración y estimación de los ítems no ha sido demasiado elevado. Será conveniente ampliar sustancialmente la muestra para poder realizar una estimación óptima de los parámetros. No obstante, los resultados aquí obtenidos ofrecen una representación valiosa del potencial de la TRI para este fin.

A partir de los valores de los ítems, es posible estimar el nivel de actitud de los sujetos de la muestra. El resultado muestra que el nivel de rasgo no se ajusta a una distribución normal, como indica la prueba Kolmogorov-Smirnov (0,234).

Cuando se analiza el histograma del nivel de actitud (gráfico 1) se observa una ordenación de los sujetos en tres grupos. Cada subgrupo por su lado se ajusta a una distribución normal. El grupo central, el más numeroso, mantiene una elevada dispersión, mientras que los subgrupos extremos se dispersan de forma. Estos resultados sugieren que en la muestra, existen tres grupos de sujetos claramente diferenciables por su nivel de rasgo. Aquellos que tienen una actitud muy baja, escasos también en número, aquellos que tienen un nivel muy elevado de actitud, y un gran grupo central con niveles medios.

Esta estructura contrasta con la obtenida en el ACP, lo que permite extraer conclusiones interesantes sobre ambos procesos de análisis. Comparando la dispersión de ambas variables la puntuación obtenida a través del ACP presenta una mayor variación ($CV=42,26$) que la procedente de la TRI ($CV=3,54$).

DISCUSIÓN

Las conclusiones que se extraen de esta investigación se proyectan en varias direcciones: respecto al instrumento utilizado, sobre el nivel de actitud que presenta el alumnado, y sobre los procedimientos de análisis (el ACP y la TRI).

Conclusiones respecto al instrumento

Las pruebas realizadas (Kolmogorov-Smirnov, ACP), así como el procedimiento seguido en su construcción, muestran que el instrumento cuenta con unas adecuadas condiciones psicométricas de fiabilidad y validez teórica. Por tanto, su utilización queda totalmente justificada, así como la validez de los datos recopilados. Cada ítem queda suficientemente bien explicado por una sola dimensión, garantizando la unidimensionalidad de los mismos. Por último, es posible afirmar, basándose en el análisis del rasgo latente (TRI) que el instrumento creado parece discriminar suficientemente bien entre sujetos con alto, medio y nula actitud favorable hacia el medio.

En próximas investigaciones, con muestras más amplias, será necesario contrastar los resultados aquí obtenidos. Deberá valorarse la validez empírica, comparando los resultados de este test con los obtenidos por otras pruebas suficientemente contrastadas. Otro aspecto consistirá en analizar con más detalle la presencia de un factor principal que explica la mayor parte de la varianza (tabla 1). Para esto se propone utilizar estrategias alternativas al Análisis Factorial, puesto que los datos procedentes del test son de tipo categórico (medidos a nivel ordinal) no ajustándose por tanto a las exigencias del Análisis de Componentes Principales. Por último quedará por adaptar la prueba a otros grupos de población.

Nivel de actitud en el alumnado

El análisis descriptivo de las puntuaciones directas muestra que el alumnado tiene valores medios de actitud hacia el medio ambiente para la mayoría de ítems. El conjunto de ítems puede ser utilizados por los educadores como recurso para identificar las áreas más deficientes en el alumnado. Sobre estos niveles básicos, se pueden diseñar los programas educativos necesarios para obtener una mejora en la actitud.

La puntuación obtenida por los sujetos en el total del test, estimada a partir de los componentes del ACP, muestran también estos niveles medios de actitud (tabla 3). La muestra se ajusta a una distribución normal, lo que implica una misma probabilidad de encontrar alumnos con altos y bajos niveles de actitud. Al igual que antes, estos resultados permiten establecer un nivel base, que permitirá ofrecer un juicio sobre la eficacia de los programas educativos que puedan llevarse a cabo.

Cuando se aplicó el análisis de respuesta al ítem, los resultados han matizado lo anterior. En principio, este análisis indica también que el nivel de actitud de la muestra es medio, con una dispersión baja. No obstante, ha sido capaz de identificar tres subgrupos dentro de la muestra, una de ellas con muy bajos niveles, otro con altos niveles, y la mayoría con niveles medios. Este resultado permitirá, con mayor precisión, identificar al alumnado que no tiene una actitud favorable hacia el medio ambiente.

Análisis de componentes principales

El análisis de componentes principales se basa en el modelo lineal general. Esto hace que cualquier estudio donde las variables no presenten entre sí una relación

lineal, no será bien representada por esta técnica. Por otro lado, el ACP, asumen que las variables utilizadas son cuantitativas, y por tanto medidas como mínimo en una escala de intervalos. La utilización de escalas de opción múltiple, como la presentada, generan datos ordinales. Esta situación atenta contra los principios del ACP, y aunque sea habitual aplicarlo, los resultados pueden verse influidos de forma determinante. Por tal motivo, cuando se utilizan datos categóricos, es aconsejable recurrir a pruebas específicas, como puede ser el Análisis de Componentes Principales Categóricos.

En función de lo expuesto, si bien el ACP es un procedimiento habitual para este tipo de datos, los resultados obtenidos deberían ser tomados con reservas. En próximas investigaciones se aconseja la utilización de pruebas que no devalúen sus posibilidades si en lugar de usar datos cuantitativos se utilizan datos categóricos.

Sobre la Teoría de Respuesta al Ítem

Los resultados anteriores han mostrado que los ítems son unidimensionales. El conjunto de instrumento también muestra la existencia de un factor predominante, aunque en investigaciones posteriores podrían incluirse las modificaciones pertinentes para garantizar la unidimensionalidad total del test.

Tomando esta única dimensionalidad como referencia, se asume la independencia local. Por tanto, quedan superados los dos principales condicionantes para aplicar la TRI. Por otro lado, el tipo de dato tratado, es perfectamente asumible por los modelos de rasgo latente. En los resultados del análisis la TRI asume que entre la respuesta de los sujetos y su nivel de actitud no necesariamente existe una relación lineal. Se identifican la presencia de tres subgrupos dentro de la muestra, con distinto nivel de rasgo (actitud) hacia el medio ambiente. Esta situación puede entenderse por el hecho de que realmente hay tres submuestras que diferencian específicamente en su grado de actitud hacia el medio.

No obstante, en contra de estos beneficios, sería aconsejable utilizar una muestra mayor de sujetos para contrastar los parámetros de los ítems. También debería trabajarse por conseguir aumentar al máximo la unidimensionalidad de todo el instrumento, realizando las modificaciones oportunas en los ítems.

Tras exponer estas conclusiones se sugiere continuar el trabajo en el ámbito educativo y en el ámbito metodológico. Respecto al aspecto educativo, los bajos niveles de actitud que los resultados muestran invitan a diseñar y poner en práctica programas educativos específicos que permita mejorarlos de forma sustantiva. En cuanto a los aspectos metodológicos es aconsejable modificar el instrumento para reducir al máximo el número de factores latentes, intentando que todas las variables se centren en el aspecto de compromiso social y personal que supone la acción pro-ambiental. Igualmente, se aconseja la utilización de estrategias analíticas alternativas más ajustadas a las características de los datos. Estos cambios permitirán contrastar los resultados aquí obtenidos, estableciendo el grado de generalización de los mismos.

Por último, parece necesario señalar que aún quedan lagunas cuando se trata de conocer cuál es la relación entre las actitudes favorables hacia el medio ambiente y el comportamiento pro-ambiental. A pesar del elevado número de investigadores que se han dedicado a este objetivo, se sigue sin encontrar una propuesta teórica satisfactoria.

En este sentido, sería deseable desarrollar investigaciones que trataran no sólo de esta relación, sino del papel que ejercen programas específicos educativos en la aparición de comportamientos responsables al trabajar sobre actitudes ambientales.

REFERENCIAS

- Álvarez, P., De la Fuente, E., García, J. (2002). Dimensionalidad de una escala de actitud hacia el medio ambiente para la educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 77-88.
- Álvarez, P., De la Fuente, E.I., García, J., y Fernández, M.J. (1999). Evaluación de actitudes ambientales en la ESO. Análisis de un instrumento. *Alambique*, 22, 77-86.
- Amérigo, M., y González, A. (2000). Los valores y las creencias medioambientales en relación con las decisiones sobre dilemas ecológicos. *Estudios de Psicología*, 22(1), 65-73.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. El Cid: Buenos Aires.
- Berenguer, J.M., y Corraliza, J.A. (2000). Preocupación ambiental y comportamientos ecológicos. *Psicothema*, 12 (3), 325-329.
- Dunlap, R.E., Van Liere, K.D., Mertig, A.G., y Jones, R.E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A review NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442.
- López, J.A. (1995). *Teoría de respuesta al ítem: fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Muñiz, J. (1990). *Teoría de respuesta a los ítems. Un nuevo enfoque en la evaluación psicológica y educativa*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Nixon, J., Sankey, K., Furay, V., y Simmons, M. (1999). Education for sustainability in Scottish Secondary Schools: boundary maintenance or professional reorientation?. *Environmental Educational Research*, 5(3), 305-318.
- Orion, N., Hoestein, A., Tamir, P., Giddings, G.J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81 (2), 161-171.
- Pui-ming Yeung, S. (1998). Environmental consciousness among students in senior secondary schools: the case of Hong Kong. *Environmental Educational Research*, 4(3), 251-268.
- Shrigley, R.L., y Koballa, T.R. (1992). A decade of attitude research based on Hovland's Learning Theory Model. *Science Education* 76 (1), 17-42.
- Soler, P. (1993). *La investigación motivacional en marketing y publicidad*. Deusto: Bilbao

DIFERENCIAS DIAGNÓSTICAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO RESPECTO A LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

J. M. Suárez Riveiro*, D. Anaya Nieto e I. Gómez Veiga
Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)

RESUMEN

El constructo de Aprendizaje Autorregulado se ha conceptualizado como el proceso a través de cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas dando lugar a un aprendizaje consciente, intencionado y experto, lo cual constituye o debería constituir uno de los principales objetivos de todo sistema educativo. En esta investigación pretendíamos determinar, en primer lugar, si existen diferencias significativas en cuanto a la autorregulación informada del aprendizaje con relación al género de los estudiantes. En segundo lugar, y si se producían tales diferencias, comprobar cuales son las variables motivacionales que mejor predicen un nivel óptimo en los componentes de autorregulación del aprendizaje en función del género. Los resultados de los análisis estadísticos utilizados muestran, en primer lugar, la existencia de diferencias significativas con relación a la autorregulación del aprendizaje que favorecen a las mujeres. Y, en segundo lugar, una diferente contribución de las distintas variables motivacionales en función del género de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, género, estrategias, motivación.

ABSTRACT

The construct of Self-regulated Learning has been conceptualized as the process through which the activities directed by goals are instigated and sustained so that learning is conscious, deliberate and expert, which must constitute one of the main objectives that every educative system should develop in their students. In this work, we intend to determine, first,

* jmsuarez@edu.uned.es

if there exist significative differences in reported self-regulation of learning among university students with regard to the gender. Second, prove which are the motivational variables that predict better an optimal level of self-regulated learning with respect to the gender differences. The results show, first, that the woman displayed significantly higher self-regulated learning. And second, a different contribution of the studied motivational variables with respect to students' gender.

Key words: *Self-regulated learning, gender, strategies, motivation.*

INTRODUCCIÓN

El constructo de Aprendizaje Autorregulado (AAR) hace referencia a un tipo de aprendizaje que ha recibido distintos términos, como son los de autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, aprendizaje independiente, aprendizaje autodirigido, aprender a aprender, autocontrol, aprendizaje autorregulado, pero que manteniendo sus matizaciones, en última instancia son ampliamente considerados como uno de los objetivos fundamentales de toda institución educativa. En concreto, el AAR se ha definido como el proceso a través del cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas (Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1989). Esta definición fue posteriormente completada por Boekaerts (2001) quien considera que dichas metas han de ser personales y que el estudiante ha de tener en cuenta las condiciones de su entorno. Es, pues, la autorregulación una aptitud deliberativa, de juicio, y adaptativa en proporciones expertas (Buttler y Winne, 1995; Winne, 1995).

La autorregulación surge en los estudiantes al analizar y evaluar tanto las tareas como su entorno, de cara a seleccionar una aproximación a la resolución del problema. Dicha aproximación del estudiante puede incluir componentes tanto cognitivos como afectivo-motivacionales o conductuales. Posteriormente, durante el aprendizaje, su función es la supervisión, y quizás, ajustar o revisar su uso estratégico respondiendo a los cambios de las demandas de la tarea.

En la caracterización del AAR se enfatiza el papel de las estrategias metacognitivas como la ayuda de que disponen los estudiantes para guiar y dirigir su cognición. La mayoría de los planteamientos sobre el control metacognitivo o de estrategias de autorregulación incluyen dentro de este tipo de estrategias a la planificación, la supervisión y la regulación del aprendizaje.

Pero también se han destacado dentro del AAR otros componentes autorreguladores que incluyen, en primer lugar, las estrategias de control y gestión de los recursos, las cuales hacen referencia a la gestión por parte del estudiante de su tiempo, esfuerzo, lugar de estudio y en segundo lugar, la búsqueda de ayuda, ya sea dicha ayuda proporcionada por profesores, compañeros o padres. Se puede asumir que conjuntamente ambas estrategias, planteadas desde una vertiente que vincula al estudiante con variables externas, ayuda a los estudiantes a adaptarse a sus entornos, así como a modificarlos para adaptarlos a sus metas y necesidades (Boekaerts, 1996; Corno, 1986; García y Pintrich, 1994; Pokay y Blumenfeld, 1990; Vermunt y Verloop, 1999; Zimmerman

y Martínez-Pons, 1986). Configurándose de este modo un segundo componente del AAR.

Desde un planteamiento más novedoso surge el tercer componente del AAR, el cual hace referencia a variables motivacionales. Sin embargo, se ha analizado poco el papel que las variables motivacionales desempeñan en la concreción del AAR. Este tipo de variables pueden ser tratadas desde dos vertientes distintas. Por una parte, pueden ser consideradas como determinantes de las variables estratégicas, proporcionando el deseo, esfuerzo y compromiso necesarios para poder llevar a cabo las estrategias seleccionadas por el estudiante en el transcurso de su aprendizaje. Pero también, pueden ser tratadas desde una perspectiva en la que dichas características motivacionales sean sistemáticamente orientadas por parte del estudiante, configurándose de esta forma una serie de variables estratégicas (p.e., self-handicapping, pesimismo defensivo, autoafirmación, sandbagging...) dentro del componente motivacional del AAR (p.e., Boekaerts, 1996; Garcia y Pintrich, 1994). Pese a que desde nuestro planteamiento consideramos de gran relevancia esta segunda perspectiva, con objeto de alcanzar los objetivos planteados, en nuestro estudio adoptaremos la primera vertiente, considerando tales variables motivacionales como determinantes del tipo y calidad de las estrategias autorreguladoras que el estudiante pone en juego en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje (ver Suárez, González, Abalde y Valle, 2001).

De forma más específica y en relación con el componente motivacional, no se debe de pensar en la motivación como una variable en singular, como un algo unitario, sino como un complejo conjunto de variables, las cuales están en continua interacción entre sí. Desde este planteamiento se considera que los cambios que se produzcan en una de tales variables conllevará modificaciones en las otras. Se puede considerar el estudio de variables tales como: el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, el valor de la materia, las concepciones de aprendizaje, el tipo de atribuciones realizadas, las actitudes hacia la educación o la materia, la ansiedad, las creencias de control del aprendizaje y las metas académicas. Considerándose que son las metas académicas las que se sitúan más próximas al componente cognitivo, debido a que dichas metas académicas configuran un patrón integrado de las variables motivacionales, dando lugar a las intenciones del comportamiento del individuo (Elliot y Church, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Schutz, 1994).

Además, y a pesar de no considerarlas en este trabajo por la amplitud resultante, debemos ser conscientes de la existencia de otras variables que influirán tanto en la propia motivación como en las estrategias que desarrollen los estudiantes. Se trata de las variables del entorno, como pueden ser las referidas a la familia, a los procesos de enseñanza, la cultura, etc.

Desde todo este planteamiento que venimos desarrollando, la consideración conjunta de los componente cognitivos y motivacionales ha generado recientemente una gran cantidad de estudios, sin embargo se ha prestado poca atención a las diferencias en las relaciones establecidas entre dichas variables con respecto al género de los estudiantes. A lo cual se une el que los datos aportados por las diversas investigaciones no resultan lo suficientemente contundentes. Así, varios autores concluyen la existencia de diferencias en autorregulación entre ambos géneros, favoreciendo los resultados a

los hombres o a las mujeres dependiendo del estudio que hayamos seleccionado (p.e., Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Vermeer, Boekaerts, Seegers, 2000), mientras que otros no encuentran tales diferencias (p.e., Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Wolters, 1998).

En este trabajo, además de intentar comprobar si existen diferencias en autorregulación entre ambos géneros, también intentaremos aproximarnos a las relaciones existentes, en función del género, entre determinadas variables motivacionales estudiadas y las variables que definen el AAR.

MÉTODO

Participantes

El grupo muestral utilizado está compuesto por 575 estudiantes de las titulaciones de Magisterio, Psicopedagogía, Educación Social y Logopedia, de los cuales 160 son hombres y 415 son mujeres. La diferencia en cuanto al número de participantes por género se debe al grupo de titulaciones seleccionadas para el estudio, las cuales cuentan, ya de forma tradicional, con una mayor matrícula por parte del sexo femenino.

Variables e instrumentos

Los estudiantes respondieron a dos cuestionarios aplicados en momentos distintos del horario normal de clase. El primero medía sus metas académicas. En concreto, utilizamos las escalas de orientación de meta elaboradas por Skaalvik (1997), quien distingue cuatro orientaciones de meta. La meta de tarea (task orientation) caracteriza a los estudiantes que pretenden desarrollar y mejorar su propia capacidad. La meta de autoensalzamiento del ego (self-enhancing ego orientation) caracteriza a los estudiantes que pretenden demostrar y probar su capacidad. La meta de autofrustración del ego (self-defeating ego orientation), que constituye la vertiente de evitación de la anteriormente indicada, caracteriza a los estudiantes que pretenden evitar los juicios negativos que puedan recibir por parte de los demás sobre su capacidad. Y finalmente, la meta de evitación del esfuerzo (avoidance orientation), a través de la cual el alumno pretende realizar las tareas académicas desarrollando para ello el mínimo esfuerzo posible.

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario CEAM II (Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b; Adaptación del MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991). A través de este instrumento medimos diversas variables motivacionales como: El valor de la tarea, las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y la ansiedad en situaciones de examen. Pero además, este instrumento también contiene una subescala dirigida a la evaluación de estrategias de aprendizaje, diferenciando la medida de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión del esfuerzo y los recursos.

Para un análisis de los índices de fiabilidad y validez de estos instrumentos ver Suárez, González y Valle (2001).

Análisis

En primer lugar, y para comprobar si se producían diferencias significativas con respecto a la variable género, realizaremos una serie de análisis de diferencias de medias entre ambos géneros con respecto a las tres variables autorreguladoras del aprendizaje (Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, Búsqueda de ayuda y Gestión del tiempo y esfuerzo).

En segundo lugar, pretendíamos determinar si las variables motivacionales estudiadas podían predecir la utilización de dichas estrategias autorreguladoras en función del género de los estudiantes. Para ello hemos recurrido a la realización de tres análisis de regresión múltiple, uno para cada una de las estrategias autorreguladoras (variables dependientes o criterio), seleccionando el número óptimo de variables independientes, de entre las planteadas, a través del procedimiento *stepwise* (pasos sucesivos). Para realizar dichos análisis, hemos introducido (como variables independientes o predictoras) las cuatro modalidades de orientación de meta (de tarea, de autoensalzamiento, de autofrustración y de evitación del esfuerzo), el valor de la tarea, las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y la ansiedad.

Cada uno de estos análisis de regresión nos proporciona una serie de estadísticos que facilitarán la comprensión de las relaciones establecidas entre los datos recogidos. Así, el valor *Multiple R* representa el grado de asociación entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. El coeficiente de determinación *R Square*, que se puede utilizar como medida de ajuste del modelo, nos indica la proporción de la variabilidad del criterio que está explicada por las variables independientes que han sido seleccionadas durante el proceso. Los *coeficientes de regresión (B)*, nos señalan el número de unidades que aumenta el criterio por cada unidad que aumenta la variable independiente correspondiente. Y finalmente los *coeficientes beta* son los coeficientes de regresión estandarizados, que, al contrario que los coeficientes de regresión (B), sí permiten compararse entre sí para establecer la contribución de cada una de las variables independientes al modelo.

Resultados

La tabla 1 muestra las correlaciones entre las variables afectivo-motivacionales y autorreguladoras del aprendizaje en función del género de los estudiantes. Teniendo en cuenta ambos géneros de forma simultánea, la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio se relacionó de forma positiva y significativa con la meta de tarea, las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y el valor de la tarea; mientras que únicamente se relacionó de forma negativa con la meta de autoensalzamiento del ego. La estrategia de búsqueda de ayuda se relacionó de forma positiva y significativa con la meta de tarea y el valor de la tarea. Finalmente, la estrategia de Gestión del tiempo y del esfuerzo se relacionó de forma positiva y significativa con la autoeficacia para el rendimiento y el valor de la tarea; mientras que lo hizo de forma negativa con la meta de evitación del esfuerzo.

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LAS VARIABLES MOTIVACIONALES Y LAS ESTRATEGIAS
 AUTORREGULATORIAS (PARA LOS HOMBRES LAS CORRELACIONES SE SITUAN EN LA PARTE INFERIOR A LA
 DIAGONAL, PARA LAS MUJERES EN LA PARTE SUPERIOR)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Meta de tarea	-	,24***	,16**	,29***	,35***	,34***	,00	,57***	,54***	,24***	,33***
2. Meta de autoensalzamiento del ego	,22**	-	,37***	,16**	,07	,00	,26***	,16**	,27***	,02	,00
3. Meta de autofrustración del ego	,20**	,25**	-	,15**	,17***	,15**	,41***	,10*	,11*	,11*	,08
4. Meta de evitación del esfuerzo	,04	,10	,07	-	,13**	,16**	,12*	,32***	,26***	,07	,32***
5. Creencias de control y autoef. para el apr.	,44***	,12	,27***	,06	-	,51***	,15**	,45***	,31***	,04	,09
6. Autoeficacia para el rendimiento	,40***	,07	,22**	,16*	,50***	-	,17***	,39***	,30***	,08	,28***
7. Ansiedad	,04	,16*	,51***	,04	,29***	,24**	-	,03	,02	,06	,13**
8. Valor de la tarea	,51***	,20**	,10	,10	,32***	,33***	,06	-	,48***	,21***	,32***
9. Autorreg. metacognitiva y lugar de estudio	,66***	,22**	,10	,01	,41***	,36***	,01	,39***	-	,39***	,50***
10. Búsqueda de ayuda	,17*	,09	,02	,04	,04	,11	,12	,22**	,19*	-	,18***
11. Gestión del tiempo y esfuerzo	,15	,08	,05	,30***	,11	,26**	,05	,19*	,28***	,19*	-

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Las discrepancias en cuanto a las relaciones anteriormente comentadas entre las variables afectivo-motivacionales y estratégicas con relación al género, únicamente son aportadas por parte de las mujeres. Así, en el caso de las mujeres, a las anteriores relaciones se les añaden las relaciones negativas y significativas entre la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y las metas de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo; la relación negativa y significativa entre la estrategia de búsqueda de ayuda y la meta de autofrustración del ego; y la relación positiva y significativa entre la estrategia de gestión del tiempo y del esfuerzo y la meta de tarea, y su relación negativa y significativa con la ansiedad.

Por otro lado, los análisis de diferencia de medias realizados sobre ambos géneros (ver tabla 2), nos mostraron la presencia de diferencias totalmente significativas con respecto a los tres tipos de estrategias autorreguladoras informadas por los estudiantes. Dichas diferencias favorecieron en los tres casos a las mujeres, quienes presentaban puntuaciones medias significativamente más elevadas que las de los hombres. Así pues, las mujeres de esta muestra informaron de un mayor grado de control y regulación en el desarrollo de su aprendizaje tanto a nivel cognitivo como a nivel conductual.

Las explicaciones desarrolladas a nivel teórico sobre las variaciones producidas en relación al componente cognitivo, tradicionalmente han sido asociadas a la incidencia sobre éste de variables de tipo motivacional o contextual. Como segundo objetivo de este trabajo, y continuando con el planteamiento de diferenciación por géneros, nos habíamos planteado estudiar las predicciones que sobre las variables autorreguladoras utilizadas se podían producir sobre la base de la combinación de una serie de variables de tipo afectivo-motivacional.

TABLA 2
DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE GÉNEROS CON RESPECTO A LAS VARIABLES
AUTORREGULADORAS

Variable del AAR	Género	N	\bar{X}	Sx	t	gl
Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	Hombres	159	3,6	,72	6,25***	568
	Mujeres	411	4	,59		
Búsqueda de ayuda	Hombres	159	3	,63	3,84***	247
	Mujeres	414	3,2	,52		
Gestión del tiempo y esfuerzo	Hombres	158	2,9	,60	4,18***	248
	Mujeres	413	3,2	,51		

*** $p < .001$.

Como podemos observar en la tabla 3, el proceso de selección de variables predictoras con respecto al criterio *Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio*, se ha desarrollado en un único paso para los hombres y en cinco pasos para las mujeres. En el caso de los hombres la variable orientación a la meta de tarea obtuvo un coeficiente de determinación (R square) de ,44, es decir, la meta de tarea explicaba un 44% de la variabilidad del criterio *Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio*. En el caso de las mujeres, pese a que el número de variables que entraron en el modelo fue mucho mayor (meta de tarea, valor de la tarea, meta de autoensalzamiento del ego, ansiedad en situaciones de examen y autoeficacia para el rendimiento), la variabilidad del criterio que resultó ser explicada no llegó a ser tan elevada (38%). En ambos casos, la búsqueda de satisfacción por parte del estudiante a través del proceso de aprendizaje en sí mismo, se constituyó como la variable afectivo-motivacional más relevante en la predicción de este criterio (beta= ,66 y ,34 respectivamente). Destacar por otro lado, el valor predictivo negativo de la meta de autoensalzamiento del ego y positivo de la ansiedad en las situaciones de examen. Así pues, el que el estudiante busque un alto nivel de rendimiento y superar a los demás (en oposición a la meta de aprendizaje) se asoció a un menor nivel de autorregulación metacognitiva y de gestión del lugar de estudio. Mientras que la ansiedad en situaciones de examen, contrariamente a lo que en un primer momento podíamos esperar, se asoció a un mayor nivel en dicha variable. Sin embargo, la ansiedad a la que nos referimos (ansiedad en situaciones de examen) no se sitúa en el transcurso de las actividades de aprendizaje, más bien podría estar relacionada al valor e importancia otorgados por el estudiante a los resultados académicos que puede alcanzar, lo cual sí resultaría más coherente con la relación que hemos obtenido.

En el caso del criterio *Búsqueda de ayuda* (ver tabla 4) dicho proceso se ha producido en un único paso para ambos géneros. Así, la única variable que integra el modelo es el valor de la tarea para los hombres y la orientación a la meta de tarea en el caso de las mujeres, explicando el 5 y el 6% de la variabilidad del criterio respectivamente.

La búsqueda de ayuda es la variable estratégica que menor explicación encuentra en función de las variables afectivo-motivacionales estudiadas, lo cual consideramos

TABLE 3
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR GÉNERO PARA EL
CRITERIO AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA Y LUGAR DE ESTUDIO

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
Hombres	1	M. tarea	,66	,44	,57	,66	10,77***
Mujeres	1	M. tarea	,55	,30	,29	,34	6,61***
	2	Valor tarea	,58	,34	,21	,21	4,06***
	3	M. autoensalzam.	,60	,36	-,11	-,17	-3,94***
	4	Ansiedad	,60	,36	,09	,12	2,73**
	5	Autoeficac. rend.	,61	,38	,12	,12	2,70**

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

que pueda deberse a la especial influencia que sobre este tipo de estrategias tienen otro tipo de variables no contempladas en este estudio. Así, consideramos que serían las variables de tipo instruccional y contextual las que en mayor medida podrían favorecer o perjudicar el desempeño de este tipo de estrategias, las cuales parecen caracterizar el componente más social del desempeño de un aprendizaje autorregulado.

En tercer lugar, el proceso de selección de variables predictoras con respecto al criterio *Gestión del tiempo y esfuerzo* se produjo en cuatro pasos con respecto a los hombres, y en siete con respecto a las mujeres (ver tabla 5). De esta forma, las variables meta de evitación del esfuerzo, autoeficacia para el rendimiento, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y valor de la tarea explican el 22% de la variabilidad de este criterio en el caso de los hombres. A las variables predictivas anteriormente menciona-

TABLA 4
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR GÉNERO PARA
EL CRITERIO BÚSQUEDA DE AYUDA

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
Hombres	1	Valor tarea	,21	,05	,18	,21	2,67**
Mujeres	1	M. tarea	,25	,06	,19	,25	5,16***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

TABLA 5
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR GÉNERO PARA
EL CRITERIO GESTIÓN DEL TIEMPO Y ESFUERZO

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
Hombres	1	M. evitación	,30	,09	-,13	-,21	-2,80**
	2	Autoeficacia rend.	,38	,15	,28	,33	3,78***
	3	Creencias de control y...	,44	,20	-,27	-,30	-3,46***
	4	Valor tarea	,47	,22	,14	,17	2,11*
Mujeres	1	M. tarea	,34	,12	,17	,22	3,96***
	2	M. evitación	,43	,18	-,14	-,22	-4,52***
	3	Autoeficacia rend.	,46	,21	,16	,19	3,47***
	4	Creencias de control y...	,47	,22	-,17	-,18	-3,39***
	5	Valor tarea	,48	,23	,14	,16	2,65**
	6	M. autoensalzam.	,49	,24	,07	,14	2,86**
	7	Ansiedad	,51	,26	-,08	-,12	-2,54*

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

das se les suman las orientaciones a las metas de tarea y de autoensalzamiento del ego y la ansiedad en situaciones de examen, para explicar conjuntamente el 26% de la variabilidad del criterio en el caso de las mujeres.

Destaca, de forma especial, el valor predictivo negativo obtenido por la variable creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje con respecto a ambos géneros. Estos valores negativos no sólo chocan con algunos de los planteamientos teóricos sino también con sus valores no significativos de correlación entre la variable predictiva y la variable criterio (ver tabla 1). Estos resultados posiblemente puedan ser explicados si tenemos en cuenta que al entrar la variable Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje en un paso del análisis de regresión posterior al primero, dicha técnica de análisis lo que hace es reflejar la información aportada por dicha variable y que no estaba ya contenida en variables introducidas en pasos anteriores. Así, pues podemos considerar la posible existencia de dos vertientes de influencia de esta variable motivacional. Una vertiente de influencia positiva, la cual es considerada más habitualmente, y que está ampliamente relacionada y sus efectos comprendidos en la variable autoeficacia para el rendimiento (variable que contribuye positivamente en la predicción y que surgió en el paso previo del análisis de regresión, ver tabla 5). Y una vertiente de influencia negativa, que favorece una peor gestión del tiempo y del esfuerzo. Consideramos que esta vertiente, posiblemente, se pudiera manifestar con mayor intensidad en aquellos casos en los que las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje estén relacionados con la realización, por parte del estudiante, de atribuciones internas en mayor medida a la capacidad que al esfuerzo, dedicando estos estudiantes, por ello, menor cantidad de su tiempo y esfuerzo al trabajo y considerando que sus capacidades y habilidades serán apoyo suficiente para el desempeño de un adecuado, o cuanto menos suficiente, proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la orientación a la meta de evitación del esfuerzo se constituyó, para ambos géneros, en una de las variables estudiadas más relevantes a nivel predictivo. Sus valores predictivos negativos eran de esperar si tenemos en cuenta que este tipo de orientación a meta la caracterizábamos por el desempeño de las tareas utilizando para ello el menor nivel de esfuerzo posible. De esta forma, los estudiantes que adoptasen este tipo de orientación no podrían gestionar ni tiempo ni esfuerzo, pues ambos estarían determinados por la ley del mínimo esfuerzo.

En el caso de las mujeres, contrariamente a lo que sucedía con el criterio Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, la orientación a la meta de autoensalzamiento del ego obtuvo un valor predictivo positivo con respecto al criterio Gestión del tiempo y del esfuerzo. Consideramos que las estudiantes que persiguen metas de autoensalzamiento podrían percibir que las estrategias de gestión de su tiempo y esfuerzo constituyen un coste que es necesario asumir para alcanzar su objetivo, el rendimiento. Así, estas estudiantes estarían dispuestas a dedicar el tiempo necesario a su trabajo, a persistir en su esfuerzo aunque la materia sea poco interesante, a llevar al día sus tareas... con el fin de obtener un alto nivel de rendimiento. Todo lo contrario sucedería en el caso de las estrategias de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, cuyo coste no sería aceptado, por parte de estas estudiantes, bien por no conducir de forma directa a resultados en términos de alto nivel de rendimiento o bien por

considerarlas como excesivas, pues la autorregulación metacognitiva supone un tipo de conducta mucho más activa y profunda que la de gestión del tiempo y esfuerzo, y menos productiva en términos de rendimiento académico. Frente a la gestión del tiempo y esfuerzo en la que el estudiante únicamente tiene que disponer los recursos que le permitan afrontar la tarea que tiene ante sí, la autorregulación metacognitiva supone que el estudiante ha de supervisar las tareas, su pensamiento y los productos que tienen lugar, pero también tendrá que anticiparse a las tareas teniendo en cuenta sus características, la situación, sus metas de estudio y los recursos disponibles, así como tener en cuenta tareas y planes de trabajo pasados por si fuese necesario resolver dudas y/o revisarlos.

Finalmente, queremos destacar la especial contribución de la variable meta de tarea con respecto a ambos géneros (Suárez y col., 2001). Así, en el caso de las mujeres, dicha variable se constituye en la más relevante en cada uno de los tres tipos de estrategias autorreguladoras estudiadas. En el caso de los hombres, su contribución se ha centrado únicamente en la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, aunque con un valor beta más elevado y explicando por sí misma el 44% de la variabilidad de dicho criterio.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio tienen implicaciones educativas, pues se ponen de manifiesto algunas de las diferencias que los estudiantes de ambos géneros presentan en su proceso de aprendizaje. Así, hemos comprobado que los estudiantes de nuestra muestra presentan diferencias en función del género en cuanto a su utilización informada de las estrategias de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, Búsqueda de ayuda y Gestión del tiempo y esfuerzo. De acuerdo con evidencias también halladas por otros autores (p.e., Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) las mujeres mostraban tendencia a desarrollar un aprendizaje más autorregulado que los hombres, más concretamente encontramos que esas diferencias eran totalmente significativas para cada una de las estrategias autorreguladoras estudiadas.

El que unos estudiantes utilicen en mayor medida que otros un determinado tipo de conducta se ha de deber a unos motivos e incluso a unas causas previas que originen dichos motivos. Si se producen diferencias entre los géneros con relación a su desempeño de un aprendizaje autorregulado ha de producirse por la influencia de unas determinadas variables contextuales y/o afectivo-motivacionales. En este trabajo únicamente nos hemos ocupado de tales influencias a nivel afectivo-motivacional. Los resultados obtenidos también mostraban como dichas estrategias autorreguladoras podían ser predichas de forma distinta en función del género de los estudiantes. Entre las variables predictivas destacaba la participación de la orientación a la meta de tarea. Así, en el caso de las mujeres, el planteamiento del aprendizaje como un fin en sí mismo se relacionaba de forma positiva con la utilización informada de los tres tipos de estrategias autorreguladoras estudiadas. Mientras, en el caso de los hombres dicha predicción únicamente se producía en relación con la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, aunque con un valor predictivo más elevado al

obtenido por las mujeres. Por otro lado, el número de variables motivacionales que participaban en la predicción de las variables autorreguladoras era mucho mayor en el caso de las mujeres. Lo cual nos hace pensar en la posibilidad de que en su caso se produzca una mayor complejidad en las relaciones establecidas entre las variables predictivas y en la consideración de un mayor número de influencias en el desarrollo de un aprendizaje autorregulado, lo cual podría constituirse en una explicación del mayor nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado por los participantes de este género.

Consideramos que son principalmente dos los aspectos a tener en cuenta en futuros trabajos de investigación. En primer lugar, sería conveniente la consideración de tales estudios en relación con distintos campos de contenido en los cuales se pueden producir los aprendizajes. Resultados hallados por otros autores muestran como las diferencias entre géneros se pueden invertir si consideramos dichas áreas de contenido (p.e., Vermeer, Boekaerts, Seegers, 2000). En segundo lugar, es de destacar la escasa influencia que las variables motivacionales estudiadas mostraron con respecto a la estrategia de búsqueda de ayuda. Sería necesario considerar otro tipo de variables más relacionadas al contexto en el que se produce el aprendizaje (p.e., el tipo de actividades y evaluación desarrolladas, la participación de la familia y de los estudiantes, la autoridad del profesor...), las cuales, considerando los datos aportados y la lógica teórica, seguramente estén más relacionadas que las variables motivacionales con este tipo de estrategias autorreguladoras. Además, hemos de tener en cuenta que estas variables situacionales podrían incidir no sólo directamente sobre la utilización de un determinado tipo de estrategia autorreguladora, sino también indirectamente a través de su influencia en las características afectivo-motivacionales de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Boekaerts, M. (2001). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Butler, D.L. y Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- 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.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

- 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, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- 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: NCRIPAL: 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. *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.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, P.A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. En P.R. Pintrich, D.R. Brown, y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Willbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Suárez, J.M., González, R., Abalde, E. y Valle, A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 249-262.
- Suárez, J.M., González, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Vermeer, H.J., Boekaerts, M. y Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 308-315.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

- Zimmerman, B.J. y 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.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

LA ESCOLARIZACIÓN EN UN BARRIO DESFAVORECIDO

Carmen Siles Rojas* y Miguel M^a Reyes Rebollo
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar los valores que están detrás del ser y actuar de los padres y su relación con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos. Con tal finalidad se ha elegido el Modelo de Trabajo en Valores Hall-Tonna, aplicándolo a una muestra de 268 padres domiciliados en una barriada socioeducativa y culturalmente desfavorecida, y se ha valorado el desarrollo académico de una muestra de 678 alumnos a partir de las calificaciones escolares por asignaturas de tres niveles académicos. Los resultados ponen de manifiesto que existen diferencias en las jerarquías de valores de los padres en función de la ubicación del colegio que eligen para escolarizar a sus hijos: dentro o fuera de la barriada.

Palabras Clave: valores familiares, rendimiento educativo, educación familiar

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the values behind the nature and behaviour of the parents and the way they deal with their children's schooling. We have chosen the Hall-Tonna's Work on values Model, applying it to 268 parents living in a poor district, both socially and culturally, and we have evaluated the academic development of a sample of 678 students with the school qualifications in subjects of their academic levels. The results point out that there are differences in the hierarchy of values of the parents, depending on whether the school they have chosen for their children is inside or outside the district.

Key words: family values, academic achievement, family education.

* csiles@us.es

I. INTRODUCCIÓN

La investigación ha venido poniendo de manifiesto que las variables sociofamiliares tienen una especial relevancia a la hora de explicar la variabilidad del rendimiento académico. Baudelot y Establet (2000), en una de sus últimas investigaciones sobre lo que aconteció en Francia en los treinta años siguientes a la famosa revolución del 68, constatan que el éxito escolar está muy relacionado con la implicación de las familias en la educación.

Entre las variables sociofamiliares se encuentran el clima educativo familiar que rodea al niño y al que contribuye tanto la actitud de los padres hacia los estudios y el grado de información que poseen sobre el sistema educativo, como el clima afectivo familiar en que se desenvuelve el niño, junto con las expectativas que se han depositado en él. Son numerosos los autores que destacan la importancia que las actitudes, expectativas e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos tienen en el desarrollo académico (Carabaña, 1993; Núñez y González-Pienda, 1994; Castejón y Pérez, 1998; INCE, 2000; Torres Santomé, 2001; Rigo, 2002). Lo mismo se puede decir sobre el estilo educativo paterno, en el sentido, de que un estilo democrático favorece el proceso educativo de los hijos (Gutiérrez y Clemente, 1993; Gómez Bueno, 2000; Musitu y García, 2001; Musitu y Cava, 2001), y de las relaciones familia-escuela (Santos Guerra, 1994; Martín Criado, 2000; Pérez-Díaz y Otros, 2001).

Inextricablemente unidas a las anteriores figuran otras variables asociadas al rendimiento académico como las características sociales, económicas y culturales de la familia conformadas por la estructura socioprofesional de los padres así como por la estructura económica, el ambiente y medios socioculturales con que cuenta el niño. La investigación actual apunta hacia el hecho de que la influencia del nivel socioeconómico está mediatizada por el nivel cultural, y éste a su vez por el ambiente familiar relativo a las actitudes, expectativas y valores de la familia respecto al proceso educativo. Estos factores ejercen una influencia directa sobre el aprovechamiento escolar o bien a través de los factores de tipo personal, motivación, autoconcepto,... (Taylor, 1992; Coleman, 1997; Arnaiz, 1999; Portero y Ruiz, 1999, Samper y Mayoral, 2000; De Miguel, 2001; Ovejero, 2002).

En esta línea, este trabajo profundiza sobre el tema de las actitudes y valores de los padres relacionándolos con la forma en que afrontan la escolaridad de sus hijos y les animan a esforzarse por obtener éxito académico. Al tiempo que supone una aportación al tema de la acción compensadora de la educación, porque ofrece datos que cuestionan, tanto los planteamientos teóricos subyacentes como el proceso metodológico de los programas de compensación, cuestionando así la eficacia de la educación compensatoria como respuesta a las diferencias socioculturales.

El punto de partida de este trabajo está en observaciones y estudios llevados a cabo en el conjunto de un barrio socioeconómica y culturalmente desfavorecido, con problemas de delincuencia, maltrato infantil, drogadicción, analfabetismo, paro, en el que observamos la existencia de distintos subgrupos de familias en lo que se refiere a mentalidad. Una barriada con problemas educativos como absentismo y fracaso escolar, desfase edad-curso, desescolarización en Educación Infantil y Educación Secundaria, donde se pone en marcha, a petición de los colegios de la barriada, un Proyecto de

Educación Compensatoria. En base a este Proyecto se dota a los colegios del barrio de mayores recursos materiales y económicos y de personal técnico y docente, al tiempo que se reduce la ratio profesor-alumno. Tras cuatro años de funcionamiento de este Proyecto, una Asociación de Vecinos del barrio manifiesta el sentir general de los vecinos de esta barriada advirtiéndolo, de una parte, que hay padres que deciden escolarizar a sus hijos en colegios externos al barrio aun cuando la familia continua domiciliada en el mismo; y, por otra parte, que con frecuencia, entre la población estudiantil de la barriada se encuentran niños que, obteniendo calificaciones escolares altas o muy altas en colegios del barrio, al pasar a centros educativos exteriores al barrio, abandonan los estudios ante la dificultad de alcanzar los niveles exigidos por los colegios exteriores a la barriada. La envergadura de estos fenómenos lleva a la Asociación de Vecinos a solicitar un estudio sobre éstos, con el fin de elaborar un programa de intervención socioeducativa para favorecer la integración de los vecinos en el barrio en el que residen.

La primera aproximación al estudio de estos fenómenos señalados por la Asociación comienza en 1990, identificando las causas que orientan a los padres a escolarizar a sus hijos en colegios externos aún cuando la familia continua domiciliada en el barrio, y analizando la relación que pudiera existir entre las causas detectadas.

Una de las conclusiones de este primer estudio (Siles, 1993) pone de manifiesto que los medios familiares de los que proceden los niños que están escolarizados en colegios externos al barrio pertenecen a un subgrupo de familias, con un nivel de estudios medio-bajo, que valora la cultura, las normas disciplinarias, el círculo de amistades, la familia como principal agente de socialización, la educación como factor de movilidad y ascenso social, con un presupuesto económico para costear los estudios de los hijos, en la mayoría de los casos, más bien bajo, pero con un nivel de expectativas alto que le lleva a buscar calidad en la enseñanza. Las tres causas más relevantes, con diferencias sensibles en el orden preferente, que orientan a los padres a tomar la decisión de escolarizar a alguno de sus hijos en colegios externos al barrio son: el ambiente, entendido como el tipo de relaciones interpersonales que se desarrollan en el colegio, el bajo nivel académico de los colegios de la barriada y el estilo educativo de los mismos. Encontramos, por último, que el medio familiar establece, desde una perspectiva global relaciones significativas con el rendimiento académico de los hijos, comprobando que estas relaciones no son fijas y permanentes, sino que están moduladas por el sexo y la edad de los alumnos.

A la luz de estos resultados, se diseñó una segunda investigación, para analizar las diferencias en términos de valores entre el *Grupo de padres que escolariza a los hijos en colegios del barrio* y el *Grupo de padres que los inscribe en colegios externos al barrio*; y estudiar la relación, que pueda existir, entre las jerarquías de valores de los padres y el desarrollo académico de los hijos.

II. MÉTODO

Sujetos

La población de referencia está constituida por los padres e hijos domiciliados en la barriada y afectados o no por la escolarización en centros educativos externos al barrio.

A partir de las relaciones de alumnos de edades cronológicas comprendidas entre los 12 y los 14 años, de 8 colegios, 4 de la barriada y 4 exteriores a la misma, seleccionamos dos muestras de alumnos, eligiendo en aquellos casos en los que la familia tenía más de un hijo escolarizado de estas edades, sólo uno por familia. De una parte, una muestra de 183 *alumnos domiciliados y escolarizados en la barriada*, y otra de 85 *alumnos domiciliados en la barriada y escolarizados fuera del barrio*. Respectivamente, los padres de estos dos grupos de alumnos componen las dos muestras de padres con los que trabajamos en este estudio. Para establecer comparaciones entre calificaciones escolares de los alumnos escolarizados dentro y fuera de la barriada, se trabajó en ocasiones con una muestra de 396 *alumnos no pertenecientes a la barriada y que asisten a los mismos colegios a los que acuden los niños domiciliados en la barriada y escolarizados en colegios externos al barrio*. En total han participado 678 alumnos y 268 padres. La selección de las muestras se ha llevado a cabo mediante muestreo aleatorio en cada uno de los colegios, eligiéndose en cada colegio la muestra correspondiente con un nivel de significación de 0,05 y admitiendo un error máximo en la estimación de 0,5.

Instrumentos

Para la recogida científica de datos del colectivo de padres seleccionamos el Inventario de Valores Hall-Tonna (Hall, 1994a,b), por ser el que más se aproximaba a los objetivos que nos habíamos propuesto, teniendo en cuenta el modelo teórico que lo fundamenta así como sus características técnicas. Efectuamos, a continuación, algunas modificaciones en la versión en castellano del Inventario realizada por el I.C.E. de la Universidad de Deusto en 1989, con el fin de facilitar a los padres la comprensión del contenido de los ítems.

El Inventario Individual de Valores utilizado en esta investigación, está compuesto por 77 ítems con cuatro opciones de respuesta (la última versión de éste consta de 125 ítems), cada una de éstas relacionada con un valor, debiéndose optar por una de ellas. Los ítems están planteados en forma de proposiciones afirmativas y, más que buscar una respuesta, pretenden indagar para que la persona elija la de mayor analogía con su situación y su comportamiento actual. El Inventario, por tanto, a diferencia de los revisados (Cuestionario de Valores de Rokeach, 1973 y Escala de Valores de Schwartz, 1990), no busca lo que a la persona le gustaría, sino lo que mejor describe la realidad actual de ésta. De este modo se centra en el comportamiento y en los hechos, que es donde realmente se hacen patentes los valores.

También hemos utilizado el Inventario Grupal de Valores, un programa informático diseñado por los autores del Modelo para medir las prioridades de valores de grupo, a partir de un compuesto de las puntuaciones individuales en respuesta al cuestionario descrito. Este programa emite como resultado del procesamiento, un perfil grupal compuesto por una serie de informes, a través de los cuales es posible conocer los distintos ciclos de liderazgo que integran el grupo y el número de personas en cada ciclo, cuáles son los valores del grupo entre los 125 posibles y en qué prioridad están ordenados, las destrezas disponibles, la dedicación y el empleo que hace de su tiempo, la orientación de la actividad que caracteriza a los sujetos que constituyen la media

del grupo y las posibilidades de desarrollo. Por tanto, el perfil grupal, no proporciona información directa y completa sobre el grupo, sólo facilita la detección de la jerarquía básica de los valores que mueven a su comportamiento, requiriendo una posterior interpretación y elaboración por parte del investigador con un entrenamiento previo. El significado final del instrumento sólo se alcanza y clarifica cuando el grupo reflexiona acerca de las preguntas que propone dicho perfil, con el propósito de desarrollar un buen conocimiento de sus valores y examinar las posibilidades de desarrollo personal futuro.

El Inventario de Valores Hall-Tonna ha sido sometido por sus autores a diversas pruebas de validez discriminante durante más de 10 años de investigación con diversas muestras de diferentes culturas, lenguas, clases sociales, profesiones y disciplinas. En estas muestras, por lo que se refiere a la validez de contenido, el tratamiento estadístico a que han sido sometidas las respuestas, ha manifestado claramente la existencia de independencia en las definiciones de los valores. Asimismo, los resultados alcanzados han mostrado la existencia de diferencias significativas en lo que se refiere a las prioridades de valor entre todos los grupos estudiados (Ayerbe, 1995).

Por último, para valorar las Variables Demográficas se elaboró un Cuestionario que recoge información del contexto familiar actual sobre: edad, estado civil, número de hijos, nivel de estudios, ocupación, tipo de ingresos (fijos, no fijos, subsidios estatales y otros) y estructura familiar (si los hijos viven con el padre y la madre, sólo con el padre, o sólo con la madre, con los abuelos u otros parientes, con otras personas no familiares), así como cuántos miembros de la familia conviven en el hogar.

Por otra parte, utilizamos como instrumento para valorar el desarrollo académico de los alumnos, las calificaciones escolares finales por asignaturas de tres niveles académicos. La razón que justifica la utilización de este instrumento está en que hay estudios (Pérez Serrano, 1981) que habiendo medido el rendimiento académico a través de calificaciones escolares y pruebas objetivas, han comprobado que las calificaciones escolares medias de cursos anteriores en las áreas principales, Áreas de Ciencias Naturales, Sociales, Lengua y Matemáticas son las que mejor definen el rendimiento escolar, aunque en el resto de las materias se desvían de las puntuaciones medias con tendencia siempre a elevarla, como se pone de manifiesto en el presente estudio en las asignaturas de Educación Física, Manualidades y Religión. Aunque otros (Carabaña, 1979), al hablar de las medias de las calificaciones escolares añaden que su distribución dista mucho de la normal en la mayor parte de los colegios. A pesar de ello, cabe reseñar el resultado de una revisión exhaustiva de las investigaciones realizadas en España sobre el rendimiento académico desde 1975, llevada a cabo por el C.I.D.E (1990): «*El 68,61% de estos estudios tomaron como medida las calificaciones escolares, el 5,81% las pruebas objetivas, el 6,97% consideraron ambas medidas de rendimiento (el 13,95% no especificaron la medida considerada)*» (185).

Procedimiento

Para la recogida científica de datos del colectivo de padres elegimos el método de la entrevista en base al Inventario de Valores Hall-Tonna. En un primer momento, se

procedió al envío de un escrito a los padres, expresándole el objetivo pretendido, y convocándole a una reunión en el colegio en grupos de cinco. Dado que la participación media del *Grupo de padres que escolarizan a sus hijos en colegios del barrio* fue tan sólo de un 25 %, y la del *Grupo que los escolariza en colegios exteriores al barrio*, aunque alcanzó el 66%, no abarcó a la totalidad de la muestra, se procedió a realizar una segunda reunión en el colegio, para los padres restantes. Para convocarlos, nuevamente se les envió una circular, añadiendo a ésta, con respecto a la primera, que de no asistir al colegio nos personaríamos en su casa para entrevistarles. La participación media del *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en el barrio* fue casi un 4% superior a la primera, y en el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, obviamente disminuyó, concretamente a 16%. Por lo que finalmente el 45% de los *padres que escolarizan a los hijos en el barrio*, y el 18% de los que *los matriculan en centros educativos exteriores al barrio*, tuvo que ser entrevistado en casa. Merece destacar que la participación de los *padres que escolarizan a sus hijos en colegios externos al barrio* ha sido un 40% superior con respecto a la de los *padres que los matriculan en colegios del barrio*. Esto es un indicador de la participación real de los padres en el colegio.

Con cada familia tuvo lugar una entrevista, que requirió dialogar con las personas que estaban al cargo del niño. Casi en la totalidad de las familias entrevistadas en Casa (63%), fue precisa más de una visita, oscilando la frecuencia entre 1 y 6, siendo la media 3. El tiempo de duración de la entrevista osciló entre 60 y 180', con una media de 90'.

Para recoger las diferentes calificaciones escolares finales de cada alumno por asignaturas, de los tres últimos cursos académicos, se diseñó una plantilla fácil de manejar que recogía de manera pertinente cada una de ellas. Para la codificación de las calificaciones escolares se adjudicaron a las mismas los siguientes valores numéricos: sobresaliente, 5; notable, 4; bien, 3; aprobado, 2; e insuficiente, 1.

Análisis de datos

La información recabada mediante el Inventario Hall-Tonna, fue procesada con un programa informático que los autores del mismo denominan Programa Convertidor. Diseñado por ellos para analizar el Inventario utilizado (el de 77 ítems), de forma similar a como lo hace la versión más completa, hasta el momento, del programa informático que analiza la información que proporciona la última versión del Inventario de Valores, compuesto de 125 ítems. El perfil grupal emitido por este Programa Convertidor es más completo que el obtenido por el programa inicialmente diseñado para analizar el Inventario de 77 ítems.

El perfil contiene información relativa a cuatro apartados: Mapa de valores; Gráfico y Tabla de Liderazgo; Destrezas, tiempo y orientación; así como Prioridades de valor. Estos cuatro apartados ilustran las diferentes perspectivas desde las que analizar los valores presentes en el informe emitido por el programa informático. Desde las tres primeras, los valores se consideran desde el punto de vista del desarrollo, de su manifestación en conductas. Las prioridades de valor, por su parte, consideran el diálogo que establecen entre sí los diferentes valores prioritarios, y el recorrido que trazan estos valores globalmente, mostrando si las combinaciones existentes favorecen o dificultan su desarrollo.

La información recabada sobre las variables demográficas ha sido contrastada con la prueba de comprobación de hipótesis T de Student. Y la información recogida acerca de las calificaciones escolares de los alumnos ha sido sometida a un análisis de frecuencias.

III. RESULTADOS

Del colectivo de padres

Variables Demográficas

Entre los grupos de *padres con hijos escolarizados en colegios del barrio* y *padres con hijos escolarizados fuera del barrio* sólo se han encontrado diferencias estadísticamente relevantes en los promedios de Número de hijos en la familia (T de Student = 3,965, con 70,41 grados de libertad, que se asocia a una probabilidad bilateral de 0,000) y de Número de familiares que conviven en el hogar (T de Student = 3,226, con 69,20 grados de libertad, asociada a una probabilidad bilateral de 0,002) siendo los promedios de ambos grupos en dichas variables los que se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1
ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLES QUE PRESENTAN DIFERENCIAS
ENTRE LOS DOS GRUPOS

Variable	Grupo de sujetos	N	Media	Desviación Típ.
Miembros de la familia que viven en el hogar	<i>Padres con hijos escolarizados en colegios del barrio</i>	183	5,92	1,698
	<i>Padres con hijos escolarizados fuera del barrio</i>	38	5,16	1,242
Número de hijos en la familia	<i>Padres con hijos escolarizados en colegios del barrio</i>	183	4,05	1,686
	<i>Padres con hijos escolarizados fuera del barrio</i>	38	3,13	1,212

Valores

Los resultados empíricos se extraen de los análisis cuantitativos y cualitativos aplicados a los datos que proporcionan los perfiles de ambos grupos de padres. Observando la Tabla 2 donde se muestran los valores, con mayor influencia en la conducta diaria de los padres de cada grupo, clasificados por áreas (base, central y de futuro) comprobamos que las diferencias intergrupales están en la prioridad y/o contenido de los valores seleccionados por cada grupo.

Con respecto a los *valores de base* o necesidades básicas, comprobamos que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* están más preocupados por los valores que constituyen los cimientos de la autoestima (confianza básica y seguridad física), mientras que los *padres con hijos escolarizados en colegios externos al barrio* están más interesados por el reconocimiento del valor propio o autoestima. En referencia a los medios empleados para satisfacer las necesidades básicas, parece deducirse que para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* la preocupación por la familia queda satisfecha con el cuidado físico, alimentación, asistencia y protección física. Mientras que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios exteriores al barrio* requieren niveles más amplios, relacionados de una parte, con el sentido amplio del término cuidar, alimentación e instrucción, asistencia física y afectiva, trato cortés y respetuoso y acogida personal; y de otra, con la transmisión de ritos y costumbres de padres a hijos.

Se infiere que para los *padres con hijos escolarizados en colegios del barrio* la cuestión prioritaria es la supervivencia del individuo, mientras que para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, el asunto preferente va más allá de la supervivencia del individuo, abarcando una orientación más social y de desarrollo personal. Para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* sobrevivir significa tener capacidad para cubrir las necesidades humanas físicas, adquiriendo destrezas que garanticen seguridad externa; sin embargo para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, sobrevivir representa tener capacidad para autodesarrollarse. Clara evidencia del mayor nivel de desarrollo personal que tienen los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*.

En el grupo de *padres que escolariza a los hijos en colegios de la barriada*, la alimentación y protección física, tendrán que ser aseguradas antes de plantearse aspiraciones más elevadas, por lo que serán fuentes de limitación que opongan resistencias al crecimiento personal de este grupo de padres y consiguientemente al de sus hijos. Por el contrario, la importancia que tiene, para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* el cuidado afectivo, el trato cortés y respetuoso y la acogida personal, además del cuidado físico, lo que amplía la dimensión de la autoestima, constituye un aspecto muy importante para el desarrollo personal de este grupo de padres y consecuentemente para el de sus hijos.

En referencia a los *valores centrales* o ideales más presentes en la vida diaria de los padres, una diferencia intergrupala relevante está en el contenido de uno de los medios elegidos por los padres para alcanzar los ideales. Comprobamos que una parte de la actividad diaria desplegada por los *padres que escolarizan a los hijos en colegios de la barriada* se dirige a buscar significado y autoafirmación personal complaciendo a personas significativas como por ejemplo los hijos; por el contrario, los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* la orientan más en el sentido de autorrealización personal, como lo pone de manifiesto la presencia entre sus prioridades de un valor muy importante relacionado con la comunicación interpersonal como es compartir, confiar y escuchar. Esta diferencia muestra claramente que los *padres con hijos escolarizados en colegios externos al barrio* tienen mayor grado de desarrollo personal que los *padres que los matriculan en colegios del barrio*.

El peso que tienen en el colectivo de padres la necesidad de igualdad/liberación, de autoridad interna, y de salud mental y física, es muy positivo para el crecimiento

TABLA 2
AGRUPACIÓN DE VALORES PRIORITARIOS POR ÁREAS (BASE, CENTRAL Y FUTURO), EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE PADRES

PADRES CON HIJOS ESCOLARIZADOS EN COLEGIOS DEL BARRIO N= 183		PADRES CON HIJOS ESCOLARIZADOS FUERA DEL BARRIO N= 85	
BASE			
Valor	Veces elegido	Valor	Veces elegido
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Familia/Pertenencia	650	Familia /Pertenencia	311
Asombro/Maravilla/Destino	218	Asombro/Maravilla/Destino	95
Seguridad	212	Autoestima	95
Autoestima	170	Seguridad	79
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Comida/Calor/Cobijo	197	Cortesía/Hospitalidad	96
Paciencia/Resistencia	186	Paciencia/Resistencia	93
Derechos/Respeto	166	Derechos/Respeto	93
Supervivencia	151	Tradicición	78
CENTRAL			
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Igualdad/Liberación	450	Igualdad/Liberación	191
Competencia/Confianza	225	Competencia/Confianza	113
Servicio/Vocación	216	Juego/Recreo	105
Juego/Recreo	177	Servicio/Vocación	79
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Autoridad/Honestidad	294	Salud/Bienestar	140
Salud/Bienestar	289	Autoridad/Honestidad	139
Productividad	212	Eficacia/Planificación	130
Eficacia/Planificación	205	Compartir/Escuchar/Confiar	124
FUTURO			
<i>Metas</i>		<i>Metas</i>	
Armonía Mundial	241	Armonía Mundial	136
Ser uno mismo	140	Ser uno mismo	81
Arte/Belleza	131	Intimidad/Soledad	68
Intimidad/Soledad	126	Presencia	57
<i>Medios</i>		<i>Medios</i>	
Justicia Global	264	Justicia Global	111
Justicia/Orden Social	220	Justicia/Orden Social	95
Sencillez/Juego	181	Responsabilidad Compartida	87
Responsabilidad Compartida	179	Etica/Responsabilidad	78

personal en dirección a una actuación más independiente y autónoma de la familia y resto de instituciones sociales. Este crecimiento, sin embargo, tropieza con dificultades, sobre todo en el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*, porque además de la fuerza que en el colectivo de padres tiene la preocupación por la familia, estos padres añaden el peso de necesidades tan básicas como alimentación, vivienda y protección física, frente a la escasa atención prestada a la autoestima.

Por último, con respecto a los de *valores de futuro* o aspiraciones hay dos diferencias intergrupales muy importantes dado el contenido de los valores implicados. Por una parte, los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* dan mayor importancia a tener capacidad para experimentar armonía personal, que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*. La otra diferencia radica en el contenido de una de las aspiraciones, mientras para los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* es importante experimentar placer por medio de la contemplación de la belleza y el arte, los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* consideran más prioritario tener capacidad para convivir y estar con los demás. En referencia a los medios seleccionados para actualizar las aspiraciones, destacamos dos diferencias. Los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* dan más importancia a tener destrezas para compartir la responsabilidad que los *padres que los escolarizan en el barrio*. La otra diferencia está en que los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* aspiran a tener capacidad para actuar de acuerdo con los principios morales propios, mientras los *padres que los escolarizan en colegios del barrio* prefieren poseer capacidad para ver lo sencillo en lo complejo y para distanciarse de la orientación material del mundo.

Comparando los *ciclos de desarrollo* o cosmovisiones que integran el colectivo de entrevistados, encontramos que el grupo principal de padres de ambas muestras, se presenta inmerso en el ciclo de transición denominado por los autores del modelo Institución/Autoiniciativa. Lo que significa que con frecuencia estos padres se encuentran frente al dilema de elegir entre conseguir los objetivos de las instituciones y actuar autoritariamente, o seguir fieles a sus principios y actuar en éstas de acuerdo a la moralidad propia. Optar entre estas dos visiones del mundo les resulta difícil, por la escasez de valores relacionados con la autonomía interna. Lo que incorpora tensión a la toma de decisiones. Tensión que transmitirán a las personas de su entorno, entre las que se encuentran los hijos. Por ello, resulta tan positivo, entre los *padres que escolarizan a los hijos en colegios exteriores al barrio*, la importancia que para ellos tiene la capacidad para actuar de acuerdo con los principios morales propios, y la capacidad para compartir las responsabilidades, ya que estas capacidades ayudarán a estos padres a entender los fenómenos que se viven alrededor, evitando la ansiedad que causa el no ser capaz de comprenderlos, facilitando la toma de decisiones y la consiguiente responsabilización.

Por vivir esta situación de relativismo ético, el *estilo de liderazgo* o modo por el cual los padres medios influyen sobre los demás es de tipo Permisivo, «dejar hacer» o «no liderazgo». Sin embargo, hay diferencias intergrupales importantes. En el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* influyen preferentemente las necesidades institucionales, como lo refleja el interés que muestran por complacer a los demás; mientras que los *padres con hijos escolarizados en colegios exteriores al barrio*, intentan aban-

donar la dependencia institucional para reafirmar su individualidad, como lo pone de relieve el interés que manifiestan por la comunicación interpersonal, por la moralidad propia, por la capacidad para saber convivir, así como por la mayor importancia que conceden a la corresponsabilización y a la armonía personal. De hecho, hay un 3,4% menos de padres Permisivos en el *Grupo que escolariza a los hijos en colegios externos al barrio*.

Los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* tienen mínima capacidad para influir sobre los demás, porque su actuación ética está claramente orientada al logro de los objetivos establecidos por otros, como por ejemplo los hijos; mientras que los *padres que los escolarizan en colegios exteriores del barrio* escuchan, facilitan, soportan, aunque le resulta difícil enfrentarse, por lo que empiezan a poner a prueba la propia capacidad de influir sobre los demás, y en consecuencia sobre los hijos.

Por lo que se refiere a las *destrezas* comprobamos que para alcanzar los valores que persiguen los padres de la muestra, son las destrezas interpersonales, relacionadas con la autonomía e iniciativa, junto con destrezas de sistema, referentes a la clarificación personal de la ley y, el apoyo mutuo y la cooperación, las que se requieren, o en su caso, deben desarrollarse.

En este sentido, aspectos relacionados con las destrezas interpersonales como expresar, compartir y escuchar, convivir, cuidar física y afectivamente, dar y recibir un trato cortés y respetuoso y acoger y ser acogido por los demás, así como aspectos relacionados con las destrezas de sistema tales como capacidad para reconocer la importancia de la tradición, para comprometerse con un sistema personal de valores y para compartir la responsabilidad, están presentes en el perfil del *Grupo de padres que escolariza a los hijos en colegios externos al barrio*. Aunque la corresponsabilidad también está entre los valores prioritarios del *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*, éstos le dan menos importancia que los *padres que los escolarizan en colegios externos al barrio*. Y es lógico porque para compartir la responsabilidad, primero es necesario comprometerse con un sistema personal de valores, y este valor no aparece en el perfil de este grupo de padres.

Los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio* tienen más destrezas interpersonales y de sistema que los *padres que los escolarizan en colegios del barrio*. No obstante, el bajo porcentaje de destrezas de cada una de las categorías, que se observa en el colectivo de padres, hace cuestionarse si éstos se están desarrollando suficientemente en el área de destrezas.

En cuanto a la *orientación de la actividad* de los padres, una parte presenta un enfoque hacia lo normativo y regulado, lo que significa que se sienten a gusto con la adaptación a las convenciones. Otra parte de la actividad, sin embargo, presenta diferencias intergrupales importantes. Mientras el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* la orienta hacia el servicio a la familia desde donde se contemplan las posibilidades de desarrollo personal; los *padres que escolarizan a los hijos en colegios externos al barrio*, presentan un enfoque de la vida y sus problemas hacia lo cooperativo e interdependiente, particularmente a nivel familiar.

Combinando los valores con mayor frecuencia de entre todos los elegidos por cada grupo de padres, se pone de manifiesto que gran parte de las energías que podrían estar dedicándose al ámbito personal, se están destinando a «sacar adelante» la familia, lo

que está dificultando el crecimiento personal de los padres, especialmente el de los *padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio*. Los padres viven preocupados y necesitados de la familia, pero no terminan de darle la respuesta adecuada. El *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios exteriores al barrio* porque necesita alcanzar mayor nivel de confianza en sí mismo, y el *Grupo que los escolariza en colegios del barrio* porque además requiere afianzar necesidades tan básicas como alimentación, vivienda y autoestima.

Del colectivo de hijos

Lo primero que se advierte al observar la Tabla resumen de las calificaciones escolares medias por asignaturas (Tabla 3), es la presencia de diferencias entre los tres grupos de alumnos considerados.

Las diferencias encontradas, entre las medias de las calificaciones escolares medias del *Grupo de alumnos domiciliado y escolarizado en la barriada*, y el *Grupo establecido en el barrio y escolarizado en colegios exteriores al barrio*, son desfavorables a este último, y del orden de medio punto en todas las asignaturas. Se advierten diferencias un tanto superiores, aproximadamente de algo más de medio punto, entre el *Grupo de alumnos domiciliado en la barriada y matriculado en colegios exteriores a la misma* y el *Grupo residente y escolarizado fuera del barrio*. Aunque las diferencias entre las medias de las

TABLA 3
CALIFICACIONES ESCOLARES MEDIAS POR ASIGNATURAS, EN FUNCIÓN
DEL GRUPO DE ALUMNOS

	Alumnos domiciliados y escolarizados en el barrio	Alumnos domiciliados en el barrio y escolarizados fuera del barrio	Alumnos domiciliados y escolarizados fuera del barrio
Lengua	2,565	2,076	2,530
Inglés	2,366	1,965	2,446
Matemáticas	2,443	1,992	2,493
Ciencias Naturales	2,483	2,122	2,599
Ciencias Sociales	2,639	2,131	2,654
Educación Física	3,271	2,949	3,284
Manualidades	2,953	2,584	3,201
Religión	3,222	2,592	3,051
Música		2,132	3,220
Tecnología		1,974	2,844
Optativa		2,391	3,000

calificaciones escolares del *Grupo de alumnos domiciliado y escolarizado fuera del barrio* y del *Grupo domiciliado y escolarizado en la barriada*, son ligeras en todas las asignaturas, excepto en Manualidades, que es un poco más alta en el *Grupo de alumnos domiciliado y matriculado en el exterior del barrio*, y favorables a este último grupo de alumnos en todas las asignaturas menos en Lengua y Religión, que están a favor del *Grupo domiciliado y escolarizado en la barriada*.

IV. DISCUSIÓN

Comparando los resultados del colectivo de alumnos expuestos anteriormente con los del estudio realizado en la barriada en 1993, encontramos importantes contradicciones. Mientras en el estudio de 1993, utilizando como criterio de rendimiento académico una prueba objetiva, los alumnos del *Grupo domiciliado y escolarizado en la barriada* obtienen puntuaciones más bajas que los del *Grupo residente en el barrio y matriculado en colegios exteriores al mismo*; y, éstos a su vez, más bajas que las de los *alumnos residentes e inscritos fuera del barrio*. En el presente estudio, definiendo operacionalmente el desarrollo académico como la media de las calificaciones escolares finales de tres cursos académicos, los *alumnos residentes y escolarizados en el barrio* alcanzan calificaciones escolares medias más altas, que los del grupo *domiciliado en la barriada y matriculado en colegios exteriores a la misma*, y ligeramente más bajas, en términos generales, que los del *grupo residente y escolarizado fuera del barrio*.

Por otra parte, hemos de señalar que los resultados obtenidos en el presente estudio no están en línea con la observación manifestada por la Asociación de Vecinos de la barriada. Recordando lo que decíamos páginas atrás, los vecinos advertían que con frecuencia entre la población estudiantil de la barriada se encontraban niños que obteniendo calificaciones escolares altas o muy altas en colegios del barrio, al pasar a centros educativos exteriores al barrio, abandonaban los estudios, ante la dificultad de alcanzar los niveles exigidos por los colegios de fuera de la barriada.

En coherencia con esta observación de la Asociación, el estudio de 1993 aportaba datos que la apoyaban. Cuando se le preguntó a los padres por qué matriculaban a sus hijos en colegios exteriores a la barriada aun cuando la familia continuaba domiciliada en el barrio, los padres manifestaron como segundo motivo de la escolarización exterior, el «bajo nivel académico» de los colegios de la barriada. Aunque, cabe advertir que sólo 15 familias, de las 63 entonces encuestadas, habían escolarizado a alguno de sus hijos, primero en un centro educativo de la barriada y posteriormente en otro exterior a la misma. Las 48 familias restantes nunca los escolarizaron en colegios del barrio, por lo que su argumento se apoyaba más en la percepción que tenían del funcionamiento de los colegios de la barriada que en la comprobación real del hecho en sí. Por lo que un reducido número de familias fue el que realmente comprobó la observación de los vecinos del barrio, o sea la diferencia de nivel académico absoluto existente entre los colegios de la barriada y los exteriores a la misma.

Igualmente, de acuerdo con la observación de la Asociación cabe reseñar que el 31% del total de los padres encuestados subrayó como primera exigencia del colegio que deseaban para sus hijos, «nivel académico elevado» que les permitiese continuar estudios superiores.

En este mismo sentido, cuando se le pidió al conjunto de las familias encuestadas, es decir a las 63, que enumeraran ventajas de los centros educativos externos al barrio, aparecía «mayor nivel académico» como la segunda en importancia, aunque con sólo 4% de diferencia, con respecto a la primera, que en este caso era «estilo educativo» de los colegios exteriores al barrio.

Así pues, el bajo nivel académico de los colegios de la barriada, que comprobaron los padres que habían escolarizado a alguno de sus hijos primero en un colegio del barrio y posteriormente en otro externo al mismo, y que percibieron los padres que nunca habían escolarizado a alguno de sus hijos en colegios de la barriada, se corroboró en el análisis explicativo que se efectuó en 1993, con el fin de establecer relaciones explicativas entre las causas que llevaron a los padres a escolarizar a alguno de sus hijos en colegios externos al barrio, como se pone de manifiesto en los resultados antes expuestos.

Las contradicciones encontradas en términos de rendimiento académico de los alumnos entre el estudio de 1993 y el presente, hacen sospechar que los centros escolares de la barriada, tienden a calificar más alto, que los colegios exteriores al barrio, los logros académicos de sus alumnos. Si los colegios de la barriada tienden a apreciar más alto que los colegios externos a la misma los logros académicos de sus alumnos, entonces las calificaciones escolares medias obtenidas por los *niños domiciliados y escolarizados en el barrio* pueden estar fuertemente influenciadas, entre otras razones, por el nivel absoluto que se logra en los colegios de la barriada. Por lo que los *niños domiciliados en el barrio y escolarizados fuera del mismo*, aunque sus padres muestran una jerarquía de valores más en consonancia con un desarrollo personal y académico satisfactorio que los *padres de los hijos domiciliados y escolarizados en la barriada*, al estar escolarizados en colegios que tienden a evaluar más bajo, que los colegios de la barriada, los logros académicos de sus alumnos, obtienen calificaciones escolares medias más bajas, que los *niños residentes y escolarizados en el barrio*. Del mismo modo que éstos, aunque sus padres manifiestan una jerarquía de valores menos acorde con un desarrollo personal y académico positivo, al estar escolarizados en colegios que tienden a valorar más alto que los colegios externos al barrio los logros académicos de sus alumnos, obtienen en términos generales, calificaciones medias sólo ligeramente más bajas que los de los *niños establecidos y escolarizados fuera de la barriada*. Esta hipótesis pudiera explicar en parte, las contradicciones que se advierten entre los resultados de los dos estudios realizados.

De hecho, los logros académicos son evaluados de modo bien distinto en los diversos colegios dependiendo entre otras, del nivel absoluto que se alcanza en cada uno y de intereses de todo género de los propios colegios (Carabaña, 1979; Hargreaves y Otros, 1998; Marchesi, 2000; Torres Santomé, 2001). Estos hechos pudieran incidir, principalmente, en los aprendizajes medidos subjetivamente, como es el caso de las calificaciones escolares.

Otra hipótesis que pudiera explicar parte de las contradicciones encontradas en los estudios realizados es la utilización de distintos criterios de medida del desarrollo escolar. Ésto nos lleva a suponer que las pruebas objetivas y las calificaciones escolares medias de cursos anteriores puede que no deban utilizarse por separado como criterio único para medir el éxito/fracaso escolar. Por lo que sería conveniente para estudios

posteriores, utilizar como medida del desarrollo escolar, tanto calificaciones escolares medias de cursos anteriores como pruebas objetivas, lo que permitiría comparar los resultados y comprobar así esta hipótesis. Aunque, se puede afirmar, de acuerdo con Carabaña (1979) y Herrera García y Otros (1999), que la *«búsqueda de una medida válida del rendimiento académico es una empresa imposible de realizar residiendo la razón en las ambivalencias, o mejor polivalencias, intrínsecas al sistema educativo. Cada nivel, e incluso cada materia y cada profesor, persiguen a la vez varios objetivos que no se pueden maximizar al mismo tiempo y es, a la vez, base para los niveles siguientes. Además, cada profesor y cada colegio tienen (y que lo tengan es un valor conscientemente perseguido), un amplio margen de interpretación de los objetivos legalmente fijados»* (Carabaña, 1979, 188). La utilización de pruebas objetivas tiene la ventaja de eliminar toda clase de sesgos resultantes de los colegios, pero tiene numerosos inconvenientes. Por ejemplo, oscurece aspectos específicos que se tienen en cuenta en la evaluación en cada colegio como motivación del alumno, capacidad de razonamiento, habilidades básicas,... o lo que es lo mismo, la idiosincrasia de cada colegio y de cada profesor. Por otra parte, las pruebas objetivas, por mucho que se quieran acercar a los niños menos favorecidos, están pensadas para «normales». Muchas veces los niños desfavorecidos socioculturalmente no saben responder a las preguntas porque no se pensaron para ellos (Aguilar García y Otros, 1998; Martín Criado y Otros, 2000). En cualquier caso esto nos lleva a una polémica difícil de resolver, en la que no vamos a entrar.

Por último, cabe considerar en línea con los resultados obtenidos en la prueba objetiva que se aplicó en 1993 otra hipótesis. Las diferencias existentes entre las puntuaciones obtenidas por cada grupo de alumnos, pudieron traducir diferencias en términos de valores, entre los *padres que escolarizaban a los hijos en la barriada* y los *padres que los matriculaban en el exterior del barrio*.

Hipótesis que apoyamos en dos resultados del presente estudio. De una parte, todas las familias, las que escolarizan y no escolarizan a los hijos en colegios del barrio, viven en el mismo medio sociocultural y sólo existen diferencias estadísticamente relevantes en los promedios del número de hijos en la familia y, en consecuencia, en el número de miembros que conviven en el hogar, siendo además la diferencia entre los promedios de ambos grupos en dichas variables muy pequeñas; 0,76 y 0,93 respectivamente; sin embargo sólo algunos padres optan por escolarizar a los hijos fuera de la barriada. Por otra parte, comprobamos que los *padres con hijos escolarizados en colegios externos al barrio* dan más importancia y tienen presentes en su jerarquía de prioridades, valores cuyo contenido está muy relacionado con un desarrollo personal y académico satisfactorio. Respectivamente, nos referimos a los valores comunes a ambos grupos: autoestima, descanso y ocio creativo, y responsabilidad compartida, y a valores particulares de este grupo de padres como son: eficacia y planificación, comunicación interpersonal, habilidad para convivir y moralidad propia. De acuerdo con Rigo (2002) muchos padres creen que el mejor regalo que pueden hacer a sus hijos es complacerles, sofisticados juguetes,... cuando sabemos que su eficacia en el proceso de desarrollo personal y académico *«es muy pequeña si no va acompañada de calidez afectiva, tiempo compartido, comunicación y mutua confianza, educación en la confianza, fomento del autocontrol y el esfuerzo; en definitiva, intervención cualitativamente significativa en las relaciones padres hijos»*(23).

Por lo que cabe suponer que al tener los *padres que escolarizaban a los hijos en colegios exteriores al barrio* una jerarquía de valores más acorde con un desarrollo personal y académico satisfactorio, que los *padres que los inscribían en colegios de la barriada, los niños que estudiaban fuera del barrio* obtenían mayor puntuación en el test.

Esta hipótesis abre un camino a la investigación, para estudiar qué variabilidad del desarrollo escolar explican las diferencias en términos de valores encontradas entre el *Grupo de padres que escolarizan a los hijos en colegios del barrio* y el *Grupo que decide escolarizarlos en colegios externos*. Teniendo en cuenta que las diferencias en prioridad y/o contenido de valores, entre los dos grupos de padres, están en los valores autoestima, seguridad, comunicación interpersonal, respeto mutuo, transmisión del legado cultural, protección física, confianza en las propias capacidades, descanso y ocio creativo, satisfacción de las necesidades de los demás, planificación, comunicación interpersonal, armonía personal, habilidad para convivir, responsabilidad compartida, imaginación libre y diversión personal y moralidad propia, sería interesante estudiar la relación que pudiera existir entre cada uno de los valores señalados y el desarrollo personal y académico de los hijos. Máxime cuando «*Hoy en día sabemos que los lazos afectivos que se establecen en la infancia en el seno de la familia, las experiencias sociales que conducen a una cada vez mayor conciencia de autocontrol así como a un modelo de expectativas sobre la propia conducta, los valores de los padres que determinan estilos de vida familiar, los valores preponderantes en el grupo de iguales... son factores muchísimo más importantes para la explicación de las dificultades en el aprender que la capacidad que demuestre el alumno en la construcción de un puzzle, las respuestas a un test de inteligencia, la resolución de problemas matemáticos o la capacidad para memorizar un texto. El resultado en el aprendizaje se explica mucho mejor cuando tenemos en cuenta todos estos factores*» (Rigo, 2002, 22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar García, T. y Otros (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez y Otros (Coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Ayerbe, M. (1995). *Los valores en el desarrollo del directivo. Una aproximación al conocimiento de los valores de los directivos de empresa de la C.A.P.V.* San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2000). *Avoir trente ans, en 1968 et en 1998*. París: Seuil.
- C.I.D.E. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: M.E.C.
- Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B. En I.N.C.I.E. (Ed.), *Temas de Investigación Educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carabaña, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. En M^a A. García de León y Otros (Eds.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 2, 171-186.

- Coleman, J.S. (1997). Social capital in the creation of human capital. En A. H. Halsey y Otros, *Education: culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez Bueno, C. (2000). Configuraciones familiares y éxito escolar. En E. Martín Criado y Otros, *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- Gutiérrez, M. y Clemente, A. (1993). Estilos de disciplina familiar y adaptación escolar: bases para una intervención educativa. En A. Clemente (Dir.), *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica de la psicología escolar*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- Hall, B. (1994a). *Values shift: a guide to personal and organizational*. Inc. Rockport, M.A.: Twin Lights Publishers.
- Hall, B. (1994b). *El Inventario de Valores Hall-Tonna*. Bilbao: Universidad de Deusto y Values Technology Ohio.
- Hargreaves, A. y Otros (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Herrera, M^a E. y Otros (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 413-421.
- INCIE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Criado, E. (2000). Configuraciones familiares, clases sociales y escuela. En E. Martín Criado y Otros, *Familias de clase obrera y escuela*. Bilbao: Iralka.
- Martín Criado, E. y Otros (2000). Éxito escolar y familias de clase obrera. En L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.
- Miguel, S. De (2001). Educar para la diversidad: intervención con minorías étnicas. En A. Sipán(Coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira.
- Musitu, G. y Cava, M^a J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-83.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez-Díaz, V. y Otros (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Colección Estudios Sociales N^o 5. Fundación «la Caixa».
- Portero, R. M^a y Ruiz, M. A. (1999). ¿Necesidades de los alumnos o necesidades del contexto?: Las consecuencias de la marginalidad sociocultural en la escuela. En A. Sánchez y Otros (Coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Universidad de Almería.
- Rigo, E. (2002). Las necesidades olvidadas. En D. Forteza y M. R. Rossello (Coords), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Samper, L. y Mayoral, D. (2000). Familia y capital cultural. Tipología sociocultural de los hogares de la ciudad de Lleida. En L. Samper (Ed.), *Familia, cultura y educación*. Lleida: Servei de Publicacions Universitat de Lleida.

- Santos Guerra, M.A. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 66-67.
- Siles Rojas, C. (1993). *Integración social y problemas educativos en un barrio desfavorecido: la escolarización en la Barriada Palma-Palmilla*. Memoria de Licenciatura. Inédita.
- Taylor, L.C. (1992). Influence of parental style and child duties on school performance of African-American Students. Trabajo presentado a la *Annual Convention of de American Psychological Association*. Washington, 14-18 agosto.
- Torres Santomé, J. (2001). La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad. En J.J. Bueno y Otros (Coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Universidade da Coruña.

DIAGNÓSTICO EN LA TELEFORMACIÓN: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN ESCALOGRAMA GUTTMAN

Rafael García Pérez*

Universidad de Sevilla

RESUMEN

El estudio metodológico que presentamos en este artículo tiene por objeto la construcción y validación de un escalograma para instrumentalizar algunas funciones diagnósticas en la teleformación de estudiantes universitarios. También, en un plano más conceptual, planteamos la idoneidad de los escalogramas Guttman como instrumentos de evaluación diagnóstica en este tipo de procesos educativos. Se revisan algunas de las propiedades metodológicas que hacen de los escalogramas herramientas muy apropiadas para ser integradas en el diseño de las páginas Web educativas. Este tipo de instrumento de diagnóstico permite resolver de forma eficaz la autoevaluación inicial en los sistemas de teleformación; especialmente, cuando están diseñados para atender a una diversidad de usuarios con diferentes niveles formativos. Este es el caso del S.T. MIDE, creado como apoyo virtual a la docencia universitaria para el aprendizaje de la materia «Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico». Se presenta un escalograma que los usuarios pueden utilizar para la autoevaluación inicial de su nivel de dominio en dicha materia, diferenciando entre niveles de «principiante», «iniciado» y «experto» para la autoselección de actividades de aprendizaje. En suma, se presenta un estudio empírico de la fiabilidad y validez (de constructo y concurrente) del escalograma construido para esta función diagnóstica en la teleformación universitaria.

Palabras claves: Escalogramas Guttman, Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico, Teleformación, Sociedad del Conocimiento, Fiabilidad y Validez, Validez de Constructo, Validez Concurrente.

* RafaelGarcia@us.es

ABSTRACT

The methodological study that we present in this article it considers its object the construction and validation of a scalogram to explore some functions of assessment in the learning of university students with systems of «e-learning». Also, in a more conceptual line, we present the Guttman's scales as instruments of assessment to study this type of educational processes. It's revised some methodological properties of the scalogram, that it are very appropriate tools for to be integrated in the design of the educational Web pages. This assessment instrument permits, to the users, resolve of efficient form for the initial evaluation of themselves in the systems of «e-learning»; especially, when it's designed to attend to a diversity of users with different educational levels. This is the case of the «S. T. MIDE», which it's created like virtual support to the learning of the subject: «Techniques and Instruments of Assessment». It's presented an scalogram that the users can utilize for the initial evaluation of themselves, of its level of control in subject, differentiating among levels of «inexperienced», «initiated» and «expert» for the auto-selection of activities of e-learning. In short, it's presented an empirical study of the reliability and validity (of construct and concurrent) of the scalogram elaborated for the assessment function in the university e-learning.

Key words: *Guttman's Scales/ Scalogram, Assessment Techniques and Procedures, Web-based Teaching/E-Learning, Knowledge Society, Reliability and Validity, Construct Validity, Concurrent Validity.*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos cursos académicos hemos trabajado en el diseño de nuevos modelos didácticos para articular la enseñanza presencial de forma combinada con la virtual, en referencia al concepto emergente «blended-learning» (Cornella, 2002); utilizando, como vía de desarrollo profesional, las distintas convocatorias de proyectos de innovación propuestas por el ICE de la U. de Sevilla.

Las conclusiones más genéricas de estos procesos de mejora de nuestra enseñanza pueden consultarse en los informes publicados (García y Otros, 2001; García, 2002). Dichos proyectos de innovación e investigación en la enseñanza universitaria se vinculan a la formación del pedagogo en la Sociedad del Conocimiento; algo especialmente importante hoy en Andalucía, dado que nuestra Comunidad Autónoma pretende una segunda modernización basada en la incorporación de nuestro tejido empresarial y tecnológico a la Sociedad del Conocimiento (Castaño y Román, 2002). En este sentido, la voluntad expresa de nuestra comunidad de incorporarse a la «Sociedad Red», como vía de superación de algunos de nuestros problemas históricos (retraso social y tecnológico, paro, ...), queda recogido en la serie de documentales «El Siglo de las Luces», elaborados y emitidos por Canal Sur bajo la dirección de Manuel Campo Vidal y la colaboración expresa de Manuel Castells, en un convenio que vincula a distintas cadenas televisivas autonómicas (Canal Nou, Televisión Galega, ...).

En nuestro proyecto actual, se han realizado labores de creación y evaluación de recursos didácticos cara a la formación técnico-profesional y científica en el marco de la

materia «Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (TID)», lo que se traduce actualmente en la disponibilidad de una serie de entornos y actividades de aprendizaje virtual diseñadas ad hoc para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Todo ello, forma parte del Sistema de Teleformación de apoyo a la docencia presencial en el área MIDE (<http://www.us.es/lablic/STMIDE/STMIDE.htm>). Este se viene construyendo, de forma progresiva y con diferentes apoyos institucionales, en el laboratorio L.I.C. desde su creación en 1998/99. Precisamente, el Laboratorio de experimentación e Investigación educativa de procesos Culturales (L.I.C), dirigido por la Dra. Pilar Colás Bravo, se crea con el interés explícito de dar cobertura a todo un amplio abanico de nuevas prácticas docentes y sistemas de formación en el área MIDE del Dpto. DOE y MIDE de la Universidad de Sevilla.

El propósito de estos sistemas es complementar la enseñanza presencial tradicional con otros mecanismos cara a «fomentar las capacidades críticas y creativas que permitan al estudiante buscar, recuperar, organizar y desarrollar dicha información como conocimiento personalizado que pueda serle útil en su posterior vida social y profesional» (González García y otros, 1996: 233). Según la experiencia que hemos acumulado en este laboratorio, lo esencial cara a la construcción y valoración de dichos sistemas es la propuesta educativa que se implementa con ellos. En este sentido, las propuestas pedagógicas «innovadoras» que hemos realizado se basan en dos procesos: *el trabajo colaborativo en grupos de alumnos y la resolución de problemas*. Ambos procesos se articulan en un espacio más «horizontal» de colaboración entre iguales (alumnos) para promocionar la responsabilidad de la enseñanza recíproca de los estudiantes hacia sus propios compañeros utilizando las nuevas tecnologías de aprendizaje en Internet.

El alumno juega un papel central en este modelo didáctico; pues todo ello, implica considerar a los estudiantes desde una idea de excelencia y exigencia dado que su responsabilidad se amplifica en el marco de actividad que supone para los alumnos la *enseñanza recíproca*, de manera que los resultados de su trabajo influyen directamente en la formación y aprovechamiento para el aprendizaje de sus propios compañeros. Ello, también les supone la vivencia personal de un conjunto de «experiencias particulares» sobre la formación y el diagnóstico en la Sociedad del Conocimiento; así como un replanteamiento de las relaciones horizontales con sus compañeros en la asignatura.

Concretamente, los alumnos deben construir colaborativamente en grupos páginas web «educativas», resolviendo problemas de adaptación de los contenidos al lenguaje multimedia en HTML, que están dirigidas al aprendizaje de una técnica o instrumento concreto para el diagnóstico educativo. Además deben realizar experiencias de aprendizaje con las páginas elaboradas por los compañeros y evaluarlas según su capacidad para regular y ayudar en dichos aprendizajes.

Son precisamente estas peculiaridades del modelo didáctico propuesto las que justifican su experimentación ante los procesos de alfabetización digital y científica que requieren hoy los estudiantes universitarios que se preparan para ejercer profesionalmente el diagnóstico educativo en la Sociedad del Conocimiento. La incertidumbre ante la inmensa cantidad de información que disponemos hoy en las redes informáticas, la capacidad crítica ante las fuentes de información en función de su fiabilidad y aplicabilidad a la resolución de problemas científicos concretos y la flexibilidad en la

integración de propuestas elaboradas desde perspectivas muy diversas, constituyen rasgos positivos de este nuevo marco de aprendizaje. Los alumnos se ven inmersos en dicho entorno, en el que deben desarrollar, ampliar y cuestionar críticamente sus conocimientos.

El S. T. MIDE, en un plano metodológico-didáctico, recoge y organiza 432 actividades didácticas sobre los contenidos de la asignatura. Estas recorren un amplio arco de posibilidades de aprendizaje, considerando distintos tipos de métodos de formación según el nivel de dominio y conocimiento que tienen los usuarios sobre las «técnicas e instrumentos de diagnóstico» (principiante, iniciado y experto). El tipo de actividades de aprendizaje, que se recogen en el sistema de teleformación, se formulan en base a una combinación de los cuatro métodos didácticos que constan a continuación; siendo los dos primeros más utilizados en los niveles de principiante e iniciado y los dos segundos más propios de los niveles de formación de expertos:

- 1- **Actividades de estudio independiente:** Para aprender cómo pueden usar los recursos del sistema y establecer pautas de orientación, ... (p.e.: lectura de libros, artículos, contenidos de blended-learning, etc.) para el aprendizaje.
- 2- **Actividades de manipulación práctica:** Dirigidas al dominio instrumental y al desarrollo de trabajos tanto individuales como colectivos (Ej.: elaboración y aplicación de un test para un examen, una escala de actitudes, etc.).
- 3- **Actividades de discusión:** Se especifica el tipo de temática que interesa discutir, qué modelos de grupos (grandes, pequeños, symposium...) y la organización dinámica del aprendizaje (mediante foros en Internet, BCSW...).
- 4- **Actividades de investigación y de acción profesional:** (p.e.: investigar sobre algún problema que plantean los instrumentos; o, sobre cualquier otra temática que tenga relación con la práctica profesional del mismo).

Cada grupo de alumnos o usuarios puede elaborar su parrilla didáctica y realizarla. Cada actividad que compone el sistema de teleformación se presenta con una guía explicativa incorporando los distintos elementos didácticos, especificando en cada actividad los siguientes aspectos:

- ⇒ Identificación de objetivos y contenidos que se conjugan con cada actividad.
- ⇒ Explicación del objetivo principal de cada actividad y fases en su realización.
- ⇒ Disposición y propuesta de los recursos para hacer la actividad (en Internet).
- ⇒ Propuesta de otras aplicaciones o ejemplos similares de uso del instrumento.
- ⇒ Propuesta de sistemas de autoevaluación en Internet sobre el propio proceso de innovación y el aprendizaje.

Los sistemas de evaluación, que nos sirven tanto para el seguimiento del alumno como del proyecto de innovación, se exponen a continuación. Por otra parte, la evaluación del modelo didáctico aplicado ha sido objeto de proyectos de innovación anterior apoyados por el ICE-US, cuyos resultados constan en la bibliografía citada (García y otros, 2001; García, 2002).

2. DIAGNÓSTICO EN LA TELEFORMACIÓN: FUNCIONES, MOMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

El diagnóstico de esta experiencia de innovación, entendido globalmente como proceso de «assessment», consta de una cierta complejidad en su arquitectura didáctica. Hemos aplicado muy diversas técnicas e instrumentos para constatar datos que asumen diversas funciones y objetivos de diagnóstico; ello, en los diversos «momentos» clave de la evaluación del conjunto de iniciativas de teleformación que conforman el programa de innovación antes expuesto. En un resumen muy escueto son los siguientes:

- *Evaluación diagnóstica*: Para la correcta selección de la propia parrilla didáctica de actividades, según la propia necesidad e interés de aprendizaje en el ámbito de cada técnica diagnóstica (autoevaluación del nivel —principiante, iniciado y experto—) mediante el Escalograma Guttman autoaplicable descrito en este artículo).
- *Evaluación del diseño* del entorno virtual de aprendizaje dispuesto para cada técnica e instrumento de diagnóstico. Se realiza mediante una lista de control y una escala Likert sobre la calidad del diseño de los contenidos y de la organización y explotación didáctica de las posibilidades expresivas e interactivas en Internet.
- *Evaluación del proceso*: Para constatar las dificultades de aprendizaje en el proceso de teleformación, así como la adecuación del sistema para regular el proceso de desarrollo educativo de los alumnos. Se realiza mediante cuestionario a través de Internet. Asimismo, un foro-web de «*seguimiento tutorial* entre pares», permite a cada grupo de trabajo, como responsable de sus contenidos de e-learning, coordinar los procesos de aprendizaje y ofrecer apoyo virtual al resto de grupos del aula.
- *Evaluación del producto*: Para constatar en qué grado se van consiguiendo los progresos en el aprendizaje que se proponen con el sistema de teleformación. Esta evaluación global se articula mediante el test adaptativo informatizado y autoaplicable «TESTAITID», elaborado en el Laboratorio L.I.C. para esta innovación.

El planteamiento de este estudio se restringe particularmente a la evaluación inicial o diagnóstica antes señalada, desarrollando expresamente el escalograma como un instrumento que cubre una serie de objetivos para el funcionamiento del S.T. MIDE.

3. IDONEIDAD DE LOS ESCALOGRAMAS GUTTMAN EN LA TELEFORMACIÓN

Nuestra propuesta postula una idea, quizás novedosa, que vincula el desarrollo interdisciplinar del Área MIDE con el ámbito de la Tecnología Educativa (TE/NTIC, que es también parte de nuestra identidad como grupo de investigación). Quizás por la confluencia en un mismo equipo, el Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (P.A.I.: HUM-154), de varias perspectivas sobre el papel de la ciencia y

la tecnología en la sociedad, hoy nos parece indiscutible el impacto de las TICs sobre la investigación científica y sobre la construcción del conocimiento científico (Colás, 2002). Tanto es así que, desde mediados de la década de los noventa, venimos defendiendo que debemos tener un espacio de discusión y desarrollo común como enseñantes de la acción (científica/educativa) llevada a cabo con tecnologías. Aunque aún está en ciernes, la asociación nacional de profesorado universitario SIDITE y AIDIPE podrían contribuir decisivamente a constituir de ese espacio comunicativo.

En este marco de reflexión descubrimos que la nueva didáctica tecnológica que nos propone la Sociedad del Conocimiento, no sólo abre nuevas vías en el campo de las técnicas de investigación educativa, sino que incluso recupera vías que, en alguna medida, ya se consideran superadas por otras para determinadas funciones diagnósticas. Este parece el caso de las técnicas basadas en los «Escalogramas Guttman» (Guttman, 1950; 1984); un tipo de escala acumulativa de medida ordinal, aplicada originalmente a las actitudes y que, en cierta forma, fue desplazada por las técnicas de escalamiento, más sencillas de elaborar, propuestas por Likert (Summer, 1984; Morales, 2000).

Los escalogramas Guttman conllevan una elaboración compleja que implica una cierta formación metodológica. Sin embargo, nuestra experiencia de innovación mediante la creación de un sistema virtual de apoyo a la docencia presencial, pone de manifiesto que los escalogramas tienen unas propiedades que los hacen especialmente idóneos en la Sociedad del Conocimiento. Este instrumento tiene la propiedad de ser de muy sencilla autoaplicación y muy indicativo cuando se requiere una evaluación diagnóstica rápida y sin gran esfuerzo. Además, aunque su construcción es compleja, no es inaccesible, como podrán comprobar en nuestro ejemplo. Antes de las TICs, el modelo didáctico general se focalizaba sobre el profesor; y en dicho contexto, las herramientas docentes y su facilidad de elaboración y uso según las competencias docentes era lo fundamental. En el nuevo contexto didáctico-tecnológico actual, focalizado sobre el aprendiz, donde el profesor juega un papel más secundario, como mediador y facilitador, es más idóneo cualquier instrumento técnico por su facilidad de uso antes que por su facilidad de construcción.

Cuando un usuario (entiéndase estudiante) accede a un sistema de teleformación, que está diseñado contemplando diversos niveles de profundidad y dificultad de uso, no puede ser sometido a un proceso diagnóstico complejo que agote el esfuerzo aprendizaje que el sujeto pone en juego. Un sistema costoso como vía de diagnóstico; por ejemplo, los tests adaptativos informatizados, suponen al sujeto una situación «de prueba» mucho más costosa en esfuerzo mental y tiempo de atención ante la pantalla que un escalograma. Ello puede contribuir a malgastar los esfuerzos de alumnado en la preparación de las materias, al estudio independiente y a la colaboración en equipos de trabajo (virtuales). Pensamos que es mejor proponer actividades «de prueba», tales como los exámenes con TAIs, cuando se pretende la evaluación de los progresos y los productos en el desarrollo educativo. En dicho «momento de la evaluación del producto del aprendizaje», los TAIs también son un ejemplo de como la tecnología revoluciona el campo de la medida y la evaluación educativa, disfrutando de todos los argumentos que ahora exponemos sobre los escalogramas.

Todo ello supone una *reapropiación*, en el ámbito de los métodos y técnicas de investigación, diagnóstico y evaluación, *de antiguos contenidos y también la creación*

de nuevos sistemas y métodos de diagnóstico. En parte, esto es lo que creemos ocurre hoy con las técnicas basadas en el escalograma; las cuales, al cambiar el contexto tecnológico de la enseñanza, vuelven a ser metodológicamente competitivas según sus propiedades de uso. Igualmente se puede ejemplificar con el caso de los tests, en alguna medida devaluados y didácticamente criticados en sus primeras versiones clásicas, que ahora vuelven de la mano de la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI) y la informática, convertidos en instrumentos adaptativos, más precisos, rápidos y cómodos de usar.

4. UN ESCALOGRAMA GUTTMAN PARA DIAGNÓSTICAR EL NIVEL DE DOMINIO (PRINCIPIANTE, INICIADO Y EXPERTO) DE LAS «TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO (TID)»

Un escalograma hace referencia a una especie de escalera conceptualmente bien construida en la que cada escalón supone un paso necesario para el siguiente. Diversos autores (Sierra Bravo, 1992; Ander-Egg, 1996; Buendía, 1998), coinciden en poner ejemplos muy didácticos respecto a los escalogramas; el más extendido se refiere a la evaluación del nivel de alfabetización en el cálculo aritmético para individuos en niveles iniciales de la enseñanza: el primer escalón sería preguntar si se sabe sumar, la respuesta positiva es imprescindible para que el sujeto responda también positivamente a la cuestión de si sabe multiplicar y ésta, es igualmente necesaria respecto de si sabe dividir. En un nivel tan básico parece fácil construir un escalograma, pero no lo es tanto en el caso de las materias que impartimos en la universidad.

4.1. Naturaleza y objetivo del escalograma

El objetivo del escalograma en el marco de la innovación presentada es servir como instrumento de diagnóstico cuando un usuario accede al sistema de teleformación S. T. MIDE. Dicho instrumento debe servir para que el sujeto se autoevalúe, de forma sencilla y casi sin inversión de esfuerzo mental, sobre su conocimiento respecto a cualquier técnica e instrumento de diagnóstico (p.e. los test, las historias de vida, los grupos de discusión, las técnicas proyectivas, ...). El escalograma se diseña para posibilitar una evaluación que permita al usuario discriminar si se encuentra en un nivel de conocimiento y dominio (rasgo medido) correspondiente a «principiante», «iniciado» o «experto». Ello, como paso previo para que pueda seleccionar actividades didácticas «a su medida» sobre el contenido que debe aprender en el sistema; o bien, desarrollar una autoevaluación sobre muy diversas técnicas con el objeto de construirse una parrilla de actividades didácticas autoseleccionadas del sistema de teleformación. El arco de contenidos que debe abarcar este escalograma hace referencia global tanto a objetivos conceptuales como procedimentales y actitudinales de la formación en la materia.

Una vez contextualizado el interés del Escalograma Guttman, desarrollamos a continuación su presentación en la versión final y el proceso de elaboración que ha conducido a dicha versión para que pueda ejercer correctamente su función diagnóstica.

4.2. El Escalograma Guttman sobre dominio de las TID

Combinando todos los requisitos expuestos sobre la naturaleza y funciones del escalograma, que requiere el diseño del S.T. MIDE, hemos llegado a la elaboración del instrumento autoaplicable que consta en la tabla 1 siguiente:

TABLA 1
ESCALOGRAMA (PRINCIPIANTES, INICIADOS, EXPERTOS) EN TID

Escalograma para evaluar el nivel de dominio de las técnicas e instrumentos de diagnóstico en educación (principiante, iniciado y experto).		
ÍTEMS QUE COMPONEN LA ESCALA (CR= 0.9098)	Si	No
1. Usted conoce este instrumento o estrategia de diagnóstico y evaluación educativa	1	0
2. Usted sabe aplicar esta técnica de diagnóstico en un caso o situación concreta	1	0
3. Usted puede identificar y explicar los elementos/pasos fundamentales que la componen	1	0
4. Usted puede elaborar un material educativo sobre su naturaleza y uso en educación	1	0
5. Usted conoce las teorías que fundamentan su aplicación en el campo educativo	1	0
6. Usted podría formar al profesorado o a técnicos sobre el uso de esa técnica en educación	1	0
7. Usted puede plantear argumentaciones técnicas y científicas sobre su uso en educación	1	0
8. Usted conoce las líneas de investigación y últimos avances sobre los enfoques y teorías científicas que fundamentan ésta técnica	1	0
* Nota para su uso: Responda positiva o negativamente a las preguntas aplicándolas a la técnica e instrumento de diagnóstico cuyo conocimiento usted de desee autoevaluar. <u>El primer escalón respondido negativamente indica el nivel del usuario</u> ; los dos primeros escalones corresponden con el nivel de «principiante», los escalones 3, 4 y 5 son del nivel de «iniciado» y los ítems 6, 7 y 8 corresponden a una problemática educativa vinculada al nivel de «experto».		

En un apartado ulterior se expone el estudio empírico que nos ha llevado a considerar la forma presentada para el instrumento definitivo y sus instrucciones de uso. Hay que tener en cuenta que es necesario reconocer la adecuación y calidad de ambos aspectos dado que la aplicación del mismo la ejercen los propios usuarios.

4.3. Proceso metodológico aplicado al estudio piloto de este instrumento

El proceso de elaboración de un escalograma implica, más normalmente, los pasos que constan en la tabla 2 (García Llamas, 2001; Barbero, 1999; Buendía, 1998; Del Rincón y Otros, 1995; Arce, 1994; Sierra Bravo, 1992; Dotson y Summers, 1984).

TABLA 2
RESUMEN BÁSICO DE LOS PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE UN ESCALOGRAMA GUTTMAN.

PASOS PARA DISEÑAR Y ANALIZAR UN ESCALOGRAMA GUTTMAN
1. Elaborar una batería de ítems procurando que sean «escalones cuasi-perfectos», al menos en teoría, apoyándose en alguna propuesta conceptual sobre el rasgo medido.
2. Ordenarlos estimando su dificultad ascendente (desde el primero —más fácil— hasta el último —el más difícil—); lógicamente es posible que haya escalones mal situados.
3. Seleccionar una muestra de población, lo más amplia posible y relacionada con los objetivos de medida del instrumento, a los que se les administra el escalograma.
4. Valorar la unidimensionalidad y consistencia interna de la escala.
5. Los datos obtenidos se codifican y ordenan en una matriz rectangular (1,0), con los sujetos en las filas y su valoración a los ítems en las columnas.
6. Para cada ítem, se recuenta el número de 1 que contiene. Con este valor se reordenan de forma estricta todos los ítems, desde el que obtiene el mayor valor (más fácil) hasta el que obtiene el menor valor (más difícil y, por tanto, con más 0).
7. Para cada sujeto se compara el patrón de respuesta observado con el patrón de respuesta ideal, y se cuentan los errores producidos en el conjunto de la matriz.
8. Comprobar si la escala que hemos construido es realmente una escala acumulativa para ello hay que realizar las siguientes comprobaciones:
8.1. Aplicar el Coeficiente de Reproductibilidad de Guttman (CR). Si el coeficiente de reproductividad es menor que 0.90, se considera que no hay un buen ajuste y habría que eliminar/re-elaborar ítems y comenzar de nuevo; seguir si es $\geq 0,90$.
8.2. Calcular la Reproductibilidad Marginal Mínima (RMM) para comprobar si el valor CR corresponde una escala bien realizada o es producto de puntuaciones marginales extremas debido a un sesgo poblacional o error de diseño.
8.3. Calcular el Coeficiente de Escalabilidad (CE) que debe resultar como mínimo 0.60 para indicarnos que la escala es verdaderamente acumulativa.
9. Elaborar el escalograma definitivo que usarán los sujetos para euto-posicionarse.

En nuestro caso, hemos considerado añadir un estudio específico de la validez concurrente y adecuación empírica del uso interpretativo que proponemos para este escalograma. Como señalan algunos autores (Jornet y Suarez, 1996; Hambleton, 1984), la validez de las medidas tiene mucho que ver con la finalidad y el uso que se va a hacer con ellas. Dado que el modelo de trabajo diagnóstico en la teleformación exige la aplicación por Internet del escalograma a los usuarios, siendo ellos los encargados de autoevaluarse y tomar la decisión sobre su nivel de dominio de las TID.

El estudio piloto, de carácter correlacional, se realiza sobre una muestra intencional final de 61 sujetos seleccionados por cuotas entre todos los cursos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 3º Ciclo) que conforman la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Pedagogía) de la Universidad de Sevilla. En el proceso de elaboración del escalograma hemos partido de una propuesta empírica de 18 ítems (obviamente, muchos más de los necesarios), que se proponen en dos fases a los sujetos del estudio; primero, en una fase de revisión de la redacción de los ítems; y segundo, tras asegurar la comprensión básica de los mismos, en la fase de aplicación al conjunto de la muestra.

Una vez categorizados los datos (0,1) pudimos comprobar la inadecuación conceptual de algunos ítems en la escalera; pues, una vez ordenados según las respuestas de los sujetos, se comprobaba que algunos no eran requisito o «escalón» imprescindible para que los sujetos considerasen positivamente el siguiente. Una vez que se reduce conceptualmente la escala, aún es posible que algunos ítems sean impropios para una escala unidimensional (lo que se comprueba mediante análisis de componentes principales, así como valorando la correlación entre cada Ítem de la escala y el Total de la misma y calculando el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach). Finalmente, con el objeto de comprobar la validez concurrente se construye y valida como criterio una escala likert y se realizan análisis correlacionales y pruebas de contraste para identificar la adecuación del instrumento y de las normas de uso propuestas para el autodiagnóstico del nivel de dominio de las TID (según tres niveles: principiante, iniciado y experto). A continuación exponemos el proceso y resultados de tales procedimientos analíticos desarrollados sobre los datos con SPSS.

5. RESULTADOS ACERCA DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO, FIABILIDAD Y REPRODUCTIBILIDAD DEL ESCALOGRAMA TID

Los resultados del estudio metodológico del escalograma se abordan en dos subapartados interrelacionados; de un lado, el cumplimiento de los criterios de unidimensionalidad y consistencia interna; de otro, el cumplimiento de los criterios empíricos de reproductibilidad y escalabilidad real del escalograma.

5.1. Unidimensionalidad y consistencia interna del escalograma

El análisis de la unidimensionalidad del escalograma procede mediante un análisis correlacional multivariante de componentes principales sobre los datos empíricos aportados por la muestra del estudio. La exploración tiene como objetivo hallar un componente principal que pueda explicar una cierta fracción de varianza conjunta

para todos los ítems del instrumento. Un resumen de los resultados obtenidos consta en las tablas 3 y 4 siguientes:

Como puede observarse en los estadísticos expuestos en la tabla anterior, puede decirse que la escala conformada por este conjunto de ítems es unidimensional; esto es, estamos midiendo niveles de un mismo rasgo con los diversos indicadores o ítems. Ello se comprueba porque, una vez que se rechaza la hipótesis de esfericidad (Bartlett $p \leq 0,001$) y que obtenemos una correcta evaluación de la medida de adecuación de muestreo (KMO = 0,71, que nunca debe ser inferior a 0,50), se extrae un único componente explicativo del 42,7% de la varianza en el cual se saturan adecuadamente el conjunto de los ítems del escalograma (saturaciones $\geq 0,30$). De forma complementaria, en la tabla 4 se aborda el estudio estadístico de la consistencia interna de la escala que componen este conjunto de ítems. Tiene especial interés la interpretación de la correlación del Ítem-total y el coeficiente Alpha de Cronbach.

TABLA 3
ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES DEL ESCALOGRAMA

ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES							
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin						,712	
Prueba de esfericidad de Bartlett					Chi-cuadrado aproximado	127,040	
					grados de libertad		21
					Nivel de Significación		,000
Varianza total explicada							
Autovalores iniciales				Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
1	2,992	42,740	42,740	2,992	42,740	42,740	
2	,998	14,255	56,995				
3	,916	13,083	70,079				
4	,743	10,620	80,699				
5	,684	9,774	90,473				
6	,519	7,408	97,881				
7	,148	2,119	100,000				
Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.							
MATRIZ DE COMPONENTES						COMPONENTE 1	
ITEM1* ¹						-----* ¹	
ITEM2						,463	
ITEM3						,453	
ITEM4						,800	
ITEM5						,672	
ITEM6						,866	
ITEM7						,627	
ITEM8						,582	
*El ítem 1, con varianza = 0, se excluye de los análisis por los motivos expuestos posteriormente cuando explicamos el cálculo de las categorías modales para el estudio del coeficiente de escalabilidad del escalograma.							

TABLA 4
CONSISTENCIA INTERNA DE LA ESCALA UNIDIMENSIONAL.

ESTUDIO DE LA CONSISTENCIA INTERNA DEL ESCALOGRAMA (Ítem - Total)					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
ITEM2	1,5574	2,6842	,3312	,1352	,7539
ITEM3	1,7213	2,5710	,3231	,1360	,7636
ITEM4	2,0656	2,2956	,6188	,7033	,6873
ITEM5	2,0820	2,4765	,4822	,3736	,7207
ITEM6	2,0984	2,2235	,7282	,7497	,6615
ITEM7	2,1803	2,6503	,4689	,2268	,7247
ITEM8	2,2623	2,8967	,4297	,2518	,7380
Reliability Coefficients	Los 7 ítems (Ítem1 excluido de los análisis)* ¹				
Alpha =	,7534	Standardized item alpha =	,7625		

Se comprueba que el valor Alpha de Cronbach es superior a 0,75, límite aconsejable para este tipo de instrumentos, aunque puede ser más flexible en otros casos y situaciones de investigación (Morales, 2000).

5.2. Escalabilidad empírica real de la «escalera» que implica el escalograma

Una vez realizadas estas primeras manipulaciones se desarrolla un estudio específico mediante los pasos explicados anteriormente en la tabla 2. Para nuestra escala, éstos nos conducen a la construcción de los siguientes indicadores técnicos de la misma (el punto de partida es el recuento de errores sobre los datos empíricos obtenidos de la muestra para los ítems seleccionados, constan en la tabla 5):

Una vez recontados los 44 errores, se procede al cálculo del Coeficiente de Reproducibilidad. $CR = 1 - [n^{\circ} \text{ total de errores} / (n^{\circ} \text{ de ítems} * n^{\circ} \text{ de sujetos})] = 0,9098$.

Para comprobar si se produce una sobreestimación, procedemos al cálculo de las categorías modales (probabilidad empírica en cada ítem de la modalidad —0 ó 1- que más se repite). En este ejemplo; ítem1 = $?_{(0,57)}$, ítem2 = 0,77, ítem3 = 0,60, ítem4 = 0,73, ítem5 = 0,75, ítem6 = 0,77, ítem7 = 0,85 e ítem8 = 0,93; y, con ellas se desarrolla el coeficiente de Reproducibilidad Marginal Mínima (RMM = sumatorio de las categorías modales dividido por el número de ítems). Para el caso de nuestro estudio piloto, se aporta un valor empírico externo para la categoría modal del primer ítem o «escalón» (basado en el estudio diagnóstico de la muestra de alumnos —n=154- que cursan la asignatura). Ello, es un artificio metodológico que está bien justificado en nuestro estudio. Dado que nuestro objetivo es construir un escalograma general y válido para cualquier técnica e instrumento de diagnóstico, hemos forzado a los sujetos de la muestra para que valoraran algún instrumento conocido. Por ello, el escalón 1º (*¿Usted conoce este instrumento o estrategia de diagnóstico?*) pierde sentido y obtiene en todos los sujetos el valor 1 = SI, lo que supone que su categoría modal adquiere el valor probabilístico 1.00

TABLA 5
DATOS EMPÍRICOS DEL ESTUDIO PILOTO Y CÁLCULO DE ERRORES
(TOTAL=44)

Matriz de Datos del Estudio Piloto (61 casos)								
Nº	Datos	Errores	Nº	Datos	Errores	Nº	Datos	Errores
1	11111111	0	21	11010010	2	41	10100000	2
2	11111111	0	22	11100000	0	42	11000000	0
3	11111101	2	23	11100000	0	43	11000000	0
4	11111110	0	24	11100010	2	44	11000000	0
5	11111100	0	25	11100000	0	45	10100000	2
6	11111100	0	26	11100000	0	46	11000000	0
7	11101110	2	27	11100000	0	47	11000000	0
8	11110110	2	28	11100000	0	48	11000000	0
9	11110110	2	29	11100000	0	49	10100000	2
10	11110100	2	30	11100000	0	50	11000000	0
11	11101001	2	31	11100000	0	51	11000000	0
12	11011100	2	32	11100000	0	52	10100000	2
13	11110100	2	33	11010000	2	53	11000000	0
14	11110100	2	34	10101000	2	54	10000000	0
15	11011100	2	35	11100000	0	55	10000000	0
16	11101010	2	36	10101000	2	56	10000000	0
17	11101000	2	37	11100000	0	57	10000000	0
18	11110000	0	38	11001000	2	58	10000000	0
19	11100000	0	39	11000000	0	59	10000000	0
20	11100000	0	40	11000000	0	60	10000000	0
						61	10000000	0

—algo absurdo en realidad, pues *todos* los alumnos no tienen conocimiento de *todas* las técnicas de diagnóstico—.

Una vez realizada esta corrección, que nos conduce a considerar la categoría modal para el ítem1 = 0,57 correspondiente al estudio empírico en que se describe la autovaloración sobre el conocimiento general de los instrumentos de diagnóstico, se suma junto con las restantes categorías modales para calcular el RMM = $5,97 / 8 = 0,75$. Éste nuevo valor junto con el Coeficiente de Reproducibilidad de la escala permiten, finalmente, calcular el Coeficiente de Escalabilidad del escalograma ($CE = [(CR - RMM) / (1 - RMM)] = 0,64$) adecuado para considerar que los diversos ítems son pasos o escalones de una escala bien dimensionada y ordenada; esto es, que estamos verdaderamente ante un Escalograma Guttman.

6. RESULTADOS ACERCA DE LA VALIDEZ CONCURRENTE Y ADECUACIÓN EMPÍRICA DEL USO INTERPRETATIVO AUTORREGULADO PROPUESTO PARA EL ESCALOGRAMA TID

Hasta este punto, hemos mostrado el interés contextualizado del instrumento en el marco de una serie de objetivos diagnósticos implicados en los procesos de teleformación propuestos para innovar la materia «Técnicas e Instrumentos de Diagnostico» en el marco de la Sociedad del Conocimiento. También se han expuesto los estudios de fiabilidad y validez «de constructo» del escalograma junto con el proceso de elaboración del mismo. Igualmente, se ha presentado en un apartado anterior el instrumento definitivamente obtenido y «afinado» para su uso en el marco del sistema de teleformación S.T. MIDE, indicando los criterios de autoaplicación por los usuarios.

Sin embargo, el proceso de análisis empírico de dicho instrumento y de su adecuación no ha concluido todavía, principalmente, porque deben resolverse aún posibles dudas respecto de su utilidad real. Nos referimos, específicamente, a dos aspectos complementarios: 1) su adecuación y sensibilidad respecto de algún criterio concurrente de medida que nos ofrezca seguridad respecto de la validez de los «valores de rasgo» (nivel ordinal de dominio de las TID) producidos con este escalograma; y, 2) la adecuación empírica del uso interpretativo para tres categorías (principiante, iniciado y experto) propuesto a partir de los puntos de corte («grupos de escalones») conceptualmente justificados para su fácil autoaplicación por los usuarios del sistema.

Ambos aspectos remiten básicamente hacia dos aspectos de la investigación que se recogen en sendos subapartados siguientes: uno, sobre la construcción conceptual, fiabilidad y validez de una escala de tipo Likert que permite obtener medidas ordinales respecto del mismo rasgo estudiado sobre la misma muestra de sujetos; y otro, sobre la validez concurrente de las medidas realizadas con este nuevo instrumento y el escalograma, así como de la adecuación y discriminación empírica de los puntos de corte establecidos con vistas a la interpretación de los resultados que cada usuario obtiene con el escalograma y las instrucciones ofrecidas para su uso.

6.1. Construcción y validación de una escala Likert para el análisis del nivel de dominio de TID

Dado que el proceso de construcción de escalas tipo Likert está bastante extendido en la literatura científica —véase, por ejemplo, su exposición en Summers (1984), Sierra Bravo (1992), Arce (1994), Colás y Buendía (1998) y Morales (2000); entre otros— no nos detenemos en los aspectos básicos. La escala construida consta en la tabla 6, se aplica conjuntamente con el escalograma a la misma muestra del estudio piloto antes expuesta para cumplir su función como criterio de validez concurrente.

Respecto de la calidad de constructo, su unidimensionalidad, se demuestra empíricamente en los resultados del análisis factorial de componentes principales que se exponen a continuación. Como puede observarse en las tablas 7, 8 y 9, un solo factor agrupa al conjunto de los ítems de la misma (con saturaciones superiores a 0,60). Este factor explica un amplio porcentaje de la varianza (54%), dándose una óptima adecuación de muestreo ($KMO = 0,73$) y rechazándose la hipótesis de esfericidad.

TABLA 6
ESCALA LIKERT SOBRE DOMINIO DE LAS TID

RESPONDA SEGÚN SU GRADO DE ACUERDO (1= totalmente en desacuerdo / 5= totalmente de acuerdo)

USTED CONOCE SUFICIENTEMENTE LA TEORÍA DE ESTA TÉCNICA	1	2	3	4	5
USTED CONOCE SUFICIENTEMENTE SU USO PRÁCTICO EN EDUC.	1	2	3	4	5
USTED CONOCE SUFICIENTEMENTE SU ELABORACIÓN TÉCNICA	1	2	3	4	5
USTED MANEJA DICHA TÉCNICA CON VERSATILIDAD PRÁCTICA	1	2	3	4	5
USTED PUEDE FORMAR A OTROS PROFESIONALES EN SU USO	1	2	3	4	5
USTED CONOCE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ESTA TÉCNIC.	1	2	3	4	5
USTED SABE INVESTIGAR SOBRE DICHA TÉCNICA EN EDUCAC.	1	2	3	4	5

TABLA 7
KMO Y PRUEBA DE BARTLETT PARA LOS DATOS DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,730
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	185,274
	gl	21
	Sig.	,000

TABLA 8
PRUEBA DE UNIDIMENSIONALIDAD Y VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR EL COMPONENTE PRINCIPAL

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,787	54,095	54,095	3,787	54,095	54,095
2	,979	13,988	68,083			
3	,869	12,409	80,492			
4	,562	8,022	88,514			
5	,373	5,333	93,847			
6	,259	3,707	97,554			
7	,171	2,446	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

TABLA 9
GRADO DE SATURACIÓN DE LOS ÍTEMS SOBRE EL COMPONENTE PRINCIPAL

Matriz de componentes

	Componente 1
ITEM1LIKERT	,658
ITEM2LIKERT	,756
ITEM3LIKERT	,821
ITEM4LIKERT	,740
ITEM5LIKERT	,821
ITEM6LIKERT	,648
ITEM7LIKERT	,683

La fiabilidad de la medida obtenida con esta escala Likert, interpretada desde la consistencia interna de sus elementos y valorada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, consta en la tabla 10 siguiente. Sobre esta puede observarse la alta fiabilidad obtenida en la prueba piloto del instrumento ($\text{Alpha} = 0,85$), también las altas correlaciones Ítems-Total obtenidas contribuyen a dicha interpretación y a la valoración del mantenimiento de la escala en su versión completa. Ello supone que se puede proceder al calculo de la nueva variable o distribución de datos que se produce por la suma de los valores de posicionamiento ordinal de los sujetos de la muestra sobre los 7 ítems de la escala Likert, el valor obtenido es un indicador ordinal de su nivel de dominio de las TID según esta escala (7-35). Esta nueva variable medida constituye el criterio buscado para analizar la validez concurrente, siendo evidente la validez de contenido si se comparan e interpretan los distintos ítems a la luz de los objetivos del diagnóstico. Las medidas ordinales obtenidas para cada sujeto del estudio piloto en esta escala sumativa se utilizan a continuación como criterio de validez concurrente respecto de las obtenidas con el escalograma Guttman.

La distribución de valores producidos por la escala Likert se describe en el gráfico 1 subsiguiente, como paso previo a su estudio correlacional respecto de los valores producidos por el escalograma (gráfico 2).

Puesto que vamos a considerar esta distribución de valores como criterio en el desarrollo de diversas pruebas conviene plantear el posible uso de técnicas paramétricas con base en estos datos. Es evidente que violamos el supuesto paramétrico del nivel de medida (que debe ser como mínimo de intervalo), pero queremos saber si podemos simular dichos supuestos desde la base de los dos restantes criterios. El primero se cumple, pues estamos ante una muestra grande (57 casos válidos) con un

TABLA 10
ESTUDIO DE LA FIABILIDAD (CONSISTENCIA INTERNA MEDIANTE ALPHA DE CRONBACH) DE LA ESCALA LIKERT.

Item-total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
LIKERT1	14,2456	28,9743	,5300	,5084	,8492
LIKERT2	13,7544	26,9743	,6498	,6187	,8333
LIKERT3	13,9649	25,3559	,7282	,5937	,8209
LIKERT4	14,3509	25,8390	,6233	,6260	,8375
LIKERT5	14,8070	24,8728	,7305	,6677	,8202
LIKERT6	14,8596	28,9442	,5338	,4701	,8488
LIKERT7	14,4386	27,0006	,5658	,4746	,8455
R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)					
Reliability Coefficients 7 items					
Alpha = ,8570 Standardized item alpha = ,8565					

rango de valores posibles amplio ($35-7 = 28$). El segundo se refiere a la probabilidad de que tales valores se distribuyan de forma aproximadamente normal. Este criterio también se cumple, como demuestra la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p \geq 0.05$, pues no se desea rechazar la hipótesis nula de la diferencia de distribuciones) que expone la tabla 11.

Una vez que conocemos las propiedades de la distribución de datos producidos con la escala Likert y que esta aporta indicadores fiables y válidos en la medida realizada, contamos con un criterio para estudiar la validez concurrente del escalograma. El apartado subsiguiente aborda dicha faceta de este estudio empírico.

6.2. Validez concurrente del escalograma y sus instrucciones de uso e interpretación en el marco del S.T. MIDE

El proceso de valorar la validez concurrente del escalograma implica considerar la correlación existente entre los valores de medida producidos por medio de la escala Likert y los elaborados mediante el propio escalograma. Si ambos miden el mismo rasgo latente o constructo considerado teóricamente (nivel ordinal de dominio de las

TABLA 11
 PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV (NORMAL) PARA LA MUESTRA DE VALORES PRODUCIDOS CON LA ESCALA LIKERT

N (casos válidos para este análisis)		57
Parámetros normales(a,b)	Media	16.7368
	Desviación típica	5.9747
Diferencias más extremas	Absoluta	.114
	Positiva	.114
	Negativa	-.073
Z de Kolmogorov-Smirnov		.861
Sig. asintót. (bilateral)		.449
a La distribución de contraste es la Normal; b Se han calculado a partir de los datos.		

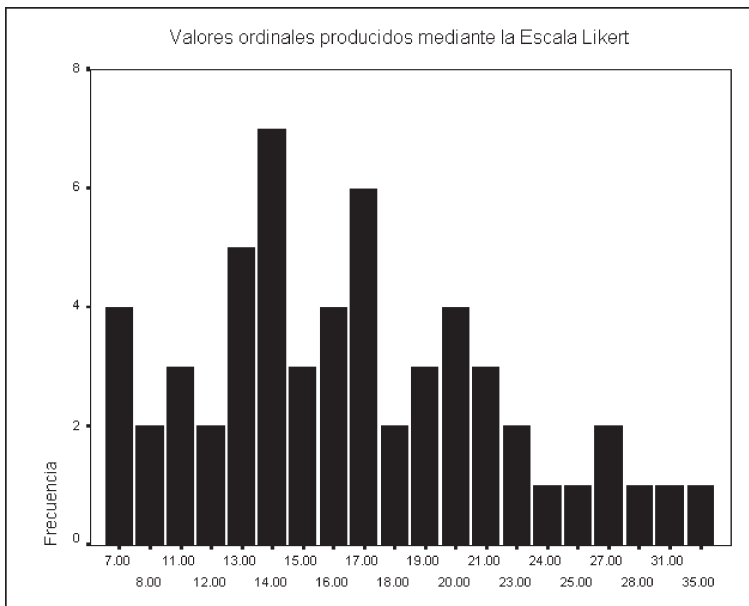


Gráfico 1

Distribución de los valores producidos mediante la escala Likert.

TID), sus distribuciones deben mostrar altas correlaciones positivas. A continuación, en la gráfica 2 presentamos la distribución de datos producidos con el escalograma. Dicha distribución de datos va a ser truncada a posteriori, con el objeto de valorar los niveles correspondientes a las categorías conceptuales elaboradas con base al esca-

lograma. Ello supone considerar el agrupamiento de valores según el criterio: ($\leq 2 = 1 =$ Principiante; > 2 y $\leq 5 = 2 =$ Iniciado; $y, \geq 6 = 3 =$ Experto). Dicho agrupamiento deviene del análisis teórico de los «escalones» del escalograma para aportar una vertiente interpretativa sencilla y didácticamente útil a los usuarios del sistema de teleformación.

No obstante, antes de dicha simplificación podemos considerar la validez de la medida (en la escala 1-8) según su concurrencia con los datos aportados por la escala Likert. En este sentido, las altas correlaciones obtenidas confirman la validez concurrente de ambas distribuciones de valores del rasgo medido. Concretamente, se obtienen altos valores para los coeficientes r de Pearson (0,761) y rho de Spearman (0,711), siendo ambos significativos a un nivel de significación $p \leq 0,001$. Precisamente, el gráfico 3 siguiente recoge el diagrama de dispersión que cruza ambas variables.

En el diagrama de dispersión se puede observar claramente la relación lineal positiva de ambas variables según la distribución de la nube de puntos. Asimismo, en el gráfico 4 se recogen los diagramas de caja y bigotes de los grupos conformados (principiantes, iniciados y expertos) con el escalograma una vez truncada la distribución de la variable original. En este diagrama se describen los valores obtenidos por cada grupo en la escala Likert, poniendo nuevamente ambos instrumentos en relación lineal.

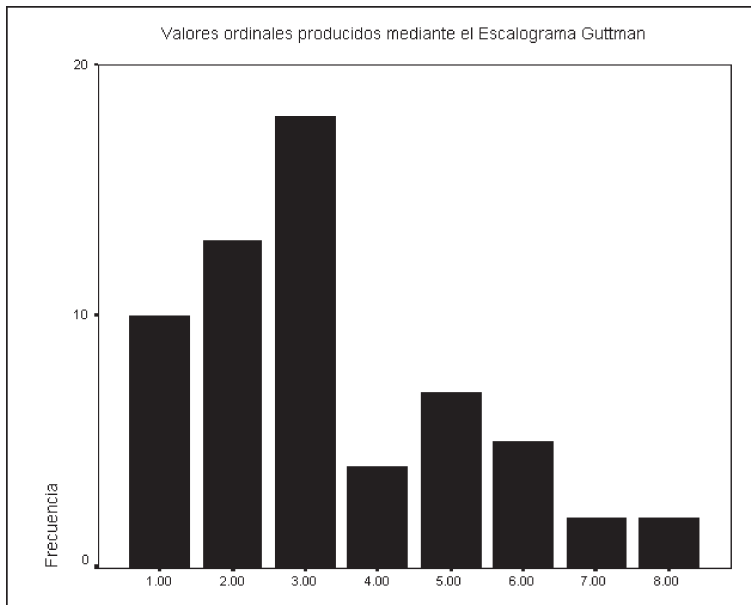


Gráfico 2

Distribución de valores producidos por el escalograma Guttman.

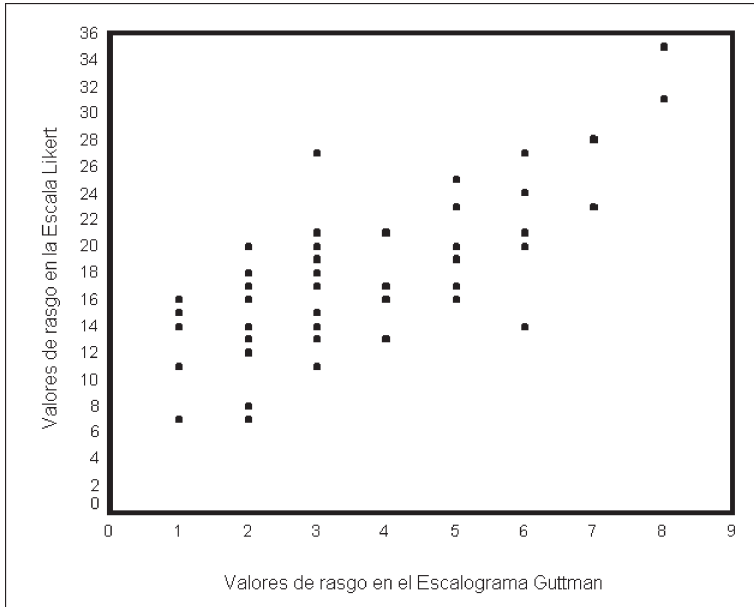


Gráfico 3

Diagrama de dispersión entre los datos producidos por ambos instrumentos de medida.

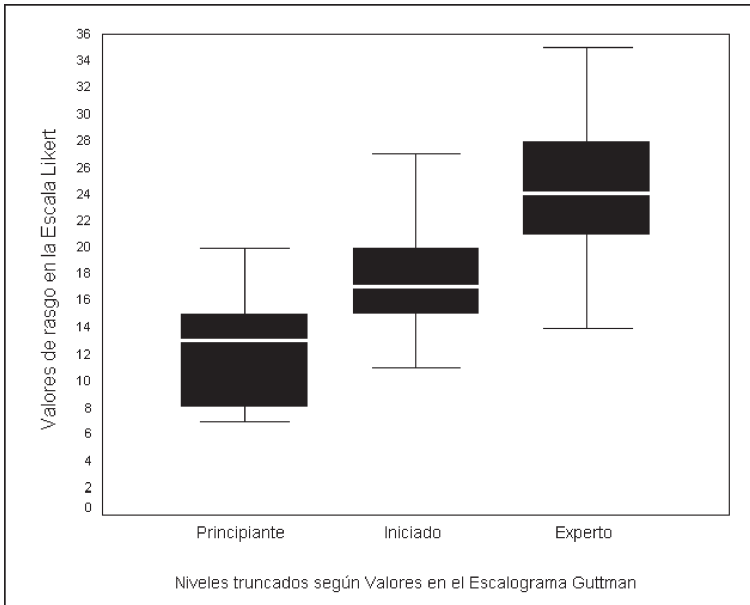


Gráfico 4

Diagramas de caja y bigotes para cada nivel categorial del escalograma Guttman.

Dicho diagrama de caja y bigotes expresa mediante un gráfico de resumen expresivo de cada grupo: la mediana, los cuartiles y los valores extremos respecto de la variable usada como criterio. La caja representa la amplitud intercuartil que contiene el 50% de los valores centrales. Los «bigotes» son las líneas que se extienden desde la caja hasta los valores más altos y más bajos, excluyendo los valores atípicos. Una línea blanca que atraviesa cada una de las cajas indica el valor de la mediana de cada grupo. Como puede observarse en la tabla 12, en cada grupo obtenemos medias expresivamente distintas, que caracterizan los niveles de dominio expresado ordinalmente con cada instrumento de diagnóstico.

Como expone la tabla 13 el análisis de la varianza (ANOVA) dichas diferencias de medias son significativas ($p \leq 0,001$), tanto globalmente como en la comparación múltiple de cada grupo con los restantes mediante la prueba de Scheffé (tabla 14).

TABLA 12
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LOS GRUPOS: 1=PRINCIPIANTE; 2=INICIADO; Y, 3=EXPERTO EN EL ANOVA

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1.00	22	12.4545	3.8635	.8237	10.7416	14.1675	7.00	20.00
2.00	26	17.5769	3.8280	.7507	16.0307	19.1231	11.00	27.00
3.00	9	24.7778	6.2805	2.0935	19.9502	29.6054	14.00	35.00
Total	57	16.7368	5.9747	.7914	15.1515	18.3222	7.00	35.00

TABLA 13
 ANOVA EN LA ESCALA LIKERT PARA LOS TRES GRUPOS CONFORMADOS MEDIANTE EL ESCALOGRAMA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1003.696	2	501.848	27.226	.000
Intra-grupos	995.356	54	18.433		
Total	1999.053	56			

TABLA 14
COMPARACIONES MÚLTIPLES (SCHEFFÉ) ENTRE LOS GRUPOS
DE PRINCIPIANTES, INICIADOS Y EXPERTOS

		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1.00	2.00	-5.1224(*)	1.2437	.001	-8.2531	-1.9917
	3.00	-12.3232(*)	1.6988	.000	-16.5995	-8.0470
2.00	1.00	5.1224(*)	1.2437	.001	1.9917	8.2531
	3.00	-7.2009(*)	1.6604	.000	-11.3805	-3.0212
3.00	1.00	12.3232(*)	1.6988	.000	8.0470	16.5995
	2.00	7.2009(*)	1.6604	.000	3.0212	11.3805

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05

En resumen, puede interpretarse que el escalograma y las instrucciones de uso que proponemos para el mismo, cara a la función de autoevaluación diagnóstica del nivel (principiante, iniciado y experto) de dominio de las «Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico» (TID), son válidas y fiables, conceptualmente adecuadas y sensibles. Produciendo resultados de medida acordes con el nivel de rasgo que deseamos medir en los sujetos. El nivel de dominio autoevaluado queda convenientemente diferenciado y escalonado en los tres niveles propuestos para el diseño del sistema de teleformación.

Estas valoraciones desarrolladas en tres niveles ordinales (1-3); por tanto más globales, pese a que son una simplificación de los resultados obtenidos por el escalograma, mantienen los altos niveles de discriminación entre sus categorías y altas correlaciones con el criterio. Al igual que la versión inicial del escalograma (1-8), se producen valores altamente correlacionados con las medidas elaboradas como criterio mediante la escala tipo Likert ($r = 0,704$ y $\rho = 0,680$; siendo ambos coeficientes significativos a un nivel de $p \leq 0,001$ para el agrupamiento en los tres niveles descritos).

7. CONCLUSIONES

Como conclusión de este estudio empírico y metodológico sobre el escalograma Guttman construido, podemos resaltar tres bloques de comentarios: El primero *sobre el instrumento que ya disponemos* para su uso en la teleformación de estudiantes universitarios que cursan las enseñanzas de la asignatura «técnicas e instrumentos de diagnóstico», así como para otros posibles usuarios que accedan a dicho sistema con el objeto de formarse en estos contenidos metodológicos. Este consta en las páginas que el Laboratorio LIC (MIDE - Universidad de Sevilla) cuenta en las páginas institucionales de nuestro campus virtual: <http://www.us.es/lablic/STMIDE/STMIDE.html>. El segundo bloque de comentarios se refiere a los resultados finales obtenidos con el estudio expuesto y que conducen a la exposición final de un conjunto de *característi-*

cas técnico-metodológicas del instrumento. Finalmente, el tercer bloque de comentarios lo reservamos para desarrollar un conjunto de aspectos que consideramos propuestas oportunas para debatir respecto de la «idea de fondo» que conduce este trabajo y que no es otra que *potenciar el discurso sobre el impacto y los cambios metodológicos auspiciados por el nuevo contexto educativo* que implica el advenimiento de la Sociedad del Conocimiento; éstos que tanto a la didáctica como al diagnóstico.

Respecto de la primera línea de conclusiones, debemos resaltar que ya contamos con el instrumento de diagnóstico que necesita el S.T. MIDE. Este tiene por objetivo la evaluación diagnóstica inicial autorregulada por los usuarios del sistema de teleformación S.T. MIDE. Esto se plantea con el objetivo de determinar, de una forma rápida y sencilla, el «nivel de acceso» a los contenidos y actividades de los usuarios de dicho sistema (obviamente, para ello el sistema debe estar diseñado para diversos niveles de usuarios). El escalograma sobre TID estudiado en este artículo cumple con dicho objetivo, engrosando el conjunto de técnicas e instrumentos disponibles para el trabajo virtual de la materia.

Hay que tener en cuenta que todo sistema de teleformación tiene la misión de «regular los aprendizajes», una tarea que en la enseñanza presencial asume el profesor. Esta regulación «virtual» del usuario es lo que diferencia a un verdadero sistema de (tele)formación de un simple sistema de (tele)información. En este tipo de enseñanza el profesor está presente a través de las páginas Web que diseña y que contienen los mecanismos de regulación educativa necesarios. En este caso, se trata de que cuando un sujeto «entra» al sistema de teleformación, este le ofrece un mecanismo para autococerse un poco mejor y orientar las estrategias de aprendizaje que puede desarrollar con mayor éxito y propiedad en función de sus necesidades. Esta evaluación diagnóstica inicial no debe ser compleja y agotar la inversión de esfuerzo de los usuarios, además tiene como objetivo sencillamente «orientar» el acceso al nivel didáctico adecuado, más que «controlar» el nivel formativo para su certificación o promoción. Todo ello justifica una autoevaluación mediante un instrumento como el escalograma, que es rápido, cómodo y fácil de interpretar según las instrucciones de uso.

En nuestro caso, el escalograma plantea tres niveles de diagnóstico (y por tanto de acceso a la metodología didáctica del S.T. MIDE): 1) Nivel de Principiante, vinculado fundamentalmente al reconocimiento del amplio abanico de técnicas e instrumentos de diagnóstico actualmente disponible y a su capacidad de aplicación básica en una situación concreta. 2) Nivel de Iniciado, vinculado a la capacidad de elaborar, seleccionar, aplicar y estudiar metodológicamente las características fundamentales de cada tipo de técnica e instrumento; reconociendo los fundamentos básicos y las concepciones teóricas que los sostienen. 3) Nivel de Experto, que ya implica un amplio conocimiento crítico de la materia y la capacidad de investigar sobre la misma desarrollando nuevas teorías, técnicas e instrumentos; así como, la capacidad para formar a técnicos y profesionales del campo educativo que deben aplicarlas. El S.T. MIDE incluye 432 actividades formativas diseñadas para esta diversidad de usuarios.

El escalograma sobre TID construido y descrito en este artículo tiene como rasgo fundamental su facilidad de utilización por los usuarios del sistema, sean cuales sean sus niveles formativos previos; pues sólo se deben preocupar de responder con sinceridad (que está asegurada, pues nadie les controla ni tiene sentido elegir actividades didácticas impropias, más fáciles o más difíciles, respecto del propio nivel de desarro-

llo formativo) e identificar en que «escalón» tienen problemas educativos no resueltos, siendo ese su nivel formativo. Dicho escalón se identifica inmediatamente con una de las tres categorías descritas (principiante, iniciado y experto). El propio sistema guía la selección de actividades para su nivel de dominio de las TID autodiagnosticado.

Abordando el segundo bloque de conclusiones sobre el estudio empírico y metodológico del escalograma Guttman construido sobre las TID, podemos establecer las siguientes características técnicas del mismo. Para ello y partiendo de lo explicado en los apartados de resultados, recopilamos de forma muy resumida los resultados obtenidos del proceso de elaboración y validación empírica del mismo.

El escalograma Guttman sobre TID:

1. Es una escala unidimensional (1 CP, 42,7% varianza; altas saturaciones).
2. Los elementos (ítems) que lo integran presentan un elevado coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach > 0,75).
3. El Coeficiente de Reproducibilidad (CR = 0,91) de la escala es adecuado.
4. No se observa sobreestimación del valor de la escala, hallándose un apropiado Coeficiente de Escalabilidad (CE = 0,64).

Además, se ha construido otro instrumento (escala Likert) con el objeto de usarlo como criterio de validez concurrente en la medida del mismo rasgo diagnóstico. Este también presenta adecuadas características técnicas:

1. Unidimensionalidad (1 CP, 54% varianza; altas saturaciones).
2. Elevado coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach = 0,85).
3. Sus datos se distribuyen de forma aproximadamente normal ($p_{[K-S]} = 0.449$).

Las correlaciones observadas sobre los valores de medida de ambos instrumentos son suficientemente altas ($r_{\text{Pearson}} = 0,76$; $\text{Rho}_{\text{Spearman}} = 0,71$) y significativas ($p \leq 0,001$). Asimismo, respecto de las instrucciones de uso del escalograma (truncado para los niveles de «principiante», «iniciado» y «experto») se observan escalones muy bien diferenciados en relación con las puntuaciones de la escala Likert utilizada como criterio concurrente. Ello se muestra gráficamente en el diagrama de caja y bigotes; e igualmente, se contrasta estadísticamente mediante la prueba de ANOVA global ($p_{\text{Snedecor}} \leq 0,001$) como en la comparación múltiple de todos los subgrupos mediante la prueba de Scheffé (en todas las comparaciones $p \leq 0,001$). También, es muy expresiva de la validez de las instrucciones de autoaplicación previstas, la escasa pérdida de correlación de esta simplificación de los datos producidos por el escalograma en los tres subgrupos respecto de los datos de la escala Likert que ejerce como criterio de validez concurrente altas ($r_{\text{Pearson}} = 0,704$; $\text{Rho}_{\text{Spearman}} = 0,680$), también con un nivel de significación adecuado ($p \leq 0,001$). En resumen, para este segundo apartado de conclusiones, podemos decir que el escalograma se muestra adecuado y sensible para la función diagnóstica prevista, además se demuestra tanto fiabilidad como validez de constructo y concurrente al obtener valores de medida.

Finalmente, a modo de tercer bloque de conclusiones para el debate, proponemos las escalas de tipo Guttman (escalogramas) como medio idóneo para la evaluación

diagnóstica de los usuarios de los sistemas de teleformación. Estos son de aplicación rápida y cómoda, siendo muy orientativos en la regulación del proceso de selección de parrillas didácticas en el S.T. MIDE a la medida de cada usuario. Son estas propiedades las que justifican la aplicación de los escalogramas como instrumento de diagnóstico inicial en los procesos de teleformación. Aunque son algo difíciles de elaborar, en la actualidad dicha característica pierde importancia; en tanto se consideran más importantes sus propiedades de uso que sus indudables dificultades de diseño. Una de las fuentes en castellano más reconocibles y compartidas sobre la medición de actitudes es el texto, ya reeditado, de Pedro Morales Vallejo (2000); en éste, se recoge la sensibilidad positiva, que compartimos, hacia las escalas Likert. Pero se repasan muy someramente otras técnicas como los diferenciales semánticos, la metodología Q o las escalas acumulativas tipo Guttman, entre otras. De éstas, se señala que *«son de confección laboriosa y útiles para medir objetivos muy limitados. No es frecuente encontrar escalas de este tipo; a juicio de Kerlinger (1975, p. 350), son menos útiles y tienen menor aplicabilidad»* (Morales, 2000: 46). A partir de esta opinión ni siquiera se entra en la comparación con otras como las técnicas de Thurstone o Likert. Sin embargo, en el campo educativo, el texto de Colás y Buendía (1998) la recoge más extensamente e incluso con ejemplos y proceso de construcción (Buendía, 1998: 214-225). Igualmente, el texto de Del rincón y Otros (1995) recoge con precisión el proceso de elaboración, aunque cita la opinión negativa de Kerlinger antes expuesta.

Nuestra posición, después de un arduo trabajo de rediseño de contenidos de teleformación y adaptación de los procesos educativos y su regulación a la mediación de Internet, es que debemos *repensar y debatir algunas de las ideas establecidas sobre las técnicas de investigación, diagnóstico y evaluación* en general, y más particularmente, respecto de las escalas Guttman y su funcionalidad en el contexto educativo de la Sociedad del Conocimiento. Más recientemente, el texto de García Llamas y Otros (2001) también recoge este instrumento diagnóstico con cierta extensión, además estos autores señalan la utilidad de esta técnica para la simplificación de otras escalas, una función idónea actualmente que no valen ya, tanto, las pesadas evaluaciones del pasado.

Precisamente, el modelo didáctico tecnológico actual (especialmente en la enseñanza universitaria) se caracteriza por ofrecer mayor importancia a las actividades de los aprendices que a la actividad de los formadores, que son auxiliares de sus procesos de aprendizaje. Especialmente ahora, que este cambio de enfoque (centrado en el aprendizaje) nos llega bajo la tecnología del «Espacio Europeo de Educación Superior y el Crédito Europeo». Por ello, se justifica el cambio de «mentalidad» y el abandono de la idea de la «dificultad de elaboración de los escalogramas» como criterio de su desuso actual. También se justifica, especialmente, la valoración de posibles cambios en todos los procesos de evaluación diagnóstica y del papel que en ello tienen los propios usuarios/alumnos para conseguir que, progresivamente, los sistemas de teleformación respondan a las necesidades reales y diversas de sus usuarios. Éstos son hoy múltiples (quizás millones de posibles usuarios) y geográfico-culturalmente dispersos y que requieren de la atención (distante y mediada por NTICs) de nuestras universidades.

Como conclusión final y más concreta, respecto de nuestro proyecto de innovación docente basado en nuevas tecnologías, podemos decir que hoy contamos con un nuevo entorno de contenidos en Internet para el desarrollo de tareas combinadas (blen-

ded-learning) de enseñanza-aprendizaje presencial y virtual. Ello sitúa, al menos así lo creemos, nuestro trabajo en la sociedad del conocimiento y el tercer entorno de comunicación y aprendizaje. Finalmente, a partir de este estudio concreto, contamos expresamente con un escalograma válido y fiable para los objetivos de evaluación diagnóstica previstos en la materia «Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (TID)».

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, C. (1994): *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Ander-Egg, E. (1996): *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Barbero, M. I. (1999): *Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas*. Madrid: UNED.
- Buendía, L. (1998): Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. 201-248.
- Castaño, C. y román, C. (2002): *Andalucía ante la sociedad de la información*. Sevilla: Consejo Económico y Social de Andalucía (CES). Junta de Andalucía.
- Colás, P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura de la sociedad del conocimiento. *XXI Revista de Educación*, 4, 77-93.
- Colas, P. y buendía, L. (1998): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- Cornella, A. (2002): La tensión aprender, desaprender: crear valor. En *II Congreso de Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y E-Learning*. Valencia. Universidad Cardenal Herrera-CEU. (www.uch.ceu.es).
- Del Rincón y Otros (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dotson, L.E. y Summers, F. (1984): Cómo elaborar escalas técnicas de Guttman. En Summers, F. (Comp.) *Medición de actitudes*. México: Trillo.
- García Llamas, J. L. y Otros (2001): *Introducción a la investigación en educación (tomo II)*. Madrid: UNED.
- García Pérez, R. y Otros (2001): Diseño y evaluación de un programa de Informática Aplicada a la Investigación Educativa. *Fuentes*, 3, 193-218.
- García Pérez, R. (2002): Sistemas de Teleformación en la Enseñanza Universitaria Presencial: Experimentación de un modelo didáctico. *QuadernsDigitals*, 28. (www.quadernsdigitals.net).
- González García y Otros (1996): *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Guttman, L. (1950): The basis for Scalogram analysis. En S. Stanffer y Otros. *Measurement and Prediction*. New Jersey: Princeton University Press.
- Guttman, L. (1984): Base para elaborar escalas con datos cualitativos. En F. Summers (comp.): *Medición de actitudes*. México: Trillo.
- Hambleton, R. K. (1984): Validating the tests scores. En R. BERK; *A guide to Criterion-Referenced Tests construction*. Baltimore: J. H. University Press.
- Jornet, J.M. y Suarez, J.M. (1996): Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación educativa*, 14(2), 141-163.
- Morales, P. (2000): *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- Sierra Bravo, R.(1992): *Técnicas de investigación social: teoría y práctica*. Madrid: Paraninfo.
- Summers, F. (1984): *Medición de actitudes*. México: Trillo.

Autora: Rosa M^a Rodríguez Izquierdo
Dirección: Gloria Pérez Serrano
Dpto.: Teoría E Historia de la Educación y Pedagogía Social
Dirección: Avda. San Francisco Javier. S/N. 41005 Sevilla
Centro: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Descriptoros

Actitudes, futuros docentes, diversidad cultural, educación intercultural, formación inicial del profesorado

Bibliografía Fundamental

BANKS, J. A. (1986). *Multicultural education: Developments, paradigms and goals*. London: Holt, Rinehart and Winston.
 BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Massachusetts: Ally and Bacon.
 BARTOLOMÉ, M. (Coord) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
 CERI (1995). *Education interculturelle*. Paris: OCDE.
 CIDE (1995). *Educación intercultural*. Madrid: MEC.
 ESSOMBA, M. A. (Ed) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
 GRANT, E. Y SECADA, W. G. (1990). Preparing teachers for diversity. En W. R. HOUSTON (ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Mc Millan. Publishing Company, 403422.
 JORDAN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profsiores*. Barcelona: Ceac.
 KYMLICKA, W. Y NORMAN, W. (Ed) (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Presa.
 MCALLISTER, G. Y IRVINE, J. J. (2000). Cross-cultural competency sud multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.

Problema investigación

La investigación se centra en la figura del futuro docente, concretamente en aspectos relacionados con sus actitudes hacia la diversidad cultural.

En concreto, por nuestra área profesional, nos planteamos los siguientes objetivos fundamentales en nuestro trabajo:

1. En primer lugar, nos interesaba determinar las actitudes de los estudiantes de magisterio de la Universidad de Sevilla hacia la diversidad cultural
2. En segundo lugar, describir qué exigencias de formación perciben los estudiantes para afrontar con éxito la realidad intercultural. Es decir, la manera que creen que esta cuestión se aborda en sus propios planes de estudio.
3. Y por último, contribuir en una línea de transformación del currículum en la formación inicial del profesorado aportando orientaciones para la acción formativa desde una perspectiva de ciudadanía intercultural.

Muestra y método de muestreo

Nuestro trabajo se circunscribe a los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Sevilla. Partimos de la existencia de dos poblaciones: la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro Superior de Enseñanza «Cardenal Spínola» de iniciativa privada. Esto nos aconsejaba emplear un muestreo estratificado con asignación proporcional. Dividimos, en cada uno de los centros considerados, el tamaño de la muestra entre las distintas especialidades y, a su vez, dentro de cada especialidad entre los distintos cursos.

La muestra definitiva estuvo integrada por un total de 1404 estudiantes, 860 de la Facultad de Ciencias de la Educación y 544 del CES «Cardenal Spínola», 1022 eran chicas y 382 chicos.

CAT ⁽³⁾	ANCO ⁽³⁾	CLASIFICACIÓN ⁽³⁾
D	2 0 0 2	5 8 0 1 0 2
N.º CITAS ⁽³⁾	N.º PÁGINAS	
0 3 0 2 0 6 2 5		

De los cuales, 438 estudiantes eran estudiantes de primer curso, 416 de segundo y 550 de tercero. El número de alumnos y especialidades estaba dividido también de una manera bastante homogénea

Metodología del trabajo

Se recurrió a un diseño mixto que permite ahondar desde distintos puntos de vista. La metodología de trabajo se ha basado en técnicas de recogida de datos cuantitativas como la escala de actitudes y el diferencial semántico y técnicas cualitativas como los grupos de discusión. Se ha llevado a cabo un proceso de investigación de carácter descriptivo en concreto con la encuesta como método de estudio.

Los instrumentos han sido elaborados "ex profuso" en relación con las cuestiones planteadas en el estudio. Por consiguiente, el procedimiento de recogida de datos ha supuesto la elaboración, validación y aplicación de la escala de actitudes y el diferencial semántico y la realización de los grupos de discusión.

Los procedimientos utilizados de acceso a la realidad han sido la triangulación de las perspectivas y la triangulación de métodos.

Técnicas de análisis

Las técnicas de análisis de datos utilizadas han sido de carácter descriptivo (distribución de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) que permitieron un tratamiento pormenorizado de cada variable y una ampliación en el tratamiento estadístico de determinadas variables así como un análisis de carácter titorial y de contrastes. A ello contribuyen los programas SPSS/PC WIN 8.0 (Statistical Package for Social Science) Personal Computer).

Para llevar a cabo el análisis tuvimos en cuenta distintas variables intervinientes, fundamentalmente referidas al: sexo, el curso, la especialidad y el centro de estudios. Sin embargo, hemos incidido en mayor medida en las variables especialidad y curso.

Para el análisis de los datos cualitativos textuales utilizamos el programa informático NUD-IST (Non numerical Unstructures Data Indexing Searching aixl Theorizing) versión 4.0 que sirvió como herramienta para agilizar las operaciones mecánicas que comporta el análisis.

Para efectuar el análisis de los datos cualitativos consideramos el análisis de contenido como la técnica más idónea para ayudarnos a sintetizar el contenido de los grupos de discusión.

El proceso de reducción de datos cualitativos en unidades de significado ha sido objeto de vanos análisis hasta llegar a configurar un sistema de categorías (inductivo y deductivo) que posibilitase el análisis de los discursos. Después de haber definido las categorías realizamos una triangulación entre codificadores para matizar algunas de las definiciones de las categorías y por otro lado, para ser más conscientes de nuestro proceso de sesgo personal y así garantizar la concordancia en la asignación de códigos según las categorías establecidas.

Conclusiones

Los datos obtenidos apoyan la hipótesis de que los estudiantes, en general, se encuentran desorientados ante la realidad multicultural y no se sienten preparados para afrontar esta nueva situación. La mayoría de los aspirantes a profesores se reconocen con poca formación en este campo, considerando que carecen de recursos suficientes para dar una respuesta adecuada a la misma.

Las conclusiones finales indican que las actitudes de los estudiantes oscilan entre un modelo asimilacionista y compensatorio de educación intercultural y que la diversidad cultural asume un contenido ambiguo o más bien contradictorio, siendo riqueza y dificultado problema al mismo tiempo. Si bien, las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad son mayoritariamente positivas. Las actitudes se pueden clasificar como una actitud receptiva, de aceptación sin reservas o lo que hemos denominado multiculturalismo optimista.