

Sumario

EDITORIAL.....	3
<i>Feli Etxebarria</i>	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
Escala de expresión/comunicación corporal para estudiantes universitarios	7
<i>Antonio Caballer, M^o Jesús Oliver y José Manuel Gil</i>	
Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión	23
<i>Rosa M^o. Rodríguez Izquierdo</i>	
Análisis descriptivo de los centros especiales de empleo en el Principado de Asturias	39
<i>Eva M^o Carrio Fernández</i>	
La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes.....	53
<i>David Molero López-Barajas y Juan Ruiz Carrascosa</i>	
El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales	81
<i>Luis Sobrado Fernández</i>	
Las coordenadas educativas de los emigrantes. Europa como representación	109
<i>Miguel A. Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo</i>	
La juventud ante la ciudadanía.....	129
<i>Flor Cabrera, M^o. Ángeles Marín, Julia V. Espín López, Mercedes Rodríguez</i>	
Evaluación del impacto del diploma metodología de investigación en clínica	169
<i>Chantal Biencinto López, Rafael Carballo Santaolalla, Miguel Carrasco Asenjo</i>	
Estudio empírico de la situación educativa del alumnado extranjero en Galicia.....	183
<i>Cristina Goenechea Permisán</i>	
Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo.....	201
<i>José Luis Medina, Beatriz Jarauta Borrasca, Cecilia Urquizu Sánchez</i>	
Análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios de Magisterio	235
<i>M^o Asunción Camina Durántez, M^o. Isabel Salvador Pérez</i>	
Valoraciones del alumnado universitario sobre las pruebas objetivas	255
<i>Javier Gil Flores</i>	
Fichas resumen de investigaciones	273

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



Revista de Investigación Educativa

Volumen 23, número 1, 2005

Volumen 23, número 1, 2005

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



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

Revista de Investigación Educativa

Volumen 23, número 1, 2005

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 Dendaluce

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 23, número 1, 2005

Editorial.	3
<i>Feli Echevarria</i>	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
Escala de expresión/comunicación corporal para estudiantes universitarios . . .	7
<i>Antonio Caballer, M^a. Jesús Oliver y José Manuel Gil</i>	
Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión	23
<i>Rosa M^a. Rodríguez Izquierdo</i>	
Análisis descriptivo de los centros especiales de empleo en el Principado de Asturias	41
<i>Eva M^a. Carrio Fernández</i>	
La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes	57
<i>David Molero López-Barajas y Juan Ruiz Carrascosa</i>	
El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales	85
<i>Luis Sobrado Fernández</i>	
Las coordenadas educativas de los emigrantes. Europa como representación . .	113
<i>Miguel A. Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo</i>	
La juventud ante la ciudadanía	133
<i>Flor Cabrera, M^a. Ángeles Marín, Julia V. Espín López, Mercedes Rodríguez</i>	
Evaluación del impacto del diploma metodología de investigación en clínica . .	173
<i>Chantal Biencinto López, Rafael Carballo Santaolalla, Miguel Carrasco Asenjo</i>	
Estudio empírico de la situación educativa del alumnado extranjero en Galicia	187
<i>Cristina Goenechea Permisán</i>	
Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo	205
<i>José Luis Medina, Beatriz Jarauta Borrasca, Cecilia Urquiza Sánchez</i>	

Análisis de un cuestionario para la orientación de los estudios Universitarios de Magisterio	239
<i>M^a. Asunción Camina Durántez, M^a. Isabel Salvador Pérez</i>	
Valoraciones del alumnado universitario sobre las pruebas objetivas	259
<i>Javier Gil Flores</i>	
Fichas resumen de investigaciones	279

E D I T O R I A L

La variedad y la riqueza de trabajos de investigación presentados y debatidos en sucesivos congresos de AIDIPE invitan a reflexionar sobre temas que son un reto para la educación actual, y se evidencia la importancia de distintos foros, revistas, seminarios que permiten el encuentro de investigadores en educación. Una clara representación de su contenido científico son los trabajos publicados en las revistas RIE, y RELIEVE de la asociación. Ello genera cierta dosis de motivación e interés renovado para investigar y contribuir a la mejora de la práctica educativa. Entre las nuevas necesidades que dan lugar a nuevos retos en educación y por ende en investigación están las cuestiones referentes a lenguas y culturas en los procesos de integración escolar para poder articular la intervención educativa con implicación social y responsabilidad política.

Actualmente las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), son base para el desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación creando redes de interconexión internacional. Esta nueva forma de globalización produce cambios de orden social, cultural y mental. Se forman nuevos espacios de interacción social donde las redes telemáticas plantean cambios con el paso de los idiomas al espacio electrónico. Ya no son suficientes las competencias oral y escrita hace falta desarrollar una competencia específica para el nuevo espacio telemático. Desde esta perspectiva es preciso impulsar el desarrollo de las lenguas para interactuar en el nuevo espacio electrónico lo cual exige una política lingüística de cara al futuro de las lenguas. El futuro lingüístico de la humanidad requiere por una parte la utilización de lenguas comunes para fines específicos, y por otra, las lenguas de identificación con la comunidad, país, nación o pertenencia a un grupo no dejan de representar la pluralidad lingüística del mundo.

La mayoría de los seres humanos estamos expuestos a situaciones plurilingües, y el aprendizaje de segundas lenguas se está convirtiendo más que en una opción en una necesidad. Tenemos derecho a la lengua de nuestro entorno, a la lengua de la escuela, a la lengua del Estado, a una lengua de comunicación internacional. Todas ellas sirven para adaptarnos a diferentes espacios pero algunas son más instrumentales que otras. De manera que el aprendizaje de segundas lenguas en Educación se puede señalar desde diferentes vertientes, tales como, la diversidad lingüística de la Unión Europea, las lenguas de comunidades bilingües en la escuela, y las lenguas en la escolarización de los inmigrantes.

Europa cuenta con más de cincuenta lenguas, unas más habladas que otras y con estatus muy diferentes. Unas gozan de las ventajas de ser lenguas mayoritarias y oficiales de Estados, y otras son lenguas minoritarias y protegidas. Pero cada vez es mayor la necesidad de conocer una lengua común que, hoy día, se puede considerar el inglés como lengua franca para la comunicación.

La lengua es más que un código para la comunicación. Como bien colectivo sirve de soporte a la cultura y valores de la colectividad. Como factor de identificación puede crear sentimientos de pertenencia o no pertenencia a un grupo, comunidad o etnia para diferenciarse de los demás en función del reconocimiento a la diferencia, por ejemplo

los corsos, y los bretones se consideran diferentes a otros franceses. En la mayoría de los casos la trayectoria política de los gobiernos ha sido la de homogeneización lingüística con una sola lengua oficial siendo ésta la lengua de la escuela. La compleja realidad de la época actual y, concretamente en el caso español, se reconocen como lenguas de la escuela las lenguas propias de las comunidades más la lengua oficial del Estado dando lugar al bilingüismo en educación, situación diferenciada respecto al pluralismo cultural resultante de la inmigración. El fenómeno de la emigración con lenguas de origen muy diverso, europeos y no europeos, esta incrementando las situaciones plurilingües. Los desplazamientos de inmigrantes desde su comunidad nacional con una o más lenguas a la sociedad de acogida donde pueden existir situaciones de bilingüismo generan nuevas situaciones que reclaman nuevos modelos de organización escolar.

Con este panorama se hace presente el papel de la educación en el desarrollo del plurilingüismo y en la convivencia para la integración social de las personas. El reto de escolarizar a los inmigrantes y acertar en el proceso de integración de estas personas para que formen parte del colectivo social en el que se integra es papel de la escuela. Desde esta perspectiva es importante garantizar el conocimiento y uso de la lengua de la escuela, ya que se considera como elemento clave para la socialización en el proceso de integración social.

La integración social va de la mano de la integración escolar. Estar con los autóctonos es un reconocimiento de mayor integración, una mayor fusión entre los escolares genera mayor integración. Se debe fomentar la integración en la cultura y valores de la sociedad receptora pero a la vez respetar las diferencias culturales, y valorar las culturas de origen. Junto a la diversidad se impone el diálogo y la negociación en una situación de igualdad y respeto. Un compromiso con valores que promuevan la emancipación de las personas y el incremento del desarrollo social. La comunicación intercultural es un elemento clave para la educación en la ciudadanía.

La educación intercultural incluye un proceso dinámico renovador y dialéctico entre culturas tanto si es de mayorías como de minorías. Desde esta perspectiva se estudiarían los factores de cambio y las trabas en las relaciones sociales en función de nuevos valores que puedan generar un marco de igualdad o desigualdad. Se debe profundizar en el modelo de integración superando el concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad y crear una cultura cuya piedra angular sea la defensa de la democracia y el respeto de los derechos humanos, todos ellos universales. Se necesitará del esfuerzo de los educadores pero sin duda alguna es una empresa más amplia. Dado que la educación no se reduce ni al ámbito ni al periodo de escolarización, sería importante indagar los cambios y las barreras así como nuevas necesidades que emergen en la búsqueda de la igualdad en espacios más amplios para la intervención desde la investigación educativa.

Son muchos los asuntos de interés científico-social que pueden tratarse en la investigación y que puede aportar cierto conocimiento que ayudará a la comprensión de la complejidad de los procesos de interacción ante los retos que nos afronta la realidad de nuestras sociedades cuando emergen nuevas necesidades de prácticas sociales, educativas para construir proyectos donde la integración cultural y social sean la base para la convivencia.

Feli Echevarria

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE EXPRESIÓN/COMUNICACIÓN CORPORAL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Antonio Caballer¹, M. Jesús Oliver y José Manuel Gil

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN

La escala que presentamos tiene como base la teoría de Schinca respecto a la expresión corporal. De este modo la autora considera que es «una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio en profundidad del cuerpo, un lenguaje propio», desarrollando la personalidad expresiva del sujeto y la comunicación. Esta escala consta de 29 ítems, los cuales conforman seis factores: emocional, habilidades de expresión corporal, solución de problemas, apariencia física, relación con personas del mismo sexo, relación con personas del sexo opuesto. La fiabilidad de los diversos factores oscila entre 0,74 y 0,87, la estructura factorial confirma los seis factores que explican el 53,3% de la varianza.

Palabras clave: Expresión/comunicación corporal.

ABSTRACT

The scale we show is based on the Schinca's theory about the body expression. The author consider as a discipline which permit to find, through a body profound study, a characteristic language. This scale has 29 items divided into six factors: Emotional, body expression abilities, problem solving, psysical appearance, relation ship among same sex and opposite sex. The fiability of diverse factors fluctuate between 0,74 and 0,87, the factorial structure confirm these

1 Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Universitat Jaume I. Campus de Riu Sec. 12071 Castellón de la Plana. E-mail: caballer@psi.uji.es

factors that explain the 53,4% of the variance. Besides definitive scale baremes for each factor are presented.

Key words: Body expression/communication.

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios en relación al tema destacan el decisivo papel del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, señalando como principales aspectos en estrecha relación con el concepto de sí mismo el cuerpo y la actividad física.

«Por el cuerpo pasan el despertar y el crecimiento de nuestra personalidad y junto con las energías afectivas y espirituales constituye la personalidad única de cada uno de nosotros» (Maccio 1998, pág. 278).

En las últimas décadas autores como Sonstroem, Weis, Sander, Sorensen, Stewart y Corbin, se refieren a la incidencia que tiene en el autoconcepto la satisfacción personal y el sentirse bien con uno mismo obtenidos mediante la práctica de las actividades físicas. Según estas investigaciones parece que no ofrece ninguna duda afirmar que la propia estima corporal beneficia la autoestima y que aceptar y sentirse bien en el propio cuerpo contribuye al equilibrio emocional y bienestar general del individuo.

Goñi y Zulaika (1999), justifican que la influencia de la actividad y el ejercicio físico sobre el autoconcepto, se produce gracias a que el autoconcepto está organizado según una serie de autopercepciones estructuradas jerárquicamente en niveles más generales en la base y más específicos en los niveles superiores. El desarrollo eficaz de habilidades mediante la actividad física supondría *«modificar aspectos concretos del nivel básico de la dimensión física que pueden determinar por afectar positivamente la autoestima global»*. (Pág. 7).

Casimiro (2000), asimismo incide en las consecuencias positivas que se derivan de la práctica de la educación física diciendo que *«la autoestima física, consecuencia de la percepción de la habilidad motriz y de la apariencia física, proporciona mayor independencia al escolar, ya que se puede elegir y decidir de forma más libre»*. (Pág. 9).

Este trabajo de investigación tiene su origen en los numerosos testimonios recibidos a lo largo de nuestra carrera profesional por parte del estudiantado, respecto a la mejora experimentada en ellos mismos y en sus relaciones con los demás tras haber cursado la asignatura de Expresión/Comunicación Corporal. Ello nos motivó para averiguar, en una primera fase, las posibles relaciones que esta materia tenía con el autoconcepto y una vez obtenidas dichas relaciones y analizados los diferentes instrumentos de medida que existen en la actualidad destinados a la evaluación del autoconcepto, procedimos a la creación y validación de una escala de Autoconcepto dirigida a estudiantes universitarios, relacionada con uno de los apartados que hoy en día se encuentran más en boga dentro de la Educación Física como es la Expresión Corporal.

Hemos constatado, por nuestra parte, que los autores que tienen experiencia en el trabajo con adultos en este campo, se refieren a la frecuencia con la que aparecen situaciones de inhibición y rechazo, considerando que su fundament se encuentra en los obstáculos que se le presentan al sujeto a lo largo de la educación, al ambiente y a los bloqueos que el individuo se impone desde muy pronto para evitar el dolor y el placer.

Todo ello impide el desarrollo de las percepciones, el movimiento y la expresión de las emociones resultando de esta situación que, en muchos casos, la expresión corporal practicada por adultos cuyo conocimiento de su cuerpo es rutinario y superficial, es solo una falsa apariencia.

Dice Lowen, que el adulto al encontrarse libre de cuanto obstaculiza su verdadera expresión, puede implicarse en situaciones de juego simbólico de la misma forma en que lo hacen los niños, aunque con menos facilidad y pueden usar su creatividad para suspender la realidad exterior y entregarse al juego libre de la imaginación. Así surge un sentimiento de placer y la necesidad de la autoexpresión, con las mismas connotaciones que posee el juego de los niños.

Kesselman (1990), se refiere a los cambios naturales que van ocurriendo a lo largo de la etapa adulta, señalando que *«cuando el cuerpo entra en crisis y se produce un deterioro de las funciones corporales, las técnicas que mediante el movimiento y el cuerpo facilitan la sensibilización, ayudan a observar las modificaciones que se producen y su expresión en la conducta general para poder ir abriendo un camino de investigación personal acerca de lo que es su destino y de lo que nos desafía a una conducta creativa»*. (Pág. 58). En este caso, el trabajo corporal sirve de ayuda a superar esta crisis y organizar el cuerpo para estos cambios.

En los adolescentes tardíos, como es nuestro caso, hemos tenido ocasión de comprobar tras muchos años de experiencia profesional, hasta qué punto se encuentra reducida la capacidad de expresarse libremente con el cuerpo, por lo que muy a menudo se provocan rechazos y ansiedad en la práctica de las actividades de expresión. En un principio normalmente la implicación es escasa pero después de varias sesiones, en las que se trata de favorecer la capacidad de expresión espontánea y las relaciones del grupo clase, llega a producirse un alto grado de implicación personal y gusto por la actividad.

Lapierre y Aucouturier (1980), tras la realización de numerosos cursos con adultos de diferentes países, han puesto de relieve los *«fantasmas corporales»* del adulto y su repercusión en la educación del niño, manifestando que *«lo que determina la actitud pedagógica del adulto (la que el niño siente) son, de manera muy inconsciente, sus propios fantasmas»*. (Pág. 4). Y que solamente la conciencia y una modificación de los mismos puede transformar de manera auténtica la relación pedagógica. Por ello, consideran imprescindible que el educador reciba una formación en la que se incluya el cuerpo en su faceta expresiva, esto es como receptor y emisor de mensajes haciéndole perder sus inhibiciones corporales, superar sus resistencias tónicas y, en general, tomar conciencia de su relación con el mundo, el espacio y los objetos, con el fin de estar disponible y adaptarse a las necesidades e intereses del otro.

Bertherar y Berstein (1987), experta en el trabajo corporal con adultos, destaca la importancia de buscar mediante las sensaciones las *«razones del cuerpo»*, considerando la concienciación corporal como una vía para acceder a la totalidad del propio ser y saber proyectar una imagen de sí mismo satisfactoria, que ayude a recobrar la propia iniciativa y confianza, así como a liberarse de los bloqueos que han condicionado el comportamiento corporal del adulto.

En relación al cuerpo del educador, destaca de esta autora la afirmación de que *«el cuerpo de enseñanza es ante todo el cuerpo de cada persona que enseña», de ahí la importancia de que el profesor tenga conciencia de todo lo que implica su presencia.»*. (Pág. 124).

En definitiva, creemos que la opinión de estos autores pone de relieve algo que consideramos de suma importancia dentro de la expresión corporal y es la afirmación de que el logro de la disponibilidad para sí mismo, resulta un requisito indispensable para conseguir estar disponible para los demás o lo que es lo mismo la experiencia que se tiene del cuerpo ayuda a aceptar, comprender y en resumen acercarnos al cuerpo de los otros. Cuestiones que consideramos fundamentales a la hora de abordar una tarea educativa.

Schinca (1988), insiste en la idea de la expresión corporal como una disciplina eminentemente formativa que permite al individuo encontrar su propia individualidad y autenticidad e identificarse con su sí mismo, premisa fundamental para la obtención de un autoconcepto positivo.

En este orden de ideas dice: *«el profundizar en el conocimiento y vivencia del propio cuerpo permite llegar a descubrirse, a partir de la realidad física, en un encuentro con la esencia individual, con las posibilidades potenciales, con la capacidad de respuesta ante los diferentes estímulos, con los recursos psicofísicos que se dispone y también con los obstáculos personales que bloquean el libre curso de los canales expresivos»*. (Págs. 9-10).

Cuando hablamos de expresión y concretamente de expresión corporal tenemos que entenderla siempre desde una doble perspectiva: como autoexpresión o expresión de sí mismo y como expresión hacia los demás.

La importancia de la expresión corporal como autoexpresión constituye una necesidad íntimamente unida al placer y a la creatividad y cuya represión según han señalado reiteradamente prestigiosos educadores, psicólogos y psiquiatras produce graves trastornos en la personalidad del individuo., permitiéndole fundamentalmente expresarse, liberarse, equilibrarse y crear.

Desde el punto de vista de la comunicación sirve para comprender a los demás y que los demás nos comprendan y compartir con ellos nuestros pensamientos y sentimientos. Esta faceta comunicativa constituye también una manifestación básica para el desarrollo y bienestar de la persona, ya que ayuda, entre otras cosas, a identificar y dar sentido a las propias necesidades y a las ajenas.

El método de Marta Schinca tiene su base en la Escuela Alemana, representada en sus orígenes por Bode y Laban, y contempla el trabajo de expresión corporal desde un doble punto de vista: racional (toma de conciencia) y emocional (vivencia), en relación a tres aspectos fundamentales: el cuerpo, el espacio y el tiempo.

Los temas básicos que configuran el estudio de la expresión corporal son:

1. Toma de conciencia del cuerpo
 - 1.1. Las bases físicas de la toma de conciencia corporal están compuestas por:
 - a) Independencia muscular.
 - b) Fluir del movimiento orgánico
 - c) Relajación y distensión
 - d) Esquema corporal
 - e) Respiración
 - f) El movimiento como acto significativo
 - 1.2. Las bases expresivas de la toma de conciencia, en relación al cuerpo, las conforman

- a) Antagonismo cuerpo/espacio.
 - b) Tono y actitud psíquica en las posturas.
 - c) Relación entre los grados de tensión muscular y las actitudes psíquicas en el gesto y el movimiento.
 - d) Calidades del movimiento
2. Toma de conciencia del espacio. En relación al:
 - a) Espacio individual
 - b) Espacio total
 - c) Ritmo espacial
 3. Toma de conciencia del tiempo. En relación al:
 - a) Ritmo fisiológico y anímico.
 - b) concepto de tempo
 - c) Ritmo
 - d) Relación entre el movimiento y el sonido.

Con todo lo señalado anteriormente, el principal objetivo del presente trabajo se centra, fundamentalmente, en la construcción de una escala para la medición de la expresión/comunicación corporal. A continuación se expone, en primer lugar, la fase de elaboración y aplicación de la escala y, en segundo lugar, el análisis de los resultados.

MÉTODO

Participantes

La muestra, a la que se le ha pasado el cuestionario, está formada por 300 estudiantes, de los cuales 171 son de género femenino y 129 de género masculino. La edad media de la muestra es de 21,4 años. La muestra es suficientemente grande para el análisis psicométrico de la escala (DeVellis, 1991; Nunally, 1987). Todos los estudiantes son de la Titulación de Maestro y, concretamente, de las especialidades de Educación Infantil, Musical, Primaria y Educación Física de las Universidades de Sevilla y Jaume I de Castellón. Todos los estudiantes cursan la asignatura de expresión corporal con carácter semestral en las tres primeras especialidades y con carácter anual en el caso de la cuarta.

Instrumento

Elaboración de un Cuestionario Autodescriptivo de Expresión/Comunicación Corporal.

Una vez revisada la literatura científica relacionada con la expresión corporal se ha observado que no existe en la actualidad ninguna escala que mida ésta en relación al autoconcepto, es por ello que nos planteamos la necesidad de llevar a término la confección de una escala de expresión corporal y cuya denominación es «*Cuestionario Autodescriptivo de Expresión/Comunicación Corporal*» (CECC).

Procedimiento

El proceso llevado a cabo para la construcción de dicha escala se ha realizado siguiendo las directrices de Rivas (1980) a través de los siguientes pasos, los cuales constituyen la metodología de trabajo:

1. *Definición del concepto teórico.* Se trata de realizar una revisión de la literatura existente sobre el concepto en el que se va a basar la escala. En este sentido, de entre todas las definiciones existentes respecto a la expresión corporal, destacamos la realizada por Schinca (1989, pág. 9), que la considera como «una disciplina que permite encontrar mediante el estudio en profundidad del cuerpo un lenguaje propio». Como señala la autora, la búsqueda que supone la adquisición del lenguaje corporal tiene una rigurosidad y una exigencia que, como todo lenguaje, tiene su propia gramática, además existe una técnica a partir de la que cual surgirán los instrumentos que lo posibiliten, de modo que por un lado la persona encuentre las características de su propia personalidad expresiva y, por otro, se establezcan elementos comunes para la comunicación con los demás.

2. *Análisis de los instrumentos.* Se trata de localizar los instrumentos que existen en este momento para medir los principales aspectos de la expresión corporal y que estén relacionados con el autoconcepto, éstos son: SDQ III, STAI, ISRA, MMPI, EPQR, MPS.

3. *Realización de consultas a profesionales.* Se trata de solicitar a diversos profesores, ocho en concreto, que imparten la asignatura de Expresión Corporal en la Titulación de Maestro de la Especialidad de Educación Física, procedentes de Universidades de Andalucía, Aragón, Cataluña y Comunidad Valenciana y, con una media de experiencia de ocho años de enseñanza en esta materia, la revisión de una serie de ítems sobre expresión corporal. Se trata de que como expertos realicen una valoración de la escala por el Sistema de Jueces. A tal efecto, se confecciona una escala compuesta por 142 ítems agrupados en 6 posibles factores:

La significación que se infiere de cada uno de estos factores es la siguiente:

1. *Emocional.* Se refiere al autoconcepto en relación a aspectos de control emocional tales como ansiedad, nerviosismo, optimismo, depresión, tensión y grado de preocupación por las cosas.
2. *Habilidades de expresión/comunicación corporal.* Este factor relaciona el autoconcepto con habilidades y contenidos específicos de la expresión corporal.
3. *Solución de problemas.* Este factor se refiere al autoconcepto relacionado con la capacidad creativa del sujeto, combinar ideas de forma original, el gusto por la imaginación y la originalidad, el disfrute e interés por inventar formas nuevas de solucionar problemas.
4. *Apariencia física.* Este factor establece la relación del autoconcepto del individuo en referencia al grado de atractivo físico, aspecto, belleza y estructura corporal entre otros aspectos.
5. *Relación con las personas del mismo sexo.* Este factor relaciona el autoconcepto con la capacidad del individuo para establecer relaciones adecuadas con las personas de su mismo sexo.

6. *Relación con las personas del sexo opuesto.* Este factor se refiere al autoconcepto respecto a la capacidad del individuo para establecer relaciones apropiadas con las personas del sexo opuesto.

Los factores y su correspondiente número de ítems remitidos a los expertos se encuentran en la Tabla 1.

TABLE 1
FACTORES E ÍTEMS DE LA ESCALA INICIAL

Factor	Número de ítems
Apariencia física	19
Habilidades de expresión/comunicación corporal	43
Emocional	40
Solución de problemas	13
Relación con personas del mismo sexo.	14
Relación con personas del sexo opuesto	13

De este modo, se sugirió a los expertos que analizaran todos los ítems y valorasen si eran adecuados o no. Al mismo tiempo se les solicitó que aportaran aquellos ítems que consideraran importantes para medir esos factores u otros.

4. *Confección inicial de la escala.* Con la información remitida por los profesionales, confeccionamos una escala que, de nuevo, volvió a remitirse a los expertos para su valoración definitiva.

5. *Análisis por los jueces.* Posteriormente, teniendo en cuenta la concordancia entre jueces y tomando como referencia a Rivas (1980), que acepta como adecuados aquellos ítems cuya concordancia entre jueces sea mayor o igual al 75%, elaboramos una escala de expresión corporal con la finalidad de llevar a cabo el trabajo de investigación.

6. *Aplicación de la escala a la muestra.* Una vez confeccionada la escala se remitió ésta al profesorado de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Jaume I de Castellón con las instrucciones pertinentes para su aplicación. En ambos casos esta aplicación no presentó problemas.

RESULTADOS

Análisis de ítems y fiabilidad

El análisis del cuestionario ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 9.0 y ha comprendido varias partes. En primer lugar se han calculado los estadísticos descriptivos y el índice de homogeneidad corregida de cada uno de los ítems de la escala inicial. Posteriormente se ha obtenido la consistencia interna (alfa) de cada factor en la escala original. En la Tabla 2 se pueden observar algunos de los valores obtenidos en este primer análisis. Hay que señalar que,

debido a la gran cantidad de resultados obtenidos, hemos optado por mostrar únicamente los estadísticos descriptivos y la consistencia interna de cada factor.

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DE LOS FACTORES Y SU CORRESPONDIENTE ALFA

Factor	Media	Desviación típica	Alfa
Apariencia física	5,18	1,62	0,87
Habilidades de expresión/comunicación corporal	4,84	1,68	0,92
Emocional	4,55	1,81	0,88
Solución de problemas	5,23	1,54	0,79
Relación con personas del mismo sexo	5,78	1,47	0,80
Relación con personas del sexo opuesto	5,59	1,52	0,81
Total	5,19	1,60	0,84

En la evaluación de los ítems se ha tenido en cuenta, siguiendo a DeVellis (1991), el valor de la media y la desviación típica de cada ítem. En cuanto al índice de homogeneidad (correlación corregida de cada ítem con el total) se han conservado aquellos ítems con valores superiores a 0,4. La fiabilidad de la escala se ha calculado a través de la consistencia interna del cuestionario o alfa de Cronbach.

Atendiendo a criterios estadísticos y, tras la eliminación de ciertos ítems, la versión final de la escala está compuesta por 29 ítems (ver Anexo 1). Todos los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de 8 puntos, donde 1 indica «definitivamente falso» y 8 «definitivamente verdadero». Las escalas tipo Likert constituyen una de las técnicas de medida más utilizada por los científicos de la conducta (Cañadas y Sánchez, 1998). Siguiendo las recomendaciones de Spector (1992) y, con la finalidad de evitar en los sujetos una tendencia a la respuesta, se han utilizado tanto ítems directos como inversos.

La escala recoge los siguiente aspectos o factores:

A: Apariencia física (1, 5, 13, 20 y 26).

H: Habilidades de expresión/comunicación corporal (3, 6, 15, 21 y 28).

E: Emocional (2, 8, 9, 22 y 25).

P: Solución de problemas (16, 18, 23, 24 y 29).

M: Relación con personas del mismo sexo (4, 7, 10, 12 y 19).

O: Relación con personas del otro sexo (11, 14, 17 y 27).

A continuación, se pueden observar en la Tabla 3 los diferentes estadísticos correspondientes a los ítems de la escala definitiva.

La fiabilidad del cuestionario se ha calculado mediante el estudio de su consistencia interna, ésta se ha realizado a través del coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los factores y para el cuestionario global (ver Tabla 4). Como se puede observar todos los factores tienen un coeficiente entre 0,74 y 0,87, por tanto siempre superior al valor

TABLA 3
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS, ÍNDICE DE HOMOGENEIDAD Y ALFA SI SE
 ELIMINA EL ÍTEM

Ítem	Media	Desviación Típica	R Item-Total	Alfa si se elimina el ítem
Ítem 1	5,51	1,60	0,75	0,84
Ítem 2	4,53	1,91	0,52	0,83
Ítem 3	4,76	1,54	0,78	0,81
Ítem 4	6,23	1,42	0,60	0,70
Ítem 5	6,50	1,75	0,61	0,86
Ítem 6	5,23	1,51	0,67	0,84
Ítem 7	6,23	1,39	0,55	0,72
Ítem 8	4,34	2,11	0,73	0,77
Ítem 9	5,66	1,76	0,71	0,78
Ítem 10	6,41	1,14	0,60	0,71
Ítem 11	5,36	1,72	0,46	0,73
Ítem 12	5,32	1,78	0,44	0,77
Ítem 13	4,85	1,59	0,72	0,84
Ítem 14	5,91	1,20	0,45	0,72
Ítem 15	4,82	1,49	0,61	0,86
Ítem 16	4,88	1,56	0,53	0,82
Ítem 17	6,11	1,49	0,60	0,64
Ítem 18	5,05	1,42	0,61	0,80
Ítem 19	6,00	1,21	0,57	0,72
Ítem 20	4,91	1,55	0,17	0,84
Ítem 21	4,76	1,66	0,70	0,83
Ítem 22	4,84	1,89	0,72	0,77
Ítem 23	4,60	1,45	0,64	0,79
Ítem 24	5,02	1,41	0,70	0,77
Ítem 25	3,78	1,80	0,51	0,83
Ítem 26	5,58	1,61	0,73	0,83
Ítem 27	5,92	1,38	0,65	0,61
Ítem 28	5,17	1,60	0,67	0,84
Ítem 29	5,10	1,51	0,65	0,79

de 0,7, considerado como aceptable por Nunnally (1987). Por su parte, la fiabilidad total del cuestionario arroja un valor de 0,87, en este sentido DeVellis (1991) coincide con Nunnally (1987) en considerar como muy bueno un valor entre 0,80 y 0,90. El coeficiente de fiabilidad indica la precisión de los resultados y, señala la cuantía en que las medidas de la prueba están libres de errores casuales. Así, en nuestro caso indica que el 87% de varianza del cuestionario se debe a la auténtica medida y el resto a errores aleatorios.

TABLA 4
FIABILIDAD DE LOS FACTORES Y DEL TOTAL DEL CUESTIONARIO FINAL

Factor	Número de ítems que saturan en cada factor	Fiabilidad
Apariencia física (A)	1, 5, 13, 20 y 26	0,87
Habilidades de expresión corporal (H)	3, 6, 15, 21 y 28	0,87
Factor emocional (E)	2, 8, 9, 22 y 25	0,83
Solución de problemas (P)	16, 18, 23, 24 y 29	0,83
Relación con personas del mismo sexo (M)	4, 7, 10, 12 y 19	0,77
Relación con personas del otro sexo (O)	11, 14, 17 y 27	0,74
Total del cuestionario	29 ítems	0,87

Distribución de los factores y baremos

Para comprobar la distribución normal del cuestionario se ha realizado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual ha resultado significativa para cada factor y para la puntuación total del cuestionario ($Z = 0,916$; $p = 0,371$). Por ello, a continuación (ver Tabla 5) se pueden observar los baremos correspondientes a cada uno de los factores.

Validez

Para el estudio de la validez de constructo, o lo que es lo mismo, la entidad, el rigor y la existencia de un marco teórico coherente del constructo medido (Muñoz, 1998), se ha realizado un análisis factorial exploratorio. Previamente se ha analizado si la matriz de correlaciones de las variables del cuestionario es una matriz apropiada para dicho análisis factorial, para ello en primer lugar se ha calculado el test de esfericidad de Barlett (Test de Barlett = 4043,542; g.l. = 406; $p < 0,0001$), por lo que se ha rechazado la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones de las variables es una matriz identidad, aceptándose que existen intercorrelaciones significativas y probablemente altas. En segundo lugar se ha calculado el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteniéndose un valor de $KMO = 0,840$, lo cual indica que la matriz es adecuada para el análisis factorial (Bisquerra, 1989).

TABLA 5
PERCENTILES DE LOS DIFERENTES FACTORES Y DE LA PUNTUACIÓN TOTAL

Percentiles	A	H	E	P	M	O	Total
5	15	13	10	15	21	16	119
10	19	17	12	18	24	18	128
15	20	18	14	20	25	19	133
20	22	19	17	20	26	19	135
25	24	21	18	21	27	20	138
30	24	22	19	22	28	21	143
35	25	23	21	22	29	22	145
40	27	23	22	23	30	23	148
45	27	24	23	24	30	23	151
50	28	25	24	25	31	23	154
55	29	26	25	25	32	24	158
60	30	27	26	26	32	25	161
65	31	28	27	26	33	25	163
70	31	28	28	27	33	26	165
75	32	29	28	28	34	27	168
80	33	30	29	29	35	27	171
85	34	31	31	30	35	28	174
90	35	32	33	32	36	28	178
95	36	35	34	35	37	30	188
Media	27	24	23	24	30	23	153
D. Típica	6	6	7	5	6	4	21

El método de extracción utilizado en el análisis factorial ha sido el de ejes principales y la rotación varimax de Kaiser. La agrupación de ítems en cada factor, así como las correspondientes saturaciones, se puede observar en la matriz factorial rotada (ver Tabla 6).

Como se puede observar la estructura ofrecida por el análisis realizado confirma la estructura de 6 factores, los cuales explican el 53,4 % de la varianza (ver Tabla 7).

TABLA 6
MATRIZ FACTORIAL ROTADA

Ítems	Factor 1 (A)	Factor 2 (H)	Factor 3 (E)	Factor 4 (P)	Factor 5 (M)	Factor 6 (O)
Ítem 13	0,761					
Ítem 1	0,761					
Ítem 20	0,739					
Ítem 26	0,738					
Ítem 5	0,685					
Ítem 3		0,862				
Ítem 6		0,731				
Ítem 21		0,728				
Ítem 28		0,684				
Ítem 15		0,627				
Ítem 8			0,818			
Ítem 22			0,760			
Ítem 9			0,740			
Ítem 2			0,573			
Ítem 25			0,562			
Ítem 24				0,726		
Ítem 23				0,690		
Ítem 29				0,655		
Ítem 18				0,616		
Ítem 16				0,591		
Ítem 7					0,676	
Ítem 10					0,663	
Ítem 4					0,661	
Ítem 19					0,594	
Ítem 12					0,455	
Ítem 27						0,798
Ítem 17						0,650
Ítem 11						0,513
Ítem 14						0,470

TABLA 7
COMUNALIDADES

Factor	Valor propio	% varianza	% acumulado
Factor 1 (A)	2,974	10,255	10,255
Factor 2 (H)	2,974	10,255	20,510
Factor 3 (E)	2,780	9,587	30,097
Factor 4 (P)	2,475	8,534	38,632
Factor 5 (M)	2,296	7,916	46,548
Factor 6 (O)	1,991	6,866	53,414

Discusión

Del estudio que presentamos sobre la elaboración de una escala de expresión corporal, podemos concluir que:

El objetivo general que nos hemos propuesto se ha llevado a término, ya que el análisis de la escala ofrece unos resultados psicométricos adecuados.

La escala responde a la formulación teórica que hemos planteado.

Los ítems que componen dicha escala presentan saturaciones altas en cada uno de los correspondientes factores.

Atendiendo a criterios estadísticos se eliminaron del cuestionario una serie de ítems, tras lo cuál se llegó a elaborar una escala de 29 ítems con una consistencia interna de 0,87, frente a la escala inicial de 140 ítems con una consistencia interna de 0,84.

En definitiva, estos resultados nos permiten concretar un primer estudio, en nuestro país, sobre la elaboración de una escala de expresión corporal para población universitaria. En base a ello, en estudios posteriores se concretará la elaboración final de la misma.

REFERENCIAS

- Antonelli, F. y Salvini, A. (1982). *Psicología del Deporte*. Valladolid: Miñón.
- Bertherat, T. y Berstein, C. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariante* (Vol. I). Barcelona: PPU.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10, 623-631.
- Casimiro, A.J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Efdeportes.com* [En red], 24. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon.htm>
- DeVellis, R. (1991). *Scale development. Theory and Applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gil, J., Liso, A. y Esteras, P. (2001). Expresión corporal como medio de integración y relación. [En red]. Disponible en: <http://www.educa.aragob.es/cprcalat/jornada-seef/la.htm>

- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gomendio, M. y Maganto, C. (2000). Eficacia y mejora del desarrollo psicomotor, del autoconcepto y de la socialización a través de un programa de actividades físicas. *Revista de Educación Física y Deportes*, 61, 34-40.
- González, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora*. Madrid: Anaya.
- González, C., Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). Validación del cuestionario de autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 7-26.
- Goñi, A. y Zulaika, L.M. (1999). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Revista Apunts*, 59, 6-10.
- Gordon, R. (1991). *El lenguaje del cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Kesselman, S. (1985). *Dinámica corporal*. Madrid: Fundamentos.
- Kesselman, S. (1990). *El pensamiento corporal*. Barcelona: Paidós.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Du, J. (1981). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Levieux, F. y Levieux, J.P. (1988). *Expression corporelle. Les apprentissages*. París: EPS.
- Lowen, A. (1988). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Lowen, A. (1990). *La espiritualidad del cuerpo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Maccio, C. (1998). *Práctica de la expresión*. Narcea: Madrid.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10, 1-21.
- Murdock, M. (1996). *Tú sabes tú puedes*. Madrid: Laia.
- Nunnally, J.C. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Oliver, M.J. (2002). *Expresión/Comunicación Corporal y autoconcepto. Estudio diseño de instrumentos de medida para estudiantes universitarios*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Jaume I de Castellón.
- Oñate, P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Ortiz, M. (1988). La expresión corporal en la formación inicial y permanente de maestro especialista en Educación Física. Propuesta aplicada al desarrollo de práctica dirigidas al profesorado. *Askesis*, [En red], 1. Disponible en: <http://www.akesis.arrakis.es/numero1/mar1.htm>.
- Rivas, F. (1980). *Elementos de Psicometría*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Riveiro, L. (1997). Reflexiones sobre cuerpo, movimiento e interpretación. *Revista Eufonía*, 7, 71-80.
- Schin, M. (1988). *Expresión corporal. Bases para una programación teórico práctica*. Madrid: Escuela Española.

- Schinca, M. (1989). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Smith, T.L. (1986). Self concepts of youth sport participants and nonparticipants in grades 3 and 6. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 863-866.
- Spector, P.E. (1992). *Summated Rating Scale Construction. An Introduction*. Newbury Park, CA.: Sage.
- SPSS (1999). *SPSS 9.0 Base System Reference Guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Tap, P. (1991). Estime de soi et promotion par l'activité sportive. *Eps*, 34, 303-308.
- Tembrick, T. (1981). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Anexo 1 CUESTIONARIO AUTODESCRIPTIVO DE EXPRESIÓN/COMUNICACIÓN CORPORAL

Caballer, A., Oliver, M. J. y Gil, J. M. (2001)

Nombre:.....

Edad: Sexo: V M

Estudios:

Fecha de aplicación del cuestionario:.....

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. Definitivamente falso | 5. Más verdadero que falso |
| 2. Falso | 6. Mayormente verdadero |
| 3. Mayormente falso | 7. Verdadero |
| 4. Más falso que verdadero | 8. Definitivamente verdadero |

- 1 Me siento satisfecho/a de mi físico. (A)
- 2 Tiendo a estar muy tenso/a y poco relajado/a. (E)*
- 3 Soy bueno/a realizando actividades de expresión corporal. (H)
- 4 Tengo muchos/as amigos/as de mi mismo sexo. (M)
- 5 Soy gordo/a. (A)*
- 6 Disfruto cuando practico actividades de expresión/comunicación corporal. (H)
- 7 Me entiendo poco con las personas de mi mismo sexo. (M)
- 8 Mi estado de ánimo sufre, con frecuencia, altibajos. (E)*
- 9 Estoy con frecuencia deprimido/a. (E)*
- 10 Por lo general, me llevo bien con las personas de mi mismo sexo. (M)
- 11 Soy tímido/a con las personas del sexo opuesto. (O)*
- 12 La mayor parte de la gente tiene más amistades de su mismo sexo que yo. (M)*
- 13 Tengo un cuerpo atractivo. (A)
- 14 La mayoría de las personas del sexo opuesto, que conozco, tienen una opinión positiva de mí. (O)
- 15 Poseo muchas habilidades de expresión/comunicación corporal. (H)
- 16 Disfruto inventando formas nuevas de resolver problemas. (P)

- 17 Me resulta difícil compartir actividades con personas del sexo opuesto. (O)*
- 18 Me resulta fácil resolver problemas. (P)
- 19 Hago amistad fácilmente con personas de mi mismo sexo. (M)
- 20 Soy una persona físicamente atractiva. (A)
- 21 Siempre se me han dado bien las actividades relacionadas con la expresión/comunicación corporal. (H)
- 22 Casi nunca estoy deprimido/a. (E)
- 23 Soy capaz de inventar cosas con una facilidad extraordinaria. (P)
- 24 Soy bueno/a resolviendo problemas. (P)
- 25 Después de una mala experiencia me preocupo durante mucho tiempo. (E)*
- 26 Físicamente me siento feliz conmigo mismo/a. (A)
- 27 Me encuentro cómodo/a cuando hablo con personas del sexo opuesto. (O)
- 28 Tengo facilidad para las actividades físicas que requieren coordinación y sentido del ritmo. (H)
- 29 Soy una persona imaginativa y creativa. (P)

Nota: * Ítems inversos.

Factores:

A: Apariencia física.

H: Habilidades de expresión/comunicación corporal.

E: Emocional.

P: Solución de problemas.

M: Relación con personas del mismo sexo.

O: Relación con personas del otro sexo.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2003.

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2005.

DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Rosa Mª Rodríguez Izquierdo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Dpto. de Teoría y Didáctica de la Educación de la UAM
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid
Correo electrónico: rosa.izquierdo@uam.es

RESUMEN

Este estudio presenta los principales resultados y conclusiones de una investigación llevada a cabo entre estudiantes universitarios de magisterio en la que se ha explorado el pensamiento de este colectivo sobre la diversidad cultural y sus incidencias en la educación. La diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad actual que además, como indican los expertos, irá en aumento como consecuencia del creciente fenómeno de la inmigración en nuestro país. El estudio que presentamos en este artículo forma parte de una investigación más amplia en el que se utilizaron como instrumentos de recogida de datos una escala de actitudes, un diferencial semántico de elaboración propia y grupos de discusión con los estudiantes universitarios. En este artículo sólo recogemos los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión. Las conclusiones más relevantes del estudio indican que los estudiantes no rechazan la diversidad cultural sólo que tienen una conciencia vaga de la misma, si bien en términos generales es una actitud positiva.

Palabras clave: *Estudiantes universitarios, diversidad cultural, grupos de discusión, educación intercultural, formación inicial del profesorado.*

ABSTRACT

This paper presents the main results and conclusions carried out among teaching students. The work is a deep study of the attitudes the students have about cultural diversity. Cultural diversity characterizes our current society as a feature which will increase in the near future, according to experts, due to the increment of immigrants in our country. This research project is

part of a larger survey in which we have used an attitude scale and a semantic differential, built by us, and the group discussion as instruments of gathering data. In this article we only present the results obtained through the group discussion. The most relevant conclusions of this study shows that students do not reject cultural diversity but they have a very poor consciousness about it. However, in general terms their attitude is rather positive.

Key words: *Teacher-training students, cultural diversity, group discussion, intercultural education, initial teacher-training.*

I. INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a abordar los discursos que nos ofrecen los futuros profesionales de la educación en relación a la diversidad cultural y su tratamiento en el aula. La investigación ha utilizado el grupo de discusión como herramienta para la producción y la captación de dichos discursos. El objetivo de realizar grupos de discusión entre los estudiantes de magisterio fue lograr un acercamiento a la conciencia que éstos tienen sobre la educación intercultural, sus objetivos y su preparación para trabajar eficazmente en un contexto multicultural. Propósito que abordamos desde la convicción profunda de que una de las facetas sobre la que es necesario actuar desde la formación inicial de los profesores es la actitud que éstos tienen hacia la diversidad cultural. Particularmente si concluimos que la educación tiene la responsabilidad de ser el campo más propicio para potenciar nuevas interacciones y para transmitir los valores que implica la convivencia plural. En este sentido, y para dar respuesta a este desafío, entendemos que la educación debe sufrir numerosas modificaciones en la forma en que se orienta y se pone en práctica debido a que sus planteamientos tradicionales no permiten que se fundamente en la diversidad cultural.

Se pretendía, por tanto, adentrarnos en la realidad del colectivo de futuros profesores ante estos temas, obteniendo una visión relativamente interrelacionada con las concepciones teóricas del concepto de educación intercultural. El propósito era descubrir que es lo que realmente conocen los estudiantes sobre esta nueva realidad educativa y qué cuestiones se conforman como elementos prioritarios de su propia formación inicial.

Los datos que aquí se presentan forman parte de una investigación más amplia¹ en la que también se aplicó una escala de actitudes y un diferencial semántico como técnicas de recogida de datos.

Hemos considerado las actitudes de los alumnos hacia la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, como la predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona/s o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas, y, eventualmente, dimensiones propiamente conductuales.

En este sentido nos hemos aproximado al espectro actitudinal de los ante la diversidad cultural, a través de la realización de grupos de discusión, que es una de las técnicas concretas definidas para la obtención de información abierta, es decir, analógica,

1 Tesis doctoral de la autora de este artículo: *Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*, dirigida por la Prof. Dra. Dña. Gloria Pérez Serrano y defendida en el 2002 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

siguiendo las premisas de Krueguer (1991), Ibáñez (1983, 1985, 1986, 1989) y Gil (1992, 1993, 1994, 1995) fundamentalmente.

Distintos organismos internacionales reconocen la extrema importancia de una formación del profesorado para una educación intercultural. El Consejo de Europa (1985) señala la formación de los profesores como el medio más importante para lograr un cambio pedagógico y fomentar la dimensión europea de la enseñanza. Esta formación requiere el desarrollo de competencias y habilidades específicas, pero precisa ante todo de la creación de una sensibilidad y actitud positiva ante el hecho diferencial. Lo que no resulta fácil, y en muchas ocasiones la formación se lleva a cabo más como la incorporación de nuevos conocimientos, poniendo el énfasis en aspectos técnicos y dejando en un segundo plano los elementos actitudinales y afectivos relacionados con la igualdad y la justicia social.

La estructura de este artículo se divide en tres partes. Comenzaremos refiriéndonos a los criterios empleados en el diseño de la investigación y a los aspectos metodológicos de la misma para, a continuación, abordar el análisis de los discursos de los estudiantes de magisterio. Por último, sintetizaremos algunas de las conclusiones en las que se exponen los puntos centrales de los discursos y se realizan recomendaciones que pueden ser útiles para futuras investigaciones y para perfilar algunas de las actuaciones dirigidas a incidir en la realidad de la formación inicial de los profesores.

2. METODOLOGÍA

En este apartado hacemos referencia, en primer lugar, a la técnica de investigación utilizada en este estudio, el grupo de discusión, con lo que pretendemos hacer más comprensible la información manejada a lo largo del texto. Después, incluimos una ficha técnica de la misma, donde reflejamos las características de los grupos de discusión realizados, así como las decisiones metodológicas adoptadas en el transcurso del trabajo de campo. Para finalizar exponemos las líneas seguidas en el análisis de los discursos producidos por los grupos de discusión.

a. Objetivos

Hay que tener en cuenta que todas las decisiones metodológicas y técnicas adoptadas han respondido al criterio de dar respuesta a los objetivos fundamentales planteados en esta fase cualitativa de la investigación. Estos objetivos son fundamentalmente tres:

- Identificar las ideas previas y el nivel de sensibilización de los alumnos de magisterio en relación a la diversidad cultural y su tratamiento en el aula.
- Explorar como los estudiantes de Magisterio perciben la formación recibida en relación a la interculturalidad. En este sentido, los discursos producidos por los estudiantes mediante la técnica del grupo de discusión permiten un posicionamiento más abierto de los futuros profesores que los cuestionarios, propiciando la emergencia de las razones que subrayan a las opiniones expresadas en otros contextos.
- Proporcionar información básica para posibles programas de formación del profesorado en el ámbito que nos ocupa. Es decir, se trata de detectar en qué medida

se demanda una formación en este terreno para poder llevar a cabo una atención a la diversidad desde un punto de vista intercultural.

b. Descripción de los grupos de discusión

Las cuestiones que trataremos de analizar en este apartado irán referidas a: el número de grupos, el tamaño de los mismos y los criterios tenidos en cuenta a la hora de determinar la composición de los mismos.

Los grupos han sido confeccionados en torno a diferentes criterios que hemos considerado rasgos que caracterizan a los grupos estudiados (año de carrera y centro donde se realizan los estudios fundamentalmente), que pudieran ser representativos de diferentes visiones, y todos ellos mixtos en cuanto al sexo y la especialidad.

Según las recomendaciones de los expertos en esta técnica de recogida de datos, sitúan en 3 ó 4 el número mínimo y en 10 ó 12 el número máximo de grupos considerados en un proyecto. De acuerdo a ello, tomamos la decisión de constituir 6 grupos de discusión, uno por curso y centro. Dicha decisión se tomó también en base a dos criterios: el primero, el problema de investigación y los objetivos del estudio y el segundo, las características de la población en relación al problema estudiado. La idea básica es la de incluir tantos grupos como segmentos de la población, de modo que podamos acceder a los distintos discursos sobre el tema investigado. Teniendo en cuenta este criterio nos interesaba particularmente la evolución del discurso en cuanto a la educación intercultural y la diversidad cultural desde primer año de carrera hasta el último.

En la tabla 1 aparecen los criterios fundamentales de selección para la constitución de los grupos de discusión realizados:

TABLA 1
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- **Curso**, segmentado en tres niveles: primero, segundo y tercero.
- **Centro** de realización de la diplomatura: Dos centros diferentes. La Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro Superior de Estudios Cardenal Spínola.
- **Sexo**: Grupos mixtos.
- **Especialidades**: Mezcladas en los grupos por curso.

Siguiendo a Morgan (1988) hemos considerado la homogeneidad de la población en relación a las variables curso y centro de estudios. La homogeneidad de la que parten los participantes en la reunión, no sólo posibilita el proceso de agrupación, sino también la producción de un diálogo con los otros o frente a los otros.

No obstante hemos combinado el dilema de la heterogeneidad (especialidad y sexo) con la homogeneidad en función del rasgo curso y el centro donde se cursan los estudios, resolviendo la cuestión con el consejo de Ibáñez (1989) de un punto medio entre la homogeneidad y la heterogeneidad, puesto que en los grupos se encontrarían estudiantes de un mismo curso y centro de estudio pero diferentes especialidades y sexo. Consideramos que hemos conseguido de esta forma un equilibrio con respecto

a la uniformidad y diversidad de los componentes de los grupos que aumentaría la amplitud de experiencias, percepciones u opiniones.

La heterogeneidad parte de la misma necesidad de productividad discursiva, pues el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro —para comprobar si somos más o menos iguales, más o menos distintos— y de intentar persuadirlo. Como afirma Callejo (2001: 80), el grado de homogeneidad con respecto al objeto de investigación no quedará contrastado sin un grado de heterogeneidad. La homogeneidad en el grupo se reconstruye desde la cierta heterogeneidad.

De esta forma, se hicieron reuniones de discusión con alumnos/as de 1º, 2º y 3º de cada uno de los centros y mezclando las especialidades. Los 6 grupos de discusión realizados quedan recogidos en la tabla 2.

TABLA 2
GRUPOS DE DISCUSIÓN

	CURSO	ESPECIALIDAD	CENTRO	SEXO
☐ GD 1	1º	Mixtas	Facultad CC.EE.	Mixtos
☐ GD 2	2º	Mixtas	Facultad CC.EE.	Mixtos
☐ GD 3	3º	Mixtas	Facultad CC.EE.	Mixtos
☐ GD 4	1º	Mixtas	Centro Cardenal Spínola	Mixtos
☐ GD 5	2º	Mixtas	Centro Cardenal Spínola	Mixtos
☐ GD 6	3º	Mixtas	Centro Cardenal Spínola	Mixtos

En la tabla 3 se recogen algunas características de los grupos de discusión:

TABLA 3
CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Grupo de Discusión N° 1. (GD 1)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudiantes de 1º de la Facultad CC.EE. ➤ 12 asistentes (9 mujeres y 3 varones): 2 de LE, 2 de EM, 2 de EI, 2 de EF, 3 de EE y 1 de EP.
Grupo de Discusión N° 2. (GD 2)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudiantes de 2º de la Facultad CC.EE. ➤ 12 asistentes (8 mujeres y 4 varones): 2 de LE, 1 de EM, 2 de EI, 3 de EF, 2 de EE y 2 de EP.
Grupo de Discusión N° 3. (GD 3)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudiantes de 3º de la Facultad CC.EE. ➤ 12 asistentes (9 mujeres y 3 varones): 2 de LE, 2 de EM, 2 de EI, 2 de EF, 2 de EE y 2 de EP.

Grupo de Discusión N° 4. (GD 4)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudiantes de 1° del Centro Cardenal Spínola. ➤ 12 asistentes (7 mujeres y 5 varones): 2 de LE, 1 de EM, 2 de EI, 3 de EF, 2 de EE y 2 de EP.
Grupo de Discusión N° 5. (GD 5)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudiantes de 2° del Centro Cardenal Spínola. ➤ 12 asistentes (9 mujeres y 3 varones): 2 de LE, 1 de EM, 2 de EI, 3 de EF, 2 de EE y 2 de EP.
Grupo de Discusión N° 6. (GD 6)
<ul style="list-style-type: none"> Ø Estudiantes de 3° del Centro Cardenal Spínola. Ø 12 asistentes (10 mujeres y 2 varones): 2 de LE, 2 de EI, 1 de EM, 2 de EF, 3 de EE y 2 de EP.

El número de alumnos que llegaron a participar en los grupos de discusión estaba compuesto por 72 alumnos (52 mujeres y 20 hombres). De los cuales, 36 pertenecían al Centro Superior de Enseñanza Cardenal Spínola y la otra mitad eran estudiantes en la Facultad de Ciencias de la Educación. En cuanto al curso, había 24 estudiantes por curso.

Veamos una representación gráfica de la participación de estudiantes atendiendo a la especialidad.

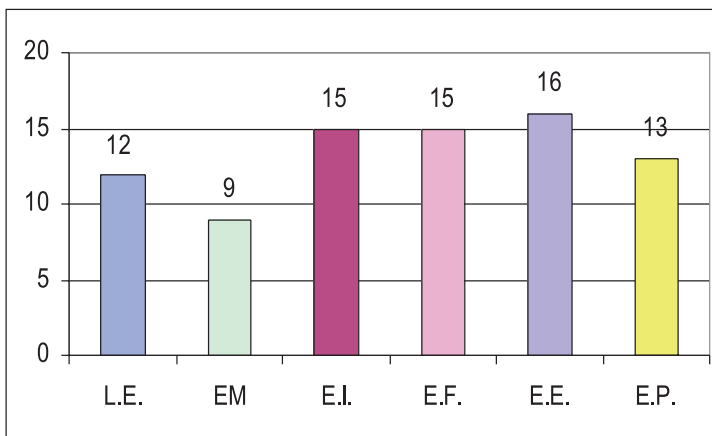


Gráfico 1

Participación de estudiantes por especialidad en los grupos de discusión

Lo habitual en la práctica de la investigación mediante grupos de discusión es que los grupos tengan un tamaño comprendido entre los 6 y 10 sujetos (Morgan, 1988). Aunque algunos autores sitúan el límite superior algo más elevado, considerando grupos de

hasta 12 participantes (Krueger, 1991), entendimos que 12 sujetos era un número ideal para poder combinar las distintas especialidades. Entendíamos también que el excesivo número dificultaría la participación de cada individuo en la discusión, el control del grupo por la moderadora se haría más dificultoso a la vez que este número permitiría una rica interacción y un diálogo suficientemente activo.

c. Procedimiento

Una vez determinadas las características de los participantes de cada grupo y el tamaño de éstos, se procedió a contactar con estudiantes que accedieron a tomar parte en la discusión. Seguimos el criterio, generalmente aceptado a la hora de seleccionar a las personas participantes, de evitar que se conocieran entre sí o conocieran a la moderadora, pues la preexistencia de relaciones entre los sujetos puede interferir el funcionamiento del grupo. El desconocimiento entre los miembros del grupo posibilita que éstos hablen libre y francamente.

El objeto del grupo de discusión es *provocar autoconfesiones en los participantes*, y está demostrado que las personas tienen una tendencia a revelar cuestiones personales cuando el entorno es permisivo y no-enjuiciador. Estimamos, por tanto, fundamental el empeño en crear un clima de libertad y espontaneidad en los grupos. Para conseguir este objetivo entendíamos que el hecho de que los grupos estuvieran compuestos por extraños, personas que probablemente no volverían a encontrarse, favorecería el que se expresasen opiniones sinceras.

El modo empleado para asegurar que los sujetos poseen las características exigidas ha sido la selección mediante una invitación por curso, especialidad y centro. En previsión de posibles ausencias, invitamos a un grupo superior al número de sujetos que pretendíamos reunir en cada grupo. Personalmente mantuvimos ese contacto para asegurar su asistencia al grupo.

En esa primera llamada a la participación dimos a los estudiantes una idea muy vaga del tema específico sobre el que se hablaría para evitar que acudirían a la reunión con opiniones o posturas prefabricadas. Tan sólo revelamos el área temática general con la intención de mantener el interés y la curiosidad, pero intentando tranquilizar y no producir ansiedad o inseguridad. Al realizar la invitación no utilizamos en ningún momento el término grupo de discusión. En lugar de ello, invitamos a los participantes a «conversar» o «a cambiar ideas y opiniones», transmitiendo así la idea de una discusión informal.

En cuanto a la validez de los grupos de discusión, es decir, si las cuestiones preguntadas recogen lo que los estudiantes realmente piensan, lo podemos afirmar por dos razones. La primera es que los sujetos que participan hablan de algo que está fuera de ellos mismos, no hablan de ningún asunto que les pueda implicar o influir personalmente. No puede haber parcialidad en las respuestas ya que lo que pretendemos recoger son aquellas actitudes que manifiestan ante la diversidad cultural y la educación intercultural; existiría parcialidad si ocultasen parte de sus opiniones pero no tenemos ninguna razón para pensar que tuviesen motivo para ello. Por otro lado, las respuestas de los argumentos de las discusiones están contrastadas con las puntuaciones y anotaciones a la observación de la escala.

d. Desarrollo de las reuniones

Por último vamos a referirnos al desarrollo de las reuniones. En cada uno de los grupos se siguió un mismo modelo de preguntas. Para iniciar la conversación se realizaron preguntas generales acerca de la diversidad cultural, las cuales facilitaron a los estudiantes la oportunidad de conversar y de ajustarse al grupo. Las preguntas estaban diseñadas de modo que fueran siendo cada vez más específicas a medida que avanzara la conversación. Se realizaron algunas preguntas adicionales para ampliar algún tema o sondear áreas que surgieron en la conversación.

Las preguntas que guiaron la discusión se centraron en el análisis de (1) las causas y consecuencias pedagógicas atribuidas a la diversidad cultural, (2) la diversidad cultural y la educación intercultural, (3) la formación del profesorado, (4) la valoración de su capacitación en relación a la diversidad cultural.

Puesto que el grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal, se registraron los datos mediante una grabadora audio que posteriormente nos permitiera la transcripción mecanografiada de un texto para analizar. La virtualidad fundamental de las grabaciones en audio consiste en que posibilita una reproducción y análisis objetivo y reiterado en cuantas ocasiones se precise, haciendo verificable los datos y proporciona un relato verbal total de la conducta verbal. Las cintas fueron transcritas y analizadas para detectar temas recurrentes en las seis sesiones.

Además, inmediatamente tras la discusión con cada uno de los grupos, anotamos las opiniones y concepciones más comunes de entre las expresadas por los participantes durante la discusión de grupo, así como aquellas observaciones de campo que no deseábamos confinar al recuerdo.

La predisposición de los grupos fue muy positiva. Si bien en los momentos iniciales de la discusión se podía constatar las resistencias iniciales para tomar la palabra que pueden ser consideradas normales en todo grupo. A partir de ahí, una vez centrado el tema, la inquietud y las expectativas fueron manifiestas en todo momento a lo largo de la discusión.

Los grupos tuvieron una duración variable según los casos, y de hecho oscilaron entre los 45 minutos y la hora y cuarto. La transcripción de las discusiones la realizó la propia autora de este trabajo como responsable de esta investigación.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN: LÍNEAS DE ANÁLISIS

a. Análisis de los grupos por categorías, según los temas tratados en las reuniones

Entre los aspectos a los que se han referido los estudiantes de magisterio cuando eran cuestionados acerca de la diversidad cultural y la educación intercultural, se encuentran una serie de elementos que hemos identificado como:

CEI: Concepciones en torno a la educación intercultural
FP: Formación del profesorado
PEI: Programas de educación intercultural
DCE: Dimensión cultural de la enseñanza

A continuación, en la tabla 4 vemos una primera tabla, donde se reflejan los resultados de análisis textual de cada una de las categorías que hemos utilizado para analizar los discursos, las frecuencias de apariciones de cada una de ellas y el porcentaje de cada código en función del total de apariciones en todas las categorías.

TABLA 4
 FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS CATEGORÍAS

CÓDIGO	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
CEI	513	16,5
FP	1820	59,3
PEI	304	11,5
DCE	670	21,5

De la tabla anterior, hacer notar que la categoría que obtiene una frecuencia muy superior a las demás es la de *Formación del profesorado* que con un 59,3% representa un poco más de la mitad del discurso producido por los estudiantes de magisterio. En realidad, esta cuantificación nos indica que se han encontrado 1874 fragmentos de un total de 3103 unidades de texto.

La distribución de cada una de las categorías las podemos ver representadas de forma gráfica en el siguiente gráfico:

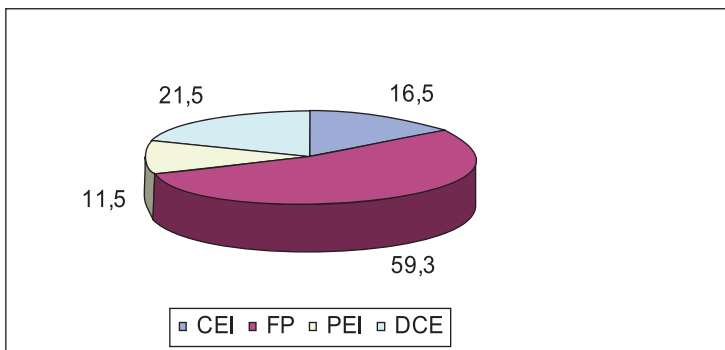


Gráfico 2
 Porcentaje de las categorías de los grupos de discusión

Dada la riqueza del material recogido, cuya exposición podría alargar en exceso este capítulo, en el análisis que sigue se presenta unas conclusiones con los resultados más interesantes.

4. CONCLUSIONES

El análisis de los discursos de los estudiantes de magisterio que hemos presentado nos permite formular algunas conclusiones en relación a la diversidad cultural y con el modo como ellos la perciben. Estas conclusiones no pretenden ser categóricas ni definitivas, pero nos proporcionan algunas claves para comprender sus actitudes. La secuencia para la exposición de conclusiones se organiza en dos partes. En primer lugar, se sintetizan los principales resultados del estudio en una serie de puntos que resaltan los hallazgos más relevantes. Y en segundo lugar, se añaden algunas nuevas líneas de investigación futuras para terminar con algunas líneas de actuación preferentes en el campo de la formación intercultural de los futuros profesores.

a. Principales resultados del estudio

De los resultados del análisis cualitativo de los grupos de discusión se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Existen las condiciones estructurales e ideológicas para que el tema de la diversidad cultural y su tratamiento en el aula entre los alumnos sea objeto de polémica y controversia, aún cuando las actitudes proceden más de informaciones indirectas que de vivencias propias.
- Los estudiantes admiten un desconocimiento de las culturas y las costumbres del alumnado de otras procedencias y hay temas que no saben como abordarlos. En algún caso, perciben que puede haber choques entre la cultura que vive el alumnado extranjero en la escuela y la que vive en la familia.
- Por regla general, el alumno de magisterio cuando piensa en la diversidad cultural está pensando en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales y particularmente en inmigrantes de países extracomunitarios.
- A la vez y paradójicamente, la percepción del alumno inmigrante como «culturalmente diverso» es bastante débil entre los estudiantes de magisterio. Existe una mayor conciencia de su diferencia entendida como un «déficit» que le dificulta acceder a la cultura mayoritaria.
- Del análisis de los discursos se desprende el principio de integración, que les resulta eficaz y práctico si se aplica en casos de discapacidades, deficiencias o minusvalías, sin embargo, referido a la diversidad cultural se les representa pobre de posibilidades. El principio de integración únicamente tiene como objetivo integrar para homogeneizar.
- Otra cuestión que refleja claramente esta posición es admitir que la diferencia de idioma es un problema aunque los niños aprendan muy rápidamente. Al considerarse este un mal importante se plantea como el primer y más impor-

tante objetivo a abordar para remediarlo. De otro modo se entiende que siempre estará interviniendo negativamente en el desarrollo de la clase.

- Se podría decir que el posicionamiento del alumnado de magisterio con respecto a la diversidad cultural es ambivalente. Todo lo expuesto anteriormente hace pensar que si bien a nivel teórico, los alumnos asumen la interculturalidad, la cosa cambia cuando se plantea que concepción de interculturalidad mantienen, detectándose una clara contradicción interna entre aquello que parece que creen y lo que realmente entienden que se debería hacer.
- Se observa que casi todo el discurso hace referencia fundamentalmente a las valoraciones negativas de su propia formación profesional y a las necesidades de formación desde una perspectiva cultural que contemple la diversidad cultural que caracteriza nuestro momento histórico. La mayoría de los estudiantes que participan en los grupos de discusión se considera escasamente formado para atender al alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con este alumnado.
- Los seis grupos con los que se estableció contacto reflejan unas formas muy similares de percibir las necesidades formativas. Presentando ciertos puntos de intersección pero también algunos elementos particulares a cada uno de ellos. Algunos estudiantes de magisterio no consideran que la formación inicial tenga que afrontar este tipo de formación intercultural, ya que las diferencias son particulares de toda persona y no sería posible incluir en los planes de estudio una preparación específica. Esta idea coliga con una de las constantes que aparecen a lo largo de todo su proceso discursivo: el demostrar que son los estudiantes de otras culturas los que se tienen que amoldar a nuestra sociedad y a nuestras costumbres.
- El alumnado de magisterio, en general, no parece reconocer que la diversidad cultural requiere un tratamiento diferenciado del alumnado. Esta concepción puede estar encubriendo la incapacidad por parte de los futuros profesores de reconocer las necesidades educativas que plantea la diversidad cultural en el aula, por la falta de preparación y de recursos metodológicos de los que carecen para enfrentarse a ella.

b. Nuevas líneas de investigación

Una primera línea de investigación sería las preconcepciones de los formadores de formadores. Puesto que es un hecho asumido que ni las instituciones formativas ni los formadores de profesores han considerado la diversidad cultural una cuestión central de su actividad, ni tampoco los investigadores en el campo de la formación del profesorado que han *ignorado los temas de la diversidad cultural y de la igualdad educativa* (Tabachnick y Zeichner, 1993: 114). Para acabar con esta situación, según Davis (1995: 561), *los formadores del profesorado necesitan a través de las comunidades educativas, comprometerse en un examen crítico que debe orientarse hacia una reforma curricular capaz de generar alternativas a las experiencias y creencias hegemónicas*

El profesorado de las escuelas de magisterio tiene un papel fundamental en el desarrollo de los conocimientos, actitudes y destrezas de los profesores en formación.

Él es mediador de cualquier propuesta de innovación curricular y el responsable no sólo de incorporar contenidos de temas culturales orientados a la diversidad, sino de desarrollar metodologías de enseñanza que induzcan a la reflexión y al análisis intercultural.

Los formadores de maestros somos los primeros que deberíamos asumir los planteamientos educativos, antropológicos y sociales que conlleva un enfoque intercultural, para poder promover en el alumnado actitudes y destrezas críticas que le permitan rechazar estereotipos culturales y afirmar que la diversidad cultural es un valor que debe preservarse. Los futuros profesores no atenderán mejor la diversidad cultural a menos que los formadores del profesorado integremos más la diversidad en los programas, lo que hemos constatado que representa un serio inconveniente para la práctica en opinión de los alumnos de magisterio.

Concluimos resaltando, que en futuras investigaciones, además de replicar críticamente los resultados obtenidos, sería de capital importancia investigar en torno a los tres objetivos que siguen:

- En primer lugar, evaluar como cambian las actitudes del alumnado de magisterio en función de la evaluación continuada a lo largo de los cursos.
- En segundo lugar, estudiar globalmente mediante un diseño secuencial de cohortes acelerado los efectos de la edad, cohorte y momento temporal en el cambio de actitudes hacia la diversidad cultural y sus implicaciones en el aula; esto es, investigar cómo influye sobre el cambio de actitudes el efecto de la edad en distintos momentos temporales, de la generación o cohorte de la misma edad en diferentes momentos de medición, y el efecto de la edad en el mismo momento.
- Por último, en función del objetivo anterior, y el momento temporal, también sería muy útil la construcción de un programa de actitudes interculturales con el fin de realizar intervenciones para lograr mejorar éstas.

Partiendo de los resultados obtenidos en nuestro estudio así como de algunos de los trabajos revisados, pasaremos a exponer algunas de las implicaciones que se derivan de las actitudes detectadas en los futuros profesores. Dichos resultados ponen de manifiesto la necesidad de prestar mayor atención a la diversidad cultural en los planes de estudio de magisterio y de la adopción de un compromiso por parte de los docentes para que esta pueda ser una realidad. En nuestra opinión una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes estén siendo preparados para una sociedad multicultural y diversa como la nuestra.

c. Recomendaciones de cara a una mejor formación intercultural de los futuros profesores

Si ahora estamos formando a los educadores del próximo milenio y si se va a incrementar la heterogeneidad social y la necesidad de convivencia intercultural, no debería retrasarse más la formación intercultural de los futuros maestros. La ausencia de propuestas formativas para los futuros profesores que expresan los actuales planes

de magisterio en relación a la diversidad cultural pone en peligro el desarrollo de la educación intercultural y se convierte en una condición indispensable para su puesta en marcha.

Cómo quedó explicado en la introducción, la finalidad de este trabajo es proponer algunas líneas para un plan de formación inicial del profesorado en educación intercultural. Parece pertinente, que recojamos algunas recomendaciones que de manera clara se desprenden de los datos de nuestro trabajo. En este punto nos parece importante exponer dos condiciones fundamentales para el éxito de un programa de formación:

- Que sea coherente con todo el planteamiento formativo de los estudiantes (currículum, organización del centro, relaciones que se establecen en la institución, etc.) y
- Que responda a necesidades sentidas por el equipo docente en su totalidad y por los estudiantes en particular.

Asumiendo los planteamientos interculturales expuestos hasta aquí, nos parece indicado reflexionar ahora sobre las competencias prioritarias a desarrollar en el marco de la formación inicial del profesorado. Nos centramos en la formación inicial por ser la más cercana a nuestra experiencia de trabajo. Lo que aquí pretendemos proporcionar no son más que algunas pistas iniciales sobre los aspectos prioritarios de tal formación, que suponen sugerencias e invitaciones para posteriores profundizaciones en este ámbito.

Partimos del convencimiento de que el profesorado supone uno de los pilares fundamentales para favorecer la integración escolar y social, de los que depende en buena medida el éxito o el fracaso de la educación intercultural. La realidad multicultural hace que la formación del profesorado revista un carácter prioritario para todo el profesorado en general y no sólo para aquellos que trabajen con una población heterogénea culturalmente. En el complejo y difícil paso de la simple propuesta de principios y objetivos o aspectos teóricos a la puesta en práctica en las escuelas de actuaciones y programas de intervención tiene un papel fundamental el profesorado. Así lo confirma el Consejo de Europa (1986: 36):

«El papel del enseñante es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrenta, al tener que convivir con personas de otro medio cultural.

No basta con buena voluntad, es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países, que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural»

A pesar de que existan Directrices y Recomendaciones por parte de los Organismos Internacionales como la Comunidad Europea o el Consejo de Europa que exhortan a los países miembros a preparar convenientemente a sus maestras/os en este sentido,

particularmente en relación a la educación de los inmigrantes, la verdad es que la mayor parte de los maestros —entre ellos también los futuros docentes implicados en nuestro trabajo— andan faltos de una mínima preparación formal en esta línea pedagógica. Este es el problema de la disonancia entre la necesidad escolar y la oferta formativa.

A pesar de las recomendaciones, hay que reconocer que este tipo de temática ha tenido un carácter discriminativo en el ámbito de la formación del profesorado (De Vicente, 1992) y esto justifica la escasez de modelos formativos destinados a capacitar al profesorado para hacer frente a la sociedad multicultural y consiguientemente su manifiesta incapacidad.

Las investigaciones realizadas sobre programas de formación inicial del profesorado ponen de manifiesto que éste incorpora en su repertorio cognitivo, a un nivel muy bajo, tanto los contenidos multiculturales que se imparten en estos programas, como las actitudes que se estimulan en ellos (Marcelo, 1992).

Un posicionamiento a favor de la interculturalidad en la formación inicial del profesorado ha de tener en cuenta que los procesos educativos contienen algo más que unos contenidos meramente cognitivos. Es importante tener en cuenta que junto al currículum explícito, intencionalmente planificado y evaluado, existe un currículum oculto (Jackson, 1980; Ginburg, 1990) que actúa de modo latente y da lugar a aprendizajes diversos a través de las vivencias cotidianas de los estudiantes en el centro. Es un currículum transversal porque atraviesa todas las experiencias que un centro ofrece a los alumnos en el día a día. Este tipo de currículum es importante en todos los planes de educación, pero particularmente en el plano del comportamiento y las actitudes; aspecto que como hemos visto afecta al núcleo mismo de la educación intercultural.

El profesorado ha de manifestar no solo actitudes sino también expectativas iguales hacia todos los alumnos para proporcionar interacciones similares entre todo el grupo, pues está comprobada la influencia que ejercen las actitudes y expectativas, que el profesor manifiesta, sobre los procesos de aprendizaje. Así, en la obra de Rosenthal y Jacobson (1980: 230) se mantiene:

«Si las escuelas de magisterio empezaran a enseñar —a los futuros profesores— que las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos puede convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas, podría nacer en los nuevos docentes una nueva expectativa: que los niños pueden aprender más de lo que se espera de ellos»

Son las actitudes del profesorado y sus expectativas hacia los alumnos los pilares fundamentales de la educación intercultural. En función de lo señalado, las diferencias culturales y las lingüísticas habrían de verse como recurso a utilizar.

Además de actitudes positivas para enseñar adecuadamente en contextos multiculturales, al profesorado hay que dotarlo en su formación de un rico repertorio de estrategias educativas, de estrategias didácticas alternativas, para ejercer competentemente sus funciones y trabajar académicamente de forma fructífera, desde métodos individualizados hasta el aprendizaje cooperativo o desde una enseñanza magistral a una enseñanza de aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje basado

en problemas. Adquisición de estrategias pedagógicas para enfrentarse exitosamente a la enseñanza.

En consecuencia, pensamos que una propuesta de formación inicial del profesorado para la diversidad cultural deberían tener presente entre sus objetivos el desarrollo de la competencia intercultural entendida como una combinación de capacidades específicas que implica:

1. Promover el conocimiento de la diversidad cultural, familiarizándose con los valores, creencias y supuestos de la educación intercultural. Desarrollar en los individuos una cierta empatía para comprender el fenómeno de la diversidad cultural y ampliar el conocimiento de costumbres y creencias en los otros. Si las actitudes de los profesores influyen de forma significativa en el qué y cómo aprenden los alumnos, entonces, la formación debe dirigirse a provocar los cambios necesarios en la mentalidad y actitudes de los profesores. Este cambio podría articularse mediante el desarrollo del pensamiento crítico, como técnica para estimular el cambio en las actitudes de los estudiantes respecto a la diversidad cultural.
2. Desarrollar una competencia pedagógica intercultural, así como las pertinentes estrategias para conseguirla. Adquirir las habilidades prácticas, conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para un adecuado desenvolvimiento en aulas multiculturales. Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas a través de la habilidad comunicativa verbal y no verbal que permita comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto.
3. Fomentar actitudes abiertas hacia la diversidad cultural, así como una disposición a vivir posibles problemas y dilemas que pueden surgir en las situaciones interculturales como ocasiones de crecimiento personal y profesional.
4. Afrontar los problemas derivados de la interculturalidad en el aula con un talante realista y un optimismo pedagógico, asumiendo la influencia del profesor/a en la vida académica (rendimiento) y psicológica (expectativas, autoconcepto...) de los alumnos y alumnas de cultura minoritaria. Conocer el origen de los conflictos, así como el carácter positivo de los mismos en el desarrollo de la intercomunicación entre grupos o personas diferentes.
5. Crear una dinámica de reflexión (Latorre, 1992) en torno a la propia tarea docente desde una perspectiva intercultural. Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconocer como ésta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

En resumen, el objetivo central de la educación intercultural en un centro de formación del profesorado, desde nuestro punto de vista, no es tanto transmitir unos conocimientos acerca de la diversidad cultural, como generar unas disposiciones profundas positivas hacia esta: comprensión empática de los otros, aceptación de la diferencia, respeto a la persona. Todo este enfoque implica una concepción más amplia del curriculum, que de ordinario ha enfatizado más lo cognitivo

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Madrid: Ariel.
- Consejo de Europa (1985). Recomendaciones N° R (85) 7 du Comité des Ministres aux États membres sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles, en <http://www.coe.fr>. <2000-5-23>.
- Consejo de Europa (1986). *La educación y el desarrollo cultural de los emigrantes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Davis, K. A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 553-563.
- De Vicente, P. S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: Una aproximación al desarrollo profesional. En *X Congreso de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. II Tomo. Salamanca: Imprenta Provincial, 537-574.
- Gil, J. (1992). *Análisis de los datos cualitativos. Aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Sevilla.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, n° 10-11, 199-212.
- Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1994). Aportación del análisis estadístico al muestreo en la investigación mediante grupos de discusión. *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, n° 12, 213-231.
- Gil, J. Y Granado, C. (1995). Using focus groups in educational research. Exploring teacher's perspectives on educational change. *Evaluation Review*, Vol. 19, n° 1, February, 84-101.
- Ginsburg, M. B. y Newman, K. K. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, 450-465.
- Ibáñez, J. (1983). *El grupo de discusión: Fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción técnica*. Madrid: Ponencia FEC.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de los textos y discursos. *Revista Internacional de Sociología*, n° 43 (1), 119-160.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en M. García; J. Ibáñez Y F. Alvira: *El análisis de la realidad social*. Madrid: alianza, 489-501.
- Jackson, P. W. (1980). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Krueguer, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, n° 19, 51-68.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión multicultural en los programas de formación inicial del profesorado. En *X Congreso Nacional de Pedagogía*. II Tomo. Salamanca: Imprenta Provincial, 501-535.

- Morgan, D. L. (1988). Focus groups as qualitative research. Sage University Paper Series in *Qualitative Research Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1993). Preparing teachers for cultural diversity. *Journal of Education for Teaching*, 19 (4/5), 113-124.

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2003.

Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2004.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Eva María Carrio Fernández

Universidad de Oviedo¹

RESUMEN

En este estudio presentamos un análisis descriptivo de los Centros Especiales de Empleo en Asturias. Hemos estructurado el artículo en cuatro partes: en primer lugar explicamos qué son estos Centros y cuál es su importancia en la inserción laboral de las personas con discapacidad; en segundo lugar exponemos el planteamiento de esta investigación (objetivos, fases, instrumentos de recogida de información, selección de la muestra y técnicas de análisis); en tercer lugar señalamos las principales conclusiones obtenidas; y, finalmente, proponemos actuaciones que consideramos necesarias para optimizar el funcionamiento de los Centros Especiales de Empleo, así como futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Discapacidad, integración laboral.

ABSTRACT

In this study we present a descriptive analysis of the Special Centers of Employment in Asturias. We have constructed the article in four parts: first we explain what sound these Centers and which is your importance in the labour insertion of the persons with disabili-

¹ Este trabajo de investigación forma parte de la Suficiencia Investigadora de la autora del artículo. Técnica Coordinadora del Proyecto: *Evaluación de centros colaboradores del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional y de los promotores de programas de empleo-formación en Asturias*, realizado mediante el Contrato de Investigación entre la Consejería de Trabajo y Promoción de Empleo del Principado de Asturias y la Universidad de Oviedo. Dirección de contacto: Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Aniceto Sela sn, 33005 Oviedo. Dirección electrónica: emcarrio@correo.uniovi.es.

lity; secondly we expose the approach of this investigation (lenses, phases, instruments of withdrawal of information, selection of the sample and skills of analysis); thirdly we indicate the principal obtained conclusions; and, finally, we propose performances that we consider to be necessary to optimize the functioning of the Special Centers of Employment, as well as future lines of investigation.

Key words: *Disability labour inequaity.*

I. INTRODUCCIÓN

El trabajo es un aspecto fundamental en nuestra sociedad en la medida en que favorece la realización personal del individuo facilitando su autoconfianza y seguridad, y también como eje y núcleo de toda actividad productiva. Para las personas con discapacidad el trabajo constituye un derecho fundamental que contrasta con los difíciles procesos de inserción laboral que sufren y con su habitual marginación en el mercado laboral.

El análisis de la situación del empleo de las personas con discapacidad en nuestro contexto nos lleva a evidenciar datos no muy alentadores. En el trabajo de Pereda y col. (1998) se señala que en España las personas con discapacidad representan el 10,5% de la población (2,6 millones personas). Para unas 600.000 personas entre 15 y 65 años pertenecientes a este colectivo el empleo remunerado es su principal medio de subsistencia. Este cifra representa el 23% del colectivo lo que supone una tasa de ocupación bastante inferior a la media de la población española cuya ocupación ronda el 45%.

Para facilitar el acceso de las personas con discapacidad al mercado laboral son varias las modalidades planteadas que podemos resumir en cuatro fórmulas (Muñoz Ruata y col. 1984):

1. Empleo protegido en centro protegido. Se trata de un empleo en el que casi todos los trabajadores tienen discapacidad. Los Centros Especiales de Empleo constituyen una fórmula de empleo protegido.
2. Empleo protegido en empresa normalizada. Responde al sistema enclave que es un puesto de trabajo en empresa normalizada adaptado a las características del trabajador con discapacidad; y al sistema de cupos sociales, por el que se establece legislativamente que toda empresa con más de 50 trabajadores ha de reservar el 2% para trabajadores con discapacidad.
3. Empleo competitivo con personal de soporte. La persona discapacitada es un trabajador más que está sometido a las normativas laborales en vigencia, pero que dispone de ayudas complementarias para mantener su puesto de trabajo.
4. Empleo competitivo en empresa normalizada. Acceso que se produce por tres vías: la contratación de empresas, la contratación por la Administración Pública y el autoempleo.

Datos obtenidos de diversos estudios revisados señalan que la mayoría de las personas con discapacidad en edad laboral que declaran estar ocupadas desarrollan su

actividad en un Centro Especial de Empleo. En un estudio realizado por el INE en el año 2002 se señala que *una de cada nueve personas discapacitadas ocupadas tiene un empleo incluido en el programa de medidas de fomento del empleo para personas con discapacidad*. Otra investigación realizada por el INEM (1999) señala que el 50% de los contratos realizados a personas con discapacidad son en Centros Especiales de Empleo.

Estos Centros surgen históricamente como desdoblamiento de los Centros Ocupacionales con la finalidad de otorgar una relación laboral a los trabajadores más eficientes. El punto de partida es el año 1981, en el que el Ministerio de Trabajo aprobó el *Plan de Empleo para Minusválidos*. La LISMI de 1982 y el posterior Decreto y Reglamento de 1985 terminaron de regular este tipo de Centros, cuya gestión ha sido transferida en el año 2000 del INEM a las comunidades autónomas.

En el artículo 42.1 de la LISMI se definen los Centros Especiales de Empleo como *aquellos centros cuyo objetivo principal es el de realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones de mercado y teniendo como finalidad el asegurar un empleo remunerado y la prestación de los servicios de ajuste personal y social que requieran sus trabajadores, a la vez que sean un medio de integración del mayor número de personas con discapacidad al régimen de trabajo normal*.

La idea esencial que define a los Centros Especiales de Empleo ha variado de acuerdo a los importantes cambios vinculados a la flexibilización del mercado laboral. Sin embargo, la importancia de esta vía de acceso al mercado laboral del colectivo de personas con discapacidad justifica la relevancia de este estudio. Consideramos que para proponer actuaciones que cambien y mejoren las situación del empleo de las personas con deficiencias en estos Centros es necesario un análisis descriptivo de la realidad de las empresas protegidas. Este primer paso facilitará una posterior valoración de las necesidades de los trabajadores empleados en los Centros Especiales de Empleo.

2. PLATEAMIENTO DEL TRABAJO

2.1. Objetivos

De acuerdo con estos planteamientos los objetivos que nos hemos propuesto son los siguientes:

1. Buscar y recoger documentación actual sobre la integración laboral de las personas con discapacidad y, más concretamente, sobre los Centros Especiales de Empleo, analizarla detalladamente y establecer las bases teóricas de nuestra investigación.
2. Describir la realidad de los Centros Especiales de Empleo asturianos a partir de los datos obtenidos directamente de los profesionales que trabajan en estos centros.
3. Proponer posibles medidas para mejorar la situación actual de los Centros Especiales de Empleo con el fin de favorecer la integración socio-laboral de las personas con discapacidad y futuras líneas de investigación que permitan profundizar en las dificultad existentes en estos Centros.

2.2. Fases del estudio

Este trabajo es un análisis descriptivo de la realidad de los Centros Especiales de Empleo en Asturias. Las fases del estudio, de acuerdo con los objetivos planteados, son las siguientes:

1ª Fase: Análisis documental. Esta primera fase supone la búsqueda y recogida de documentación actual y relevante sobre los procesos de inserción en el mundo laboral de las personas con discapacidad.

2ª Fase: Analítica y descriptiva. Para conocer la realidad de los Centros Especiales de Empleo es preciso diseñar y elaborar un instrumento que nos permita recoger esta información. Con esta finalidad elaboramos un cuestionario semiestructurado que nos facilita los datos necesarios para describir la realidad de estas empresas protegidas. También realizamos entrevistas al personal empleado en estos Centros de las que obtuvimos información que nos ha permitido completar y profundizar en las cuestiones más relevantes. Tras la aplicación de el cuestionario se elabora una base de datos que permitirá su posterior análisis con el correspondiente programa estadístico. La información cualitativa procedente de las preguntas abiertas y de las entrevistas también se registra y analiza para poder complementar y profundizar en la información.

3ª Fase: Evaluativa. En la que valoramos el proceso desarrollado y proponemos posibles medidas para tratar de optimizar la situación de los Centros Especiales de Empleo.

2.3. Procedimientos de recogida de información

Los instrumentos que utilizamos para recoger la información necesaria vinculada a los objetivos de este trabajo fueron cuestionarios semiestructurados y entrevistas abiertas.

2.3.1. Cuestionarios semiestructurados

El cuestionario se estructura en tres dimensiones en las que se distribuyen las variables de clasificación (36 variables) incluidas en diversos ítems. Las dimensiones son las siguientes:

- *Dimensión A. Datos de identificación del Centro.* Recoge las principales características de los Centros Especiales de Empleo referidas al tipo de empresa que son, tipo de financiación con la que cuentan y su antigüedad.
- *Dimensión B. Características de los trabajadores.* Contiene datos acerca de los trabajadores de los Centros en relación al tipo de puestos que ocupan, al tipo de deficiencias que tienen, edad, lugar de residencia, nivel de estudios y trayectoria laboral.

- *Dimensión C. Dimensión laboral.* Comprende información relativa a la producción del centro y al tipo de contratos que se realiza a los empleados.

2.3.2. Entrevistas abiertas

Para completar la información obtenida a través de los cuestionarios decidimos también entrevistarnos con el personal de gestión de las empresas. Este procedimiento nos parece muy adecuado para profundizar en aquellas cuestiones que nos parecen relevantes para conocer la situación de los Centros Especiales de Empleo asturianos partiendo el punto de vista de los implicados.

Se entrevistó a diez personas que habían participado en la recogida de información mediante los cuestionarios semiestructurados. Las entrevistas fueron realizadas por una misma entrevistadora, individualmente y, por preferencia de los encuestados, en el lugar de trabajo y en horario laboral.

2.4. Selección de la muestra

La población de referencia son los Centros Especiales de Empleo de Asturias. El proceso para averiguar la totalidad de Centros existentes en Asturias partió del INEM en el que conseguimos un listado con las 45 empresas protegidas que había en ese momento. Antes de comenzar la aplicación del cuestionario necesitamos verificar ese listado por lo que acudimos al *Departamento de Registro de Centros Especiales de Empleo del Principado de Asturias*. El listado actualizado que nos ofrecieron señalaba la existencia de un total de 51 Centros Especiales de Empleo en Asturias (**tamaño de la población N=51**).

De los 51 Centros registrados contactamos con 45, aunque el número de Centros que finalmente se implicó fue 30 (**tamaño de la muestra n=30**), un 60% de la población.

Tras la aplicación de los cuestionarios procedimos a seleccionar a las personas que íbamos a entrevistar. Nos propusimos entrevistar a 18 personas, de ellas accedieron 10 (el 16%). De las cuales 5 (el 50%) son hombres y 5 (50%) son mujeres. Este personal cumple diversas funciones dentro del Centro: 3 son formadores, 3 son gerentes, 2 son administrativos y 2 son gerentes que realizan también tareas administrativas.

Este personal está empleado en 5 Centros que por sus características y por el número de trabajadores con el que cuenta, consideramos que representan bien a los profesionales de los Centros Especiales de Empleo asturianos.

2.5. Técnicas de análisis de datos

Tras la aplicación de los instrumentos y la recogida de la información, la codificación y análisis de los datos cuantitativos recogidos de los cuestionarios se realizó con el programa estadístico SPSS.

De acuerdo con el estudio de De Miguel y col. (1999) hemos clasificado los análisis efectuados en dos categorías: 1) análisis descriptivos; 2) análisis relacionales y 3) análisis de contenido.

Con los datos recogidos mediante los cuestionarios semiestructurados realizamos análisis descriptivos y análisis de contenido para conocer la realidad de estos Centros. Los análisis descriptivos nos permiten calcular la distribución de frecuencias y porcentajes (válidos y acumulados) de cada uno de los ítems.

También hemos analizado los datos cualitativos obtenidos con las preguntas semia-biertas y abiertas que se registraron durante el proceso de recogida de datos. Esta información complementa a la cuantitativa permitiéndonos conocer de un modo más preciso la realidad de los Centros Especiales de Empleo asturianos.

La información obtenida con las entrevistas ha sido cualitativa por lo que el tipo de análisis realizado es de contenido. Las preguntas abiertas realizadas a los entrevistados nos han permitido recoger los argumentos particulares expresados espontáneamente como los resultados del diálogo e interacción con la entrevistadora. Tras la transcripción manual de las entrevistas grabadas se realizó un estudio de la información obtenida.

A partir de la información obtenida con los análisis descriptivos y de contenido realizados, elaboramos las conclusiones de nuestro estudio y las propuestas de actuación.

3. SÍNTESIS DE RESULTADOS

El objetivo del cuestionario semiestructurado, como comentamos anteriormente, es conocer la realidad de los Centros Especiales de Empleo de Asturias, por lo que partimos del análisis descriptivo de la información obtenida con este instrumento. Las dimensiones en las que está estructurado nos permiten presentar organizadamente los resultados: a) datos de identificación del centro; b) características de los trabajadores; y c) dimensión laboral. Además, ampliamos estos datos cuantitativos con la información recogida de las entrevistas abiertas realizadas al personal empleado en estos Centros.

3.1. Datos de identificación de los Centros

- La muestra con la que trabajamos está formada por 30 centros. La mayoría de estos son **Sociedades Limitadas** (33%). Otro 33% está repartido equitativamente entre Cooperativas (16.5%) y Empresas Privadas (16.5%). El resto de los Centros se reparten entre diversas fórmulas: Asociaciones sin ánimo de lucro (10%), Empresas privadas con protección pública (7%), Sociedades Anónimas Laborales (7%) y Fundaciones (7%). Sólo un 3% son Sociedades Limitadas Laborales y no existe ningún centro de carácter exclusivamente estatal.
- La mayor parte de la **financiación es privada** (53%) o una combinación mixta, privada y pública a la vez (47%). Al igual que contemplamos en el tipo de empresa, **no existe ningún centro cuya financiación sea pública por completo**. En relación al tema de la financiación, y más concretamente de las *subvenciones*, el personal entrevistado critica la inadecuada distribución y pago de las ayudas. Están de acuerdo en destacar que este apoyo económico facilita la creación de Centros Especiales de Empleo. Aunque no todos coinciden en que sea beneficioso

que en cuanto la empresa empieza a funcionar, la contribución se reduzca. Esto les obliga a subsistir con los beneficios que obtienen con la producción y en ocasiones les impide crecer.

Los gerentes opinan que los incentivos son beneficiosos, pero no tanto como parece. Si se tienen en cuenta las peculiaridades de las empresas y la normativa legal respecto a los empleados, estas aportaciones son limitadas pues en muchas ocasiones estas características obligan a los empresarios a realizar mayores inversiones.

Sin embargo, a pesar de destacar estos problemas económicos, los gerentes también reconocen que hay empresarios que se aprovechan de estos incentivos para crear Centros Especiales de Empleo en los que las condiciones de trabajo no son las más adecuadas.

- En cuanto a la antigüedad de las empresas, la mitad son de reciente creación, el 47% centros lleva funcionando **entre 1 y 5 años**. Un 13% son empresas ya afianzadas en el mercado laboral con más de 15 años de antigüedad.

3.2. Características de los trabajadores

En esta dimensión comentaremos aspectos relacionados con el tamaño de la empresa, el sexo de los empleados, si tienen o no alguna discapacidad y el tipo de la misma, el perfil de los trabajadores, las funciones que desarrollan en los Centros Especiales de Empleo y su trayectoria laboral.

- Los Centros Especiales de Empleo **son principalmente pequeños**. El 70% de los Centros tiene menos de 20 trabajadores, cifra que contrasta con el tan sólo 7% de empresas especiales con más de 81 trabajadores. De los centros con menos de 20 empleados la mayoría (43%), son centros con un número inferior a 5 trabajadores.
- De los empleados que trabajan en los Centros Especiales de Empleo **un 63% son hombres y un 37% son mujeres**. Estos datos nos indican las difíciles situaciones a las que se enfrentan las mujeres con discapacidad en sus procesos de inserción laboral, frecuentemente se ven doblemente discriminadas por su discapacidad y por su sexo.
- Del total de los trabajadores **un 85% tienen algún tipo de discapacidad** frente al 15% que no manifiesta ningún tipo de discapacidad. Por lo tanto los Centros Especiales de Empleo son centros en los que mayoritariamente trabajan personas con discapacidad y en los que **no es frecuente la interrelación con otros trabajadores sin ningún tipo de dificultad**.
- Entre los tipos de discapacidad que manifiestan los empleados **la mayoría acusan deficiencias psíquicas (46%) o físicas (40%)**. Un 11% de los trabajadores sufren deficiencias auditivas. Tan sólo un 1% y un 2% tienen deficiencias visuales y mixtas respectivamente.

A través de las preguntas abiertas a esta pregunta hemos podido comprobar que las deficiencias que componen la *tipología mixta* suponen siempre la **combinación**

de una deficiencia física con otro tipo de problemas: física-visual, física-auditiva o física-psíquica.

Las funciones de formación, gerencia y/o administración son realizadas por personas con discapacidad en el 12% de los casos. Mientras que **las funciones de trabajo directo son llevadas a cabo por la mayoría** de los empleados con deficiencias (88%).

Del 12% de personal que ejerce **funciones de formación, gerencia y/o administración** sólo el 3% tienen discapacidad, la mayoría **físicas** (4%). No existe ningún empleado con estas responsabilidades con deficiencias auditivas, y en el caso de las personas con deficiencias psíquicas, visuales o mixtas el porcentaje apenas llega al 1%. Además es necesario tener en cuenta que en estos últimos casos la persona que está registrada con estas funciones no suele ejercerlas, si no que el cargo es nominativo pero las funciones están delegadas en otras personas sin discapacidad.

La mayor parte del personal empleado con discapacidad que trabaja directamente con el producto o servicio (82%) tiene dificultades psíquicas (45%) o físicas (36%). En este caso si hay un 12% de trabajadores con problemas auditivos pero son mucho menos frecuentes a los demás tipos de deficiencias.

Por lo tanto se comprueba **una clara diferencia en el tipo de deficiencia vinculada al tipo de función que se ejerce en el Centro:** el personal de formación, gestión y administración tiene dificultades que son sobre todo físicas, mientras que el personal empleado manifiesta dificultades psíquicas, físicas y auditivas mayoritariamente.

En relación a este aspecto, las personas entrevistadas señalan la **discriminación sufrida por las personas con discapacidad psíquica**. Consideran que a menudo al seleccionar a los empleados bien de la empresa ordinaria o protegida se diferencia entre las personas con deficiencias físicas o sensoriales, a quienes se les hace cargo de diversas responsabilidades porque se considera que las pueden cumplir adecuadamente, de las personas con deficiencias psíquicas de las que se cree que necesitan un mayor control y que suelen causar problemas de rendimiento y motivación. Esta creencia lleva a que en numerosas ocasiones los empresarios sean reticentes a contratar a personas con retraso intelectual porque temen que no puedan cumplir las demandas exigidas en el tiempo y con la calidad precisada.

Sin embargo, este mismo personal considera que contratar plantillas de empleados con discapacidad no es criterio suficiente para distribuir las subvenciones dirigidas a estas empresas, si no que se debería de tener en cuenta el tipo de deficiencia de estos empleados para facilitar las cuantías económicas. Señalan que se debería de realizar una discriminación positiva en aquellos Centros que se encuentren en peor situación ante la competencia existente en el mercado laboral, como quienes tienen una plantilla formada mayoritariamente por personas con discapacidad psíquica.

La causa de esta dificultad recae, según los entrevistados, es un mercado demasiado competitivo, en el que para los centros específicos es difícil ponerse a la altura de las empresas ordinarias, las cuales con plantillas menores que las de

un Centro Especial de Empleo obtienen una mayor producción. Para poder competir en el mercado, como cualquier empresa, los gerentes de estos Centros se ven obligados a bajar el precio de sus productos utilizando una mano de obra barata (la de los trabajadores con discapacidad) y utilizando las posibilidades de discriminación positiva (subvenciones e incentivos). Esto los hace diferenciarse significativamente de las empresas no protegidas.

- En cuanto al **perfil de los trabajadores** de los Centros Especiales de Empleo señalar que: la mayoría de los empleados son **bastante jóvenes**, el 40% tiene entre 31 y 40 años y el 24% menos de 30 años; la mayor parte **residen en zonas urbanas** (59%); y su **nivel de estudios es bajo**, el 40% tienen la E.G.B. o Primaria finalizada y el 35% han sido escolarizados en Centros de Educación Especial.

Si tenemos en cuenta la función que realizan en la empresa, por supuesto **quienes realizan actividades de formación, gestión y/o administración tienen un nivel de estudios representativamente más alto** (FP II, Diplomatura y Licenciatura) **que quienes trabajan en relación directa que el producto o servicio** (estudios primarios sin completar, Educación Primaria o Educación Especial). Recordemos que las personas que desarrollan funciones de formación, gestión y/o administración no suelen tener deficiencias, mientras que las personas cuyo trabajo no tiene que ver con estas funciones son mayoritariamente discapacitados.

En cuanto a la *formación* de las personas con discapacidad, los entrevistados señalan que es un problema importante. Cuando se intenta buscar dentro de este colectivo a personas preparadas para trabajar en una empresa lo único que se encuentra es mano de obra sin cualificar, lo que obliga en muchas ocasiones a los gerentes a contratar a personal sin conocimientos en las actividades que se realizan y a formarlos en los mismos centros.

En opinión de los entrevistados las instituciones que se encargan de elaborar bases de datos que facilitan la búsqueda de posible personal para emplear pero también deberían de preocuparse por su formación. En el caso de los Centros Ocupacionales o algunos Talleres del Principado de Asturias o de Ayuntamientos, más que preparar a estas personas según las demandas del mercado laboral, se dirigen a realizar actividades que no les proporcionan una formación para dar ese paso hacia el mundo laboral.

Otro importante problema también señalado, se vincula a la indiferenciación de la formación que proporcionan algunas entidades en función del tipo de discapacidad. Normalmente esta formación la dirigen a colectivos de exclusión, entre los que incluyen a las personas con discapacidad como si se tratara de un colectivo homogéneo

Por esta razón el personal entrevistado que desarrolla funciones de formación prefiere preparar a sus empleados en el propio Centro instruyéndoles en determinadas actividades relacionadas con la producción de la empresa. Los gerentes, sin embargo, critican este hecho, señalando que el aprendizaje que se consigue de esta forma es técnico y facilita a los trabajadores responder en su puesto, pero en el caso de las personas con deficiencias intelectuales la formación en hábitos,

valores y conductas sociales queda relegada a un segundo plano impidiendo una auténtica integración sociolaboral.

- En relación al comentario anterior, **la mayor parte de estos trabajadores proceden de una situación de desempleo (42%)**. El 28% lo constituyen personas que proceden de Centros Ocupacionales del Ayuntamiento, de Centros Ocupacionales de la propia empresa, o bien de Escuelas Taller del Principado de Asturias. Del 30% restante, el 20% ha estado empleado: en empresas ordinarias (8%), en otros Centros Especiales de Empleo (7%), en la Administración Pública (1%) o en empresas con apoyo (1%), tan sólo el 3% ha intentado desarrollar su propia empresa; y el 10% accede tras su paso por la Educación Formal (7%) o por cursos y actividades de formación complementaria.

Los análisis relacionales permiten observar que **las personas con discapacidad proceden principalmente de una situación de desempleo o derivan de Centros Ocupacionales o Escuelas Taller**. Sin embargo las personas que desempeñan funciones de formación, gestión y/o administración, mayoritariamente personas sin discapacidad, estaban empleados en la empresa ordinaria.

Estos datos nos permiten concluir en esta dimensión que la mayor parte de los trabajadores de Centros Especiales de Empleo son personas con discapacidad, principalmente psíquica o física, que realizan actividades con relación directa con el producto o servicio al que se dedica la empresa especial. Son jóvenes, con un nivel de estudios limitado y antes de trabajar en estos Centros estaban desempleados o aprendiendo un oficio en un Centro Ocupacional o en un Programa de empleo-formación².

3.3. Dimensión laboral

En esta dimensión recogemos las variables relacionadas con las actividades desarrolladas en los Centros Especiales de Empleo, la producción, los cambios habidos en la empresa desde su creación, el tipo de contrato que se realiza a los trabajadores y la dedicación que estos implican.

- Las actividades más realizadas por estos centros son: **carpintería / ebanistería y jardinería** (ambas con un 13%), **artes gráficas, alimentación y productos manufacturados** (un 10% respectivamente).

Un porcentaje significativo de Centros (17%) realizan **una combinación de las actividades** propuestas, por ejemplo: fabricación y comercialización de muebles;

² Los Programas de empleo-formación tienen como finalidad la inserción de desempleados a través de su cualificación en alternancia con la práctica profesional, en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, así como con la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad pública o de interés general y social que permita la inserción a través de la profesionalización y experiencia de los participantes. Estos programas se subdividen en los proyectos de Escuelas Taller y Casas de Oficios dirigidos a jóvenes menores de veinticinco años, y los Talleres de Empleo dirigidos a desempleados de 25 años o más.

jardinería y limpieza; confección de prendas de producción laboral, cableados eléctricos, bobinados eléctricos y montaje de iluminación; etc.

Los **Centros Especiales de Empleo de nueva creación** se dedican principalmente a actividades relacionadas con los **nuevos yacimientos de empleo**: gestión cinegética o reciclaje de residuos.

- Estas empresas suelen **elaborar el producto completamente**, son escasas las que colaboran con otras empresas para la realización del producto o el desarrollo del servicio (10%).
- En cuanto a la realización de **cambios en la forma o tipo de producción**, el 47% sí han realizado alguna variación de ambos tipos. Un 7% ha realizado cambios en la forma de producción y un 3% sólo en el tipo de productos que ofrecen. Para completar esta información añadimos en el cuestionario otras dos preguntas de carácter abierto relativas a la causas de los cambios y a su frecuencia. La referida a las *causas de los cambios* realizados en los Centros pone de manifiesto que, cuando estos se producen, son debidos a la demanda de los mercados o a innovaciones tecnológicas y de gestión realizadas en los Centros con el objetivo de mejorar la calidad de la producción y de los métodos. En cuanto a la otra cuestión sobre la *frecuencia* de estos cambios genera respuestas muy dispares. La mayoría no tienen un periodo de tiempo definido para introducir cambios en su centro. En las entrevistas abiertas el personal reconoce su temor a dirigir los Centros Especiales de Empleo hacia nuevos tipos de producción relacionados con un mercado más competitivo. Esto es debido a la condición de discapacidad de los empleados, dependiendo del tipo y grado de sus deficiencias, necesitan un mayor apoyo y su rendimiento es menor lo que les impide, en ocasiones, adaptarse a un elevado ritmo de producción. Ante esta dificultad los entrevistados destacan nuevamente la importancia de las subvenciones para subsanarla.
- La situación laboral de los empleados refleja que **la mayor parte de los contratos realizados a los empleados son de duración indefinida** (64%). El 30% son de carácter temporal y tan sólo un 4% son contratos en prácticas. Un 2% han señalado que son trabajadores autónomos.
- Casi la totalidad de los empleados de los Centros Especiales de Empleo trabajan a **tiempo completo** (84%). En la mayor parte de los centros se trabaja **por la mañana**, aunque debe reflejarse que la **progresiva flexibilización del mercado laboral** referida a este aspecto que se abarca a nivel general también se evidencia en las empresas protegidas: el 13% trabaja por la noche, en otro 13% se realizan turnos flexibles y en el 10% se realiza actividades también durante los fines de semana. Se respeta la disposición legal respecto a que las personas con discapacidad no pueden hacer horas extras, pues el único caso que se señala que se realizan corresponde a una persona sin discapacidad.

4. PRINCIPALES DIFICULTADES, PROPUESTAS DE ACTUACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Durante el tiempo en el que realizamos esta investigación fueron diversos los obstáculos que se nos fueron presentando relacionados con:

- La escasez de documentos e investigaciones sobre los Centros Especiales de Empleo, lo que dificultó los procesos de obtención de documentación para la elaboración de las bases teóricas de nuestro estudio.
- Las reticencias y resistencias a colaborar por parte de los Centros. En la primera toma de contacto con el personal de los Centros Especiales de Empleo comprobamos un importante desinterés en colaborar vinculado a dos factores: a que estaban muy ocupados³, y la desconfianza generada por el hecho de que muchas personas piden información a estos Centros para realizar estudios de cuyos resultados no vuelven a tener noticias. Por esta razón nuestra insistencia y el compromiso verbal con los directores de facilitar informes con las conclusiones finales una vez concluida la investigación, logró salvar esta dificultad.

Una vez finalizada esta primera fase del estudio las conclusiones que hemos obtenido tras analizar la información cuantitativa y cualitativa nos han permitido extraer las siguientes propuestas de actuación:

4.1. En relación a la legislación vigente: reconceptualizar la idea de Centro Especial de Empleo de modo que responda a la realidad de estas empresas protegidas. La acepción recogida por la LISMI y mencionada al inicio del artículo, en la que estos Centros se consideran un *punte* hacia la empresa ordinaria, ha quedado desfasada. Estos centros funcionan como empresas ordinarias a nivel de elaboración del producto o desempeño del servicio al que se dirigen, con el único añadido de que tienen ayudas e incentivos por la contratación de un porcentaje significativo de personas con discapacidad. Que un empresa protegida contrate a una persona con discapacidad para posteriormente facilitarse su «paso» a otra empresa, teniendo en cuenta que en ocasiones deberá formar a dicha persona para que pueda desempeñar su trabajo, no es viable.

4.2. En relación a las políticas sociales: normalizar la situación de los Centros Especiales de Empleo facilitando su equiparación a nivel de competencia en el mercado de trabajo con la empresa ordinaria. Potenciando la formación de las personas con discapacidad en ocupaciones en las que haya salidas laborales y promocionando una imagen positiva de las empresas protegidas en la sociedad se facilitará esta labor.

³ Recordemos que estos Centros funcionan como cualquier empresa, con un horario laboral y unos objetivos de producción.

4.3. En relación a la Administración Pública: **adecuar las acciones de la Administración a las necesidades reales de los Centros Especiales de Empleo.** Se deben establecer procedimientos para evaluar la calidad de estos Centros y establecer criterios que permitan optimizar la distribución de los recursos económicos disponibles entre los mismos.

4.4. En relación a la formación de las personas con discapacidad: **potenciar esta formación como principal recurso de estos colectivos para su inserción laboral.** Esto se puede lograr: informando a las instituciones responsables de las necesidades formativas de estos colectivos; elaborando planes formativos teniendo en cuenta las demandas del mercado laboral; respondiendo al planificar la formación a las necesidades específicas vinculadas a los distintos tipos de discapacidad; y facilitando a los empresarios la búsqueda de personal mediante la elaboración de bases de datos actualizadas.

4.5. En relación a la sociedad: **dar a conocer socialmente a los Centros Especiales de Empleo,** informando sobre qué son estos Centros y ofreciendo una imagen normalizadora de los mismos.

Esta primera fase de nuestro estudio nos permite derivar nuestras líneas de investigación hacia objetivos más amplios a nivel regional y a nivel estatal:

- A nivel regional: nos parece necesario realizar una valoración de las necesidades del personal de gestión, formación y administración empleado en los Centros Especiales de Empleo, así como de los trabajadores que desempeñan funciones directamente relacionadas con la elaboración del producto o desempeño del servicio que ofrece la empresa. Esta valoración nos permitirá conocer cuáles son sus problemas tanto en relación con su trabajo diario como a nivel de los Centros Especiales de Empleo en general; cuáles se consideran las causas de dichos problemas; y proponer medidas para mejorar su situación. Esta información complementaría las conclusiones presentadas en esta primera fase de nuestro estudio y permitiría ofrecer una imagen aún más ajustada de las empresas protegidas.
- A nivel estatal: consideramos necesario realizar un sondeo en las distintas Comunidades Autónomas sobre los Centros Especiales de Empleo en el que se recoja información acerca de: la cantidad de Centros por Comunidad; la antigüedad de los mismos; las actividades laborales a las que se dedican; el número de empleados contratados, el tipo de deficiencias que padecen, su nivel de formación, el tipo de contrato que tienen y la dedicación laboral que precisan en su trabajo; etc. En definitiva datos que nos faciliten una visión más general sobre los Centros Especiales de Empleo y que permitan plantear actuaciones que beneficien la creación y el funcionamiento de estas empresas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P., Guerrero Romera, C. (1999): *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Archidona, Aljibe.
- Carrera, R. y González, E. (1998): La integración sociolaboral de las personas con discapacidad física, *Quinesia*, (25), 93-106.
- Colectivo IOÉ (1998): *Discapacidad y trabajo en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1999): *Iniciativa EQUAL*. <http://europa.eu.int/search/s97uts>.
- De Miguel, M., Pereira, M. y col. (1999): Análisis de las necesidades y problemas en la población con deficiencias auditivas en el proceso de integración en el mundo laboral. La realidad en Asturias. Oviedo, Universidad de Oviedo/MEC.
- Esteban Legarreta, R., Pérez Amorós, F. (1999): *Contrato de trabajo y discapacidad*. Madrid, IBIDEM Ediciones.
- Frago, E. (1999): *Trabajar para vivir: una propuesta innovadora de inserción sociolaboral*. Madrid, Miraguano.
- Fundación Empresa y Sociedad (1999): *Casos de empresas que apoyan el empleo de personas desfavorecidas*. Madrid, Fundación Empresa y Sociedad.
- Gaitán, J.A., Piñuel, J.L. (1998): *Técnicas de investigación en comunicación social: elaboración y registro de datos*. Madrid, Síntesis.
- García Pastor, C. (1999): Independencia y participación social de personas con «necesidades especiales», en PÉREZ SERRANO, G.: *Exclusión e integración social*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 149-182.
- Garrido Pérez, E. (2000): *El trabajo de los minusválidos en Centros Especiales de Empleo*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Instituto Nacional de Estadística (2002): *Las personas con discapacidad y su relación con el empleo*. <http://www.ine.es/inebase/cgi/um#12>
- INEM (1999): *Personas con discapacidad*. http://www.inem.es/ciudadano/p_observat
- Jurado, P. (1996): Los profesionales de centros de empleo protegido. Generalidades y actuación, *Educación*, (20), 117-124.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003): *Guía laboral 2000 y de asuntos sociales*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Muñoz Ruata, J.; Montero Viejo, L.; Ciriza Coscolín, A.; Paredes Madrid, J.; Fernández de Vega Losada, T.; Correal, A.L.; Cabada Alvarez, J.M. (1984): *Soy útil. Evaluación de las aptitudes y desarrollo de las capacidades en base a la inclusión del eje laboral en el proceso educativo*. Madrid, Fundación Promiva.
- Pereda, C., de Prada, M. A., Actis, W., Santamarina, C., Camas, V. (1998): *Discapacidad y trabajo en España. Estudio de los procesos de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Sánchez Cervera y Senra, J. M. (2000): *Los trabajadores discapacitados: contratación, incentivos, centros especiales de empleo, prestaciones sociales, fiscalidad*. Madrid, CISS.

- Sancho Figueroa, T. (1995): Condiciones de trabajo en Centros Especiales de Empleo, *Minusval*, (99), 60-62.
- Tuset del Pino, P. (2000): *La contratación de trabajadores minusválidos*. Pamplona, Aranzadi.

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2003.
Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2004.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. DIMENSIONES Y VARIABLES MÁS RELEVANTES

David Molero López-Barajas* y Juan Ruiz Carrascosa**

Universidad de Jaén

RESUMEN

En este artículo se expone la construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, con un enfoque formativo, dentro de la evaluación institucional de la Universidad. Se han considerado las experiencias realizadas en dieciocho universidades españolas para este fin y los instrumentos que éstas han utilizado. El cuestionario construido se ha aplicado al alumnado de todas las Facultades y Centros de la Universidad de Jaén. El análisis factorial realizado ha puesto de manifiesto cuatro factores: Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones Docentes y Evaluación y Medios y Recursos. Estos cuatro factores explican el 64.77% de la varianza. Dentro de cada una de estas dimensiones se consideran las variables más valoradas por el alumnado; con objeto de establecer las dimensiones que más predicen la valoración de la docencia universitaria se ha realizado un análisis de regresión múltiple. Junto a los datos obtenidos y analizados se presentan unas líneas futuras de actuación.

Palabras clave: *Evaluación de la docencia, evaluación institucional, opinión del alumnado.*

* Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071- Jaén. Email: dmolero@ujaen.es

** Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Campus Las Lagunillas, s/n, 23071- Jaén. Email: jruiz@ujaen.es

ABSTRACT

In this article there is exposed the construction and application of a questionnaire for the evaluation of the university teaching, with a formative approach, inside the institutional evaluation of the University. Have been considered the experiences realized in eighteen Spanish universities for this purpose and the instruments that these have used. The constructed questionnaire has been applied to the student body of all the Faculties and Centers of the University of Jaén. The analysis factorial realized has put of manifest four factors: Interaction with the student body, Methodology, Educational Obligations and Evaluation and Means and Resources. These four factors explain 64.77 % of the variance. Inside each of these dimensions are considered the variables most valued by the student body; in order to establish the dimensions that more expects the valuation of the university teaching has been realized an analysis of multiple regression. Close to the obtained and analyzed information a few future lines of performance appear.

Key words: *Evaluation of the teaching, institutional evaluation, opinion of the student body.*

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en la necesidad de evaluar la docencia universitaria considerándola como un componente de la evaluación de la enseñanza. Es importante no identificar evaluación de la enseñanza con evaluación de la docencia, ya que la primera es más amplia, englobando en ella otras actividades, una de las cuales es la docencia (Rodríguez Espinar et al, 2000, pp. 4-8).

Además de la elaboración de un cuestionario de opinión al alumnado sobre la docencia universitaria, tras su construcción y aplicación en nuestro contexto, se procura ofrecer información útil para la toma de decisiones de mejora de la Universidad. Por ello consideramos muy importante la fase inicial del estudio en donde se han revisado las investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional, y a su vez hemos mantenido contacto con 21 universidades españolas con el fin de estudiar los procesos de valoración de la docencia basados en encuestas de opinión al alumnado.

A partir del marco teórico de estas experiencias nos planteamos la construcción de un cuestionario para su utilización dentro de los procesos de evaluación institucional en nuestro contexto, nunca como único fin en si mismo ya que por el carácter de investigación aplicada en el que nos hemos movido debemos tener una clara orientación a los procesos de mejora de la calidad de nuestra universidad.

Somos conscientes de la existencia al menos de 12 fuentes para la valoración de la docencia: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por exalumnos, clima de clase, materiales elaborados, productividad investigadora, informes de las notas y matriculados, portafolio y encuestas de opinión al alumnado; las cuales aparecen reflejadas en diferentes estudios (Escudero, 1992; 1993; González, 1997; Mateo, 2000, Nichols, 1990). Nosotros hemos optado por la valoración de la docencia a través de encuestas de opinión al alumnado, en función del desarrollo actual de los procesos de evaluación en nuestra Universidad, aplicando esta fuente y no otras que podrían ser convenientes en

el futuro, tal como propone Tejedor (2003) en un reciente trabajo en el que presenta su *Modelo de Evaluación del Profesorado Universitario*, en donde propone que la información obtenida de las encuestas al alumnado deben ser complementadas con otras vías como los informes del centro, informes del departamento y autoinformes de los docentes.

La evaluación de la docencia, a través de la opinión de los estudiantes, está siendo estudiada en los últimos años, y se la considera un campo importante de investigación. Se ha demostrado, en repetidas ocasiones (Centra, 1974; Marsh, 1987), que las opiniones del alumnado recogidas mediante cuestionarios sobre la actuación de los docentes, permanecen estables a lo largo del tiempo, a la vez que son capaces de identificar las dimensiones más relevantes de lo que se considera docencia de calidad (Centra, 1993; García Ramos, 1997; Marlin, 1987; Marsh, 1984, 1987; Miller, 1987). Estas evaluaciones, realizadas a partir de cuestionarios o escalas de valoración, proporcionan el mejor criterio de calidad de la instrucción (Tejedor, 2000).

Existen tres principales razones por las que esta fuente de información se selecciona como la vía preferente en la evaluación del profesorado universitario (Gillmore, 1984):

- Permite que el alumnado opine sobre sus docentes, originando beneficios políticos para la institución.
- Se considera que los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para valorar la calidad del curso, la dedicación y la preparación del profesorado.
- La fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es normalmente elevada. Ésta depende, entre otros factores, del número de encuestados, por lo que si se seleccionan las muestra adecuadas la fiabilidad puede estar asegurada.

Para crear una cultura de evaluación de la docencia entre el profesorado universitario es vital que la finalidad sea formativa, en especial en los inicios de la misma. La evaluación formativa se orienta al desarrollo personal y profesional, mientras que la evaluación sumativa persigue el desarrollo de la institución (Villa y Villardon, 1998). La evaluación formativa pretende dar a conocer los resultados a los destinatarios con objeto de ofrecerles información de aquellos aspectos que deben mejorar, así como en los que se comporta de manera adecuada. En la evaluación sumativa el profesorado no suele participar en los procesos, ya que se siente «perseguido». Por tanto la evaluación formativa es mucho más útil, más aún en esta temática cuando es imprescindible la implicación del profesorado para la correcta marcha de este proceso.

En esta línea Tejedor (2003, p. 166) considera que *«la evaluación formativa es aceptada por la mayoría del profesorado universitario, aunque en algún caso se ponga en duda su eficacia y la 'cientificidad' de los procedimientos seguidos usualmente; el profesorado se implica mucho más en el debate sobre las estrategias a utilizar. La razón por la que los profesores aceptan este tipo de evaluación es porque reciben información sobre los resultados, porque se les evalúa sobre comportamientos específicamente docentes y porque cada día en mayor medida el profesorado se interesa por aquello que puede hacerle sentir mejor profesionalmente»*.

Panorámica de la investigación sobre la evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión al alumnado

A finales del Siglo XIX aparecen los primeros elementos sobre efectividad del profesorado a partir de la opinión del alumnado, Kratz en 1889 publica un trabajo sobre esta temática, el que es considerado como primer esfuerzo (Good y Mulryan, 1990). No es hasta los años veinte cuando comienza a estudiarse la calidad de la docencia en instituciones de educación superior. Los programas de evaluación por estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas.

Cook (1989) y Marsh (1987), señalan que la primera escala para estudiantes se publicó en 1927, fue la *Purdue Rate Scale of Instruction* de Remmers, aunque otros autores, como Good y Mulryan (1990), consideran que el primero en establecer un instrumento para medir la efectividad docente fue la escala de Eliot en 1915. Remmers (1949) y Guthrie (1954) investigaron sobre los cuestionarios a los estudiantes durante los años treinta y cuarenta. Barr (1948) realizó un estudio en el que compiló 138 estudios sobre eficacia de la docencia escritos entre 1905 y 1948, y de Wolf (1990) reúne un conjunto de investigaciones sobre la evaluación de estudiantes de la efectividad docente.

Marsh (1987) resume los aspectos más relevantes de estos inicios sobre la investigación de la evaluación de los docentes por parte del alumnado. Establece que Remmers (1931; 1934) es el primero en reconocer que la fiabilidad de las encuestas a estudiantes puede estar basada en el acuerdo de diferentes alumnos sobre el mismo docente y que la fiabilidad de la respuesta media varía en el número de estudiantes de forma análoga entre la longitud del test y la fiabilidad del mismo.

Este mismo autor, Remmers, publicó el primer análisis factorial de respuestas medias de los estudiantes, estableciendo diez rasgos, identificando dos de ellos como de orden superior, Empatía y Madurez Profesional (Creager, 1950; Smalzried y Remmers, 1943). Drucker y Remmers (1950) determinaron que las encuestas a los alumnos diez años después de su graduación, en Purdue, estaban correlacionadas sustancialmente con las encuestas realizadas a los estudiantes actuales sobre aquellos profesores que habían tenido los dos grupos. Asimismo, había gran acuerdo sobre la relativa importancia que daban a los diez rasgos de la Escala Purdue. Remmers, en el primer estudio a gran escala multi-institucional (Remmers y Eliot, 1949), correlacionó las respuestas de estudiantes de catorce *colleges* y universidades con una amplia variedad de variables sociodemográficas.

Los usos de estos instrumentos de medida van desde el ámbito estrictamente administrativo hasta el investigador, aunque son más frecuentes los primeros (González, 1997). Los primeros cuestionarios fueron utilizados por los administradores para obtener información utilizándose con propósitos sumativos de promoción, traslado y juicio de méritos; aunque también fue utilizado para el aumento del salario, medida impopular entre los docentes durante los años 80 (Good y Mulryan, 1990) lo cual hizo que se denominaran cuestionarios de mérito, por lo que pasaron a utilizarse y denominarse, mayoritariamente, como medida de eficacia docente.

Estos cuestionarios se empezaron a demandar en muchas instituciones y su uso variaba entre lo formativo, que incluía el desarrollo docente, a la utilidad sumativa que

jugaba un papel importante en la toma de decisiones. Como establece Centra (1988; 1993), el profesorado tuvo varias razones para este movimiento: se empieza a economizar y muchas decisiones se empiezan a tomar por los contratantes, se focaliza la atención sobre los méritos ya que los presupuestos se recortan, aumentando los aspectos legales de la evaluación, convirtiéndose los cuestionarios en una forma de recoger información objetiva del profesorado.

El control y la evaluación del profesorado se convirtieron en aspectos importantes de la administración educativa. Hubo un aumento creciente de la burocratización de la educación pública que provocó el estudio de la efectividad docente y de desarrollo de estándares para el profesorado. El incremento de demandas de rendición de cuentas por parte del profesorado hizo posible el desarrollo de la evaluación de los docentes.

La creciente utilización de los cuestionarios para la evaluación del profesorado por parte de los alumnos en casi todas las universidades del mundo ha generado infinidad de estudios sobre éstos instrumentos de medida y sobre la docencia en la educación superior, publicándose infinidad de trabajos.

Un gran número de las investigaciones se han realizado en los Estados Unidos (Borrich y Madden, 1977; Feldman, 1978; Good y Brophy, 1986; Good y Mulryam, 1990; Marsh, 1984, 1987; Marsh y Roche, 1993; Obiekwe, 1999; Peart y Cambell, 1999; Russell y Gadberry, 2000; Wilson, 1999), aunque en Canadá también han proliferado los mismos (Knapper et al, 1997; Piccinin, 1999).

Pero la aplicabilidad de las encuestas de opinión a otros países han sido frecuentes. En Australia podemos destacar los estudios de Moses (1986), Marsh y Roche (1992), Bedggod y Pollard (1999) y Neuman (2000); así como los trabajos realizados en Asia, como los desarrollados en China (Kember y Wong, 2000; Lin et al, 1995; Marsh, Hau, Chung y Sin, 1997; Pratt, Kelly y Wong, 1999; Ting, 2000), Tailandia (Poonyakanov, 1986) y Kuwait (Mahmoud, 1991). En Europa podemos destacar los estudios de aplicación de encuestas originarias de otros países realizados en Bélgica (de Neve y Jansen, 1982) y España (Marsh, Touron y Wheeler, 1985), entre otros. Al igual que los realizados en África, como algunos estudios desarrollados en Nigeria (Watkins y Akande, 1992). Existen bastantes trabajos basados en la revisión de la literatura sobre el tema (Aleamoni, 1981; Braskamp et al, 1984; Cajide, Doval y Porto, 1996; Centra, 1979; Cohen, 1981; Doyle, 1983; Escudero, 1991; Feldman, 1984; González, 1997; Marsh, 1984, 1987; Mateo, 2000; Murria, 1980; Overal y Marsh, 1982; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988; Wilson, 1999).

En nuestro país, las primeras experiencias de evaluación del profesorado por encuestas al alumnado surgen en los años ochenta. En la actualidad la gran mayoría de las universidades españolas han puesto en marcha el proceso de evaluación de profesorado, centrandolo en la estrategia de recogida de información, principalmente, en encuestas al alumnado. Los estudios son numerosos, siendo los primeros desde el punto de vista cronológico, entre otros, los siguientes: Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982) Jiménez (1985), Marsh, Tourón y Wheeler (1985), Tejedor (1985, 1986), Escudero (1986), Jornet et al (1987), Mateo (1987), Rodríguez Espinar (1987), Tejedor, Jato y Mínguez (1988), Escudero (1989), Miguel de (1989), García Ramos (1989).

Más adelante, ya en los años noventa, esta línea de investigación sigue teniendo productividad, como queda manifiesto en diversos trabajos (Abalde, et al 1995; Cajide, 1994; Cajide, Doval y Porto, 1996; García Ramos, 1997; García-Valcarcel, 1992; González

Such et al, 1995; Jornet et al, 1996; Tejedor et al, 1995; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Tejedor, 1990, 1991, 1994).

La aprobación del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995), y la del II Plan Nacional (Real Decreto 408/2001), regula los procesos de evaluación institucional en las universidades españolas, lo que ha favorecido la difusión de la evaluación de la calidad docente como parte de la evaluación de la enseñanza para avanzar en el proceso de evaluación institucional.

En los últimos años se han seguido realizando estudios en nuestro país (Apodaca y Grad, 2002; Escudero, 2002; García Ramos, 1999; Mateo, 2000; Molero, 2003; Molero y Ruiz, 2003; Muñoz, Rios y Abalde, 2002, 2003; Rodríguez Gómez, 2000; Tejedor, 2003; Tierno y Jiménez, 2003). La mayor parte de los trabajos citados están relacionados con evaluaciones de la docencia desarrolladas en nuestras universidades, aunque también aparecen investigaciones sobre las características métricas de los instrumentos de recogida de información o sobre los modelos de evaluación empleados.

A pesar de esta variedad de estudios, el Informe Global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002, p. 37) establece que: «*La evaluación de la actividad docente del profesorado es abordada de forma heterogénea por parte de las unidades evaluadas. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones resaltan la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias en los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la evaluación docente. (...) las propuestas, consistentes con el análisis, manifiestan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y de establecer pautas de actuación en función de los resultados de esta evaluación*».

Por tanto, estudios como el que presentamos son necesarios para institucionalizar el proceso de evaluación de la docencia universitaria, creando cultura evaluativa sobre este aspecto en las universidades que aún no hayan desarrollado estos mecanismos y afianzar y reforzarlos en las instituciones en los que parecen estar más asentados.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Plantear la evaluación de la actividad docente universitaria significa adentrarse en un contexto tremendamente complejo y arduo que requiere ser afrontado desde diversas perspectivas. En ocasiones utilizamos evaluación de la enseñanza o docencia como sinónimos. Esta identificación entre los dos conceptos puede tener justificación en niveles educativos diferentes al universitario, donde la actividad docente cubre la mayor parte la actividad profesional (Mateo, 2000). Pero en el ámbito universitario no es posible identificar evaluación de la enseñanza y de la docencia, ya que en la Universidad las tres funciones básicas del profesorado (docencia, investigación y gestión) precisan ser diferenciadas claramente, más aún, si nos situamos en una perspectiva evaluativa, ya que debemos tener claro el objeto de la evaluación (Rodríguez Gómez, 2000, p. 418).

El problema de investigación que nos planteamos en nuestra investigación aborda varias cuestiones.

La primera de ellas es determinar si *es posible construir un cuestionario válido y fiable, que nos permita evaluar la docencia universitaria a partir de los ya existentes y que esté adaptado a nuestro contexto*. La confección de este instrumento, un cuestionario construido *ad hoc*,

nos permitirá realizar un análisis de la opinión del alumnado sobre el desarrollo de la labor de los docentes universitarios. Como más adelante especificaremos, en el proceso de construcción y validación del cuestionario, la labor de los jueces expertos consultados ha sido determinante para poder realizar este propósito.

La segunda cuestión que nos planteamos en nuestra investigación, es *determinar las principales dimensiones y variables que tienen que ser consideradas para valorar la docencia universitaria en nuestro contexto*, con el fin de determinar cuáles son las que predicen en mayor medida la valoración global de la docencia universitaria.

La información obtenida a partir de la elaboración, validación y utilización de este cuestionario, nos servirá de referencia para complementar la evaluación de la enseñanza, dentro de la evaluación de la titulaciones.

3. OBJETIVOS

La presente investigación tiene un doble propósito, por un lado, determinar cuáles son las principales dimensiones y variables que constituyen una docencia universitaria de calidad, en concreto en la Universidad de Jaén, para de esta manera elaborar un cuestionario que las recoja; y por otro lado, conocer cuál es la opinión del alumnado de esta Universidad sobre la docencia que en ella se imparte, con el propósito de establecer las propuestas de mejora pertinentes para conseguir una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello enmarcaremos estas acciones dentro de la evaluación institucional de la Universidad de Jaén.

Considerando el problema de investigación, planteado anteriormente, los objetivos del estudio, con carácter general, son los siguientes:

- Conocer y analizar las diferentes experiencias realizadas en otras universidades a través de una amplia revisión del estado de la cuestión.
- Construir un cuestionario válido y fiable, considerando los que ya existen, que nos permita conocer la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto.
- Determinar cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria en nuestro contexto.
- Conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que se imparte en esta Universidad.
- Establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en nuestra Universidad.

Por último, entendemos, aunque no esté en nuestras manos, que los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para la toma de decisiones de mejora, el cual es un objetivo fundamental en la evaluación institucional.

4. MÉTODO

4.1. Muestra

La población del estudio está compuesta por el total de alumnos y alumnas que estaban cursando estudios de primer y segundo ciclo en la Universidad de Jaén durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2001/2002, siendo un total de 15291 estudiantes (n=15291).

Dado que el proceso de aplicación del instrumento se llevaría a cabo en las aulas en las que se imparten las clases, todos los matriculados en las diversas materias de las diferentes titulaciones de la Universidad de Jaén podían ser componentes de la muestra. Por tanto, desde una posición muy «optimista», la muestra invitada, a priori, coincidiría con la población de estudiantes. Las especiales características de este estudio hacen que la muestra seleccionada no pueda cumplir con los criterios probabilísticos de selección muestral.

Es importante destacar que cada uno de los estudiantes que forman la muestra invitada podían contestar a tantos cuestionarios como asignaturas en las que estuvieran matriculados, por tanto tomamos el número de cuestionarios obtenidos como muestra aceptante, trabajando con el número de encuestas como muestra y no con el número de estudiantes.

Por tanto, la muestra del estudio responde a un muestreo incidental, «... que es aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles» (Buendía, 1994, p. 94). Es decir, la muestra aceptante está compuesta por las encuestas contestadas por los estudiantes de la Universidad de Jaén que asisten con normalidad a las clases de las asignaturas de las que están matriculados. La muestra productora de datos está constituida por **22499** encuestas contestadas por el alumnado de manera correcta (n= 22499).

4.2. Metodología

La metodología que hemos seguido es aplicada de tipo descriptivo. Este método tiene como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Dentro de los diferentes tipos de estudios descriptivos utilizamos los estudios tipo encuesta y como instrumento de recogida de información un cuestionario construido *ad hoc*.

4.3. Instrumento

La razón principal que nos ha llevado a la construcción de un cuestionario ha sido la imposibilidad de encontrar un instrumento que evaluara el conjunto específico de variables que nos proponemos y que esté adaptado a nuestro contexto. Todo cuestionario tiene que cumplir con dos condiciones esenciales que dan representatividad a los datos obtenidos: validez y fiabilidad. Por lo tanto, el *Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria* tuvo que ser sometido a la comprobación del cumplimiento de estas dos condiciones.

Validez

La *validez de contenido*, se ha procurado a través de dos vías. La primera de ellas ha sido la revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, la cual ha sido desarrollada con detenimiento en el primer apartado del presente artículo. A su vez se han estudiado cuestionarios de evaluación de la docencia universitaria empleados en diferentes universidades españolas y de distintos cursos académicos (Valencia, Santiago de Compostela, Salamanca, Murcia, A Coruña, León, Alicante, Sevilla, País Vasco, Málaga, Córdoba, Cádiz, Barcelona, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, Castilla la Mancha, Miguel Hernández, Almería) con objeto de analizar las dimensiones y variables que aparecen en cada uno de ellos, como referencia para la elaboración del universo inicial de ítems.

La segunda de las vías de análisis de la validez de contenido, se ha desarrollado por medio de una consulta a jueces expertos, que en nuestro caso han sido profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de diferentes universidades españolas. La tarea de los jueces consistió en realizar un examen y juicio crítico del cuestionario, con la intención de dar respuesta a los componentes fundamentales de la validez de contenido: la suficiencia y la representatividad. Invitándoles a valorar en una escala de 1 a 5 cada cuestión de un universo inicial de 102 ítems, tomando como criterio de aceptación los que obtuvieron una puntuación media superior a 4 puntos y los que discriminaran en función del valor de las varianzas obtenidas.

Para procurar la *validez didáctica o aparente*, también hemos empleado la consulta al mismo grupo de jueces, pidiéndoles su opinión en torno a: claridad del lenguaje utilizado y la presentación y atractivo del cuestionario.

Por otro lado, hemos estudiado la *validez de constructo*, en los ítems que conforman las variables del estudio, con el propósito de determinar los factores que la componen. Se realizó un análisis factorial con el fin de comprobar si podían hallarse dentro de algunas variables, factores consistentes. Para ello se realizó el análisis factorial de los ítems del cuestionario que evalúan la docencia los cuales responden a una escala de contestación tipo Likert de 5 alternativas (ver ítems 1 a 24), con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican.

Apodaca y Grad (2002) en un reciente estudio establecen que el análisis factorial es útil en las encuestas de opinión al alumnado sobre la satisfacción con la docencia, ya que permite ofrecer información de carácter *formativo* a los docentes sobre los distintos aspectos que constituyen la labor docente.

En el análisis factorial, el grado de significación de los coeficientes, obtenido en la matriz de correlaciones entre variables, en un contraste unilateral, resulta significativo en todos los casos $p < 0.000$. El determinante de la matriz de correlaciones es igual $1.227E-07$.

Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy próximo a la unidad y por tanto el análisis factorial es un procedimiento adecuado (Visauta, 1998, p. 225). En este caso, el valor de KMO es de 0.969 y se puede considerar como excelente, por lo que procede la realización del análisis factorial.

TABLA 1
KMO Y PRUEBA DE BARTLETT

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.969
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	274797.7
	gl	276
	Sig.	.000

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico, obtenido a partir de transformaciones *Chi cuadrado* del determinante de la matriz de correlaciones, cuanto mayor sea y por tanto menor su grado de significación, hace más improbable que la matriz sea una matriz de identidad. En nuestro caso, *Chi cuadrado* posee un valor igual a 274797.7 y un grado de significación $p = 0.000$, por lo que resulta evidente que no se trata de una matriz de identidad. Esto nos lleva a afirmar que el análisis factorial resulta pertinente y puede proporcionar conclusiones satisfactorias (Visauta, 1998).

Extracción de factores y rotación

El modelo de extracción de factores utilizado es el de Componentes Principales (MCP), ya que el objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Hemos seleccionado el Modelo de Componentes Principales (MCP) ya que es, posiblemente, la técnica exploratoria más utilizada y aceptada en la investigación socioeducativa (Gavira, 2000, p. 42).

En la tabla 2, observamos que existen cuatro factores con valores propios superiores a 1 y, que en definitiva, será el número que extraerá el sistema. Igualmente, en esta

TABLA 2
VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% varianza acumulada	Total	% de la varianza	% varianza acumulada
1	12.085	50.352	50.352	12.085	50.352	50.352
2	1.376	5.733	56.085	1.376	5.733	56.085
3	1.082	4.507	60.593	1.082	4.507	60.593
4	1.004	4.185	64.777	1.004	4.185	64.777

Análisis de los componentes principales (selección de valores propios superiores a 1).

TABLA 3
MATRIZ DE PESOS FACTORIALES Y ROTACIÓN VARIMAX

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
P.1. El profesor ha cumplido el horario de clases.			.641	
P.2. El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría.		.516	.594	
P.3. El programa se define con claridad (metodología y contenidos).			.529	
P.4. El profesor anticipa los objetivos del curso y de cada tema.			.574	
P.5. El método de evaluación del profesor ha sido conocido con suficiente antelación a la fecha de examen.	.725			
P.6. El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado en la marcha de la asignatura.	.722			
P.7. El profesor muestra interés en que el alumno aprenda.	.780			
P.8. El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase.	.771			
P.9. Existe una buena relación entre el profesor y el alumno.	.724			
P.10. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura.	.645			
P.11. El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura.		.719		
P.12. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia.		.651		
P.13. El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen.		.662		
P.14. El profesor domina la asignatura que imparte.		.510		.525
P.15. La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las características del grupo y de la asignatura.				.751
P.16. Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados para el contexto de la asignatura.				.662
P.17. El material técnico y de laboratorio necesario para esta asignatura es el apropiado.		.684		
P.18. La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil para preparar la asignatura.			.530	.562
P.19. Sus clases están bien preparadas.			.507	
P.20. Existe coordinación entre la parte teórica y práctica de la asignatura.			.587	
P.21. El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al inicio del curso.			.537	
P.22. Los exámenes/evaluaciones que se han realizado se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados en clase.				
P.23. El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura.				
P.24. El sistema de evaluación de la asignatura permite revisión por parte del alumnado.				

tabla se recoge, en porcentajes individuales y acumulados, la proporción de varianza total explicada por cada factor, tanto para la solución no rotada como para la rotada. Los cuatro factores incluidos en el modelo son capaces de explicar un 64.777% de la variabilidad total.

Utilizando el Método de Componentes Principales (MCP) y la rotación VARIMAX con Kaiser obtenemos la matriz de la tabla 3. Con la rotación VARIMAX minimizamos el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

TABLA 4
VARIABLES CONTEMPLADAS EN CADA FACTOR

<p>Factor 1: Interacción con el alumnado</p> <p>P.6. El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado en la marcha de la asignatura. P.7. El profesor muestra interés en que el alumno aprenda. P.8. El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase. P.9. Existe una buena relación entre el profesor y el alumno. P.10. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura. P.11. El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura.</p>
<p>Factor 2: Metodología</p> <p>P.3. El programa se define con claridad (metodología y contenidos). P.12. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia. P.13. El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen. P.14. El profesor domina la asignatura que imparte. P.15. La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las características del grupo y de la asignatura. P.19. Sus clases están bien preparadas.</p>
<p>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</p> <p>P.1. El profesor ha cumplido el horario de clases. P.2. El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría. P.4. El profesor anticipa los objetivos del curso y de cada tema. P.5. El método de evaluación del profesor ha sido conocido con suficiente antelación a la fecha de examen. P.21. El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al inicio del curso. P.22. Los exámenes / evaluaciones que se han realizado se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados en clase. P.23. El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura. P.24. El sistema de evaluación de la asignatura permite revisión por parte del alumnado.</p>
<p>Factor 4: Medios y Recursos</p> <p>P.16. Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados para el contexto de la asignatura. P.17. El material técnico y de laboratorio necesario para esta asignatura es el apropiado. P.18. La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil para preparar la asignatura. P.20. Existe coordinación entre la parte teórica y práctica de la asignatura.</p>

Es preciso destacar que la denominación de los factores hallados se ha determinado a partir de los elementos que contienen y de su relación con las diferentes dimensiones de la evaluación de la docencia analizadas en los 24 cuestionarios analizados. Estos cuatro factores obtenidos explican un 64.777 % de la varianza total, y han recibido las siguientes denominaciones:

- Factor 1: *Interacción con el alumnado*. Este factor es el que explica un mayor porcentaje de la varianza, en concreto un 50.352%, está constituido por 6 ítems.
- Factor 2: *Metodología*. Compuesto por 6 ítems. En él se explica un 5.733% de la varianza total.
- Factor 3: *Obligaciones Docentes y Evaluación*. Está constituido por 8 ítems. Este tercer factor explica un 4.507% de la varianza total.
- Factor 4: *Medios y Recursos*. Este último factor está constituido por 4 ítems y es el que explica el menor porcentaje de la varianza de los cuatro obtenidos, un 4.185%.

En la tabla 4, presentamos las variables agrupadas en cada uno de los cuatro factores obtenidos en el análisis que anteriormente han sido explicados.

Fiabilidad

Dada la situación particular del estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad a través de la vía *test-retest*. Tampoco se disponía de pruebas paralelas con las que podríamos haber utilizando diferentes estadísticos.

Por tanto la fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del cálculo del coeficiente α (alfa de Cronbach) a través del subprograma *Reliability analysis*, del paquete estadístico SPSS 10.1, para determinar la consistencia interna, obteniéndose un coeficiente igual a 0.9631, con un nivel de confianza del 95%, para el total de los ítems que evalúan la docencia universitaria.

En el Factor I: *Interacción con el alumnado*, el coeficiente de fiabilidad obtenido es igual a 0,9225; en el Factor II: *Metodología*, el coeficiente obtenido es igual a 0,9053; en el Factor III: *Obligaciones Docentes-Evaluación*, es igual a 0,8747; y en el Factor IV: *Medios y recursos*, el coeficiente es igual a 0,7783. Por tanto consideramos que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de la consistencia interna resulta elevada.

Con el estudio de la fiabilidad y de la validez, podemos afirmar que el cuestionario reúne las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez de contenido y didáctica o aparente, a través del juicio de expertos, nos ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems. Mediante el análisis factorial realizado, en el estudio de la validez de constructo, hemos podido distinguir una serie de estructuras consistentes o factores dentro de variables más amplias, que además, nos van a servir de referencia para realizar el análisis de los datos, a su vez el estudio de la fiabilidad nos ofrece un coeficiente elevado. Por tanto, este cuestionario, constituye una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la docencia universitaria, en nuestro contexto tal como nos planteamos en nuestros objetivos.

El cuestionario definitivo quedó constituido por los siguientes apartados:

- Datos académicos y situacionales: 7 ítems.
- Variables relacionadas con la evaluación del docente: 25 ítems.
- Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante: 5 ítems.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis de los datos se presenta estructurado en dos apartados, en el primero de ellos realizamos un estudio descriptivo ofreciendo los resultados obtenidos. A continuación ofrecemos un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que valoran a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, entre los obtenidos en el análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria.

Estudio descriptivo

En el estudio descriptivo, se exponen los resultados obtenidos para el total de la muestra de estudiantes universitarios en el apartado relacionado con la valoración de la docencia por el alumnado.

En la tabla 5, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en cada una de las variables, destacando en negrita los valores más relevantes que comentamos a continuación.

En general, las variables de este apartado que han recibido una mayor valoración en la muestra de estudiantes encuestados han sido: la pregunta número uno, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, con una puntuación media igual a 4.28; en segundo lugar la cuestión número catorce, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, con una puntuación media igual a 4.26; en tercer lugar, el ítem número veinticuatro, que valora la *posibilidad de revisión del sistema de evaluación por parte del alumnado*, obteniendo una puntuación media con un valor igual a 4.07; y en cuarto lugar, la cuestión número dos, en la cual se solicitaba al alumnado su opinión sobre *la atención que reciben en las horas de tutoría*, con una puntuación media de 4.03.

Las variables menos consideradas, en este apartado del cuestionario, han sido la pregunta número diez, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.31; seguida de la número 11, *contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura*, con una puntuación media de 3.41; y la tercera menos considerada es la variable número diecisiete (*el material técnico y de laboratorio es el apropiado*), con una media igual a 3.43.

Asimismo, es importante destacar el valor de la puntuación media de la variable que va a ser considerada como dependiente, la cual se mantuvo al margen del análisis factorial (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*). Su valor es igual a 3.77, situándose ligeramente por encima de la valoración media global de la encuesta.

El estudio de la dispersión de las puntuaciones basado en el análisis de las desviaciones típicas, nos permite determinar en realidad cuánto se han dispersado las puntuaciones del grupo. Las variables con una desviación típica menor han sido las cuestiones número 14 (*el profesor domina la asignatura que imparte*) con una desviación típica igual a 0.938, la pregunta 23 (*el profesor respeta la criterios de evaluación establecidos en la asignatura*)

TABLA 5
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	22797	4.28	.988
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	20746	4.03	.988
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	22742	3.79	1.090
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	22681	3.70	1.100
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	22512	3.71	1.180
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	22719	3.63	1.144
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	22750	3.84	1.105
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	22642	3.57	1.177
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	22608	3.78	1.110
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	22379	3.31	1.242
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	22632	3.41	1.151
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	22781	3.66	1.205
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	22743	3.83	1.077
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	22683	4.26	.938
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	22614	3.59	1.087
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	22546	3.86	1.017
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	21097	3.43	1.159
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	22136	3.59	1.074
P.19 Sus clases están bien preparadas	22679	3.89	1.075
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	22165	3.82	1.119
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	22504	3.98	1.008
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	18212	3.79	1.022
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	18407	3.86	.964
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	18650	4.07	.987
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	22300	3.77	1.122

con un valor en su desviación típica igual a 0.964 y, la cuestión número 24 (*el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado*) con una desviación típica de un valor igual a 0.987. Esta última tiene un valor muy próximo a la de las variables número 1 y 2 (*El profesor ha cumplido el horario de clase y el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría*), ambas con una puntuación de 0.988.

Las preguntas citadas anteriormente, salvo la variable número 23, fueron también las que obtuvieron las mayores puntuaciones medias, por tanto, en estas cuestiones es en donde la dispersión de las puntuaciones fue menor, o lo que es lo mismo donde el grupo se comporta de manera más homogénea (véase tabla 5).

Por el contrario, los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir en los que las puntuaciones están más dispersas y la muestra es más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.242 (esta cuestión es, a su vez, la menos valorada de este apartado del cuestionario); la pregunta número 12, *el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia*, con una puntuación en la desviación típica de 1.205; y la tercera variable más dispersa, es la número 5, *el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación*, con un valor en este estadístico de 1.180.

A continuación, detallaremos los estadísticos descriptivos obtenidos (medias y desviaciones típicas) en cada uno de los 4 factores obtenidos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia, según la opinión del alumnado.

TABLA 6
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS FACTORES OBTENIDOS Y VALORACIÓN
MEDIA GLOBAL

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5878	.97788
Factor 2: Metodología	3.8347	.89068
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9415	.75200
Factor 4: Medios y Recursos	3.6983	.82581
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7513	.76408

El factor o dimensión con una mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, el cual posee una puntuación media cercana a 4 puntos (media igual a 3.9415), seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.8347), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (puntuación media de 3.6983) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.5878.

Análisis de regresión lineal múltiple

Si se desea pronosticar un criterio de cierta relevancia, como puede ser la *satisfacción global con el docente*, lo más habitual es que haya que utilizar más de una variable predictora. En nuestro caso los distintos componentes de la satisfacción con la docencia

(*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*) pueden ser esas variables predictoras o independientes. Pero no todas las variables intervinientes serán igual de relevantes para la predicción, y tal vez algunas de ellas no contribuyan significativamente a la misma.

Pues bien, la regresión lineal múltiple proporciona una solución plausible a los problemas descritos, pues permite estimar los pesos o ponderaciones correspondientes a cada variable predictora, así como descartar aquellas cuya contribución a la predicción del criterio sea irrelevante (Muñiz, 1994, pp. 143-144).

En nuestro estudio, junto a las 24 variables sometidas a análisis factorial, el instrumento presenta un cuestión que mide la *satisfacción global con el docente* (variable 25). Esta variable ha sido utilizada como criterio (variable dependiente) en la realización del análisis de regresión múltiple. Las variables consideradas como predictoras (independientes) serán las puntuaciones obtenidas en cada uno de los cuatro factores resultantes del análisis factorial realizado a los ítems (1 a 24) del cuestionario (recordemos que los cuatro factores calculados explicaban un 64.777% de la varianza total).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

Y' : Criterio a predecir o variable dependiente (satisfacción global).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$: Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$: Pesos o ponderaciones variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos Y' no siempre coincidirán exactamente con el valor real de Y , cuya diferencia se denomina error de estimación: $e = Y - Y'$. Por tanto, $Y = Y' + e$, pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo (Muñiz, 1994, p. 144):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

Como paso previo calculamos los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables que van a intervenir en el proceso, criterio o dependiente y predictoras o independientes (véase tabla 7). De esta manera comprobamos que la correlación entre las variables independientes y la dependiente es significativa, de modo bilateral, en todos los casos.

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable criterio o dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*, variable 25) y las predictoras o independientes (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*; factores 1, 2, 3 y 4). Así se obtendrá el detalle de las variables entradas en la ecuación y de las variables que quedan fuera. En la tabla 8, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminándose ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

En la tabla 9, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de $R = 0.859$; el *coeficiente de*

TABLA 7
MATRIZ DE COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS VARIABLES PARTICIPANTES

		P.25	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
P.25. Opinión global del docente	Correlación de Pearson	1	.806**	.808**	.703**	.652**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000
	N	22300	22295	22300	22300	22292
Factor 1. Interacción con el alumnado	Correlación de Pearson	.806**	1	.775**	.701**	.654**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000
	N	22295	22805	22804	22804	22796
Factor 2. Metodología	Correlación de Pearson	.808**	.775**	1	.761**	.722**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000
	N	22300	22804	22809	22809	22800
Factor 3. Obligaciones docentes y Evaluación	Correlación de Pearson	.703**	.701**	.761**	1	.699**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000
	N	22300	22804	22809	22813	22801
Factor 4. Medios y Recursos	Correlación de Pearson	.652**	.654**	.722**	.699**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.
	N	22292	22796	22800	22801	22801

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 8
VARIABLES INTRODUCIDAS / ELIMINADAS

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

TABLA 9
RESUMEN DEL MODELO DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.859 ^a	.738	.738	.574

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

determinación ($R^2 = d$) igual a 0.738; el coeficiente de determinación ajustado o corregido con un valor igual a 0.738; y por último el error típico de estimación, que tiene un valor de 0.574.

Asimismo, en la tabla 10 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de F es igual a 15698.792 y la significación es 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal estadísticamente significativa.

TABLA 10
ANÁLISIS DE LA VARIANZA

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	20708.280	4	5177.070	15698.792	.000 ^a
	Residual	7348.377	22283	.330		
	Total	28056.657	22287			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Seguidamente, presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla 11), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

TABLA 11
COEFICIENTES DE REGRESIÓN

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-.538	.021		-25.476	.000
Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.481	.007	.419	73.607	.000
Dimensión 2: Metodología	.495	.008	.393	60.492	.000
Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.129	.009	.087	15.086	.000
Dimensión 4: Medios y Recursos	4.7E-02	.007	.034	6.445	.000

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Evidentemente es distinto hablar de una regresión lineal simple que de una múltiple. En el primer caso el coeficiente de correlación de Pearson puede ser una buena aproximación para entender la aportación de cada variable, individualmente considerada, a la hora de predecir los valores de la dependiente. La respuesta en el segundo caso, regresión lineal múltiple, es más compleja, no sirven los coeficientes B no estandarizados puesto que los mismos dependen de las unidades en que están medidas las variables, en cambio sí son útiles los coeficientes β (Betas), puesto que están expresados en unidades estandarizadas.

$\beta_k = B_k (S_k / S_y)$ donde: S_k es la desviación típica de la variable independiente K .

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE: $-0.538 + 0.419 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.393 * \text{Metodología} + 0.087 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.034 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 1, *Interacción con el alumnado*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente; seguida en segundo lugar, por la *Metodología*, Factor 2. En tercer lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, está la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado ha procurado alcanzar los objetivos planteados y podrá servir de ayuda en el proceso de evaluación institucional de las titulaciones de la Universidad de Jaén dentro de la evaluación Institucional.

La información obtenida ha hecho posible un mayor conocimiento de la enseñanza, en concreto de la docencia, siendo de utilidad tanto para los comités de autoevaluación de las titulaciones como para los centros o facultades donde éstas se imparten, así como a los órganos de gobierno de la Universidad de Jaén en la toma de decisiones.

Presentamos las conclusiones diferenciándolas en función del problema planteado y de los objetivos establecidos en el diseño de la investigación.

En relación al primer objetivo, *conocer y analizar las diferentes experiencias realizadas en otras universidades a través de una amplia revisión del estado de la cuestión*, la revisión del marco teórico de un amplio número de trabajos a nivel internacional y el desarrollado en 18 universidades españolas, nos ha permitido establecer la base teórica para la construcción del cuestionario.

El segundo objetivo planteado, *construir un cuestionario válido y fiable, considerando los que ya existen, que nos permita conocer la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto*, ha sido cumplido satisfactoriamente, ya que hemos elaborado un cuestionario en el que se ha procurado conseguir la validez de contenido

y la validez aparente, a través de la revisión bibliográfica y de otros instrumentos y, fundamentalmente, con la opinión de jueces expertos (profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de diversas universidades españolas). La validez de constructo se ha procurado mediante la realización de un análisis factorial de las cuestiones que evalúan la docencia universitaria. El valor de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin obtenido (0,969) nos permite considerar que este análisis es un procedimiento adecuado, al estar su valor próximo a la unidad.

El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach obtenido para el total de los ítems que valoran la docencia es igual a 0,9631, con un nivel de confianza del 95%. En el Factor I: *Interacción con el alumnado*, el coeficiente de fiabilidad obtenido es igual a 0,9225; en el Factor II: *Metodología*, el coeficiente obtenido es igual a 0,9053; en el Factor III: *Obligaciones Docentes-Evaluación*, es igual a 0,8747; y en el Factor IV: *Medios y recursos*, el coeficiente es igual a 0,7783. Por tanto consideramos que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de la consistencia interna resulta elevada. Este instrumento constituye una herramienta útil, válida y fiable para evaluar la docencia universitaria en nuestro contexto. Con pequeñas modificaciones del mismo, en los diferentes contextos de aplicación, el cuestionario podría ser empleado en otras universidades españolas.

El tercero de los objetivos propone *determinar cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria en nuestro contexto*, para establecer los principales componentes de la docencia hemos empleado los resultados obtenidos en el análisis factorial, el cual nos ofrece que en las variables consideradas para evaluar la docencia universitaria hay cuatro factores o dimensiones (*Interacción con el alumnado*, *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación*, *Medios y Recursos*) que explican el 64,777% de la varianza total, que son consideradas como las principales dimensiones de la docencia universitaria.

El siguiente de los objetivos de la investigación plantea *conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que en ella se imparte*. Para contestar a las demandas formuladas en él analizamos los resultados más relevantes.

Entre las variables que valoran la docencia, las mejores valoradas son la número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clases*, con una media igual a 4,28; seguida de la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con valoración media de 4,26; y en tercer lugar la cuestión número 24, *el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado* (media igual a 4,07).

La variable que va a ser considerada como criterio, *valoración o satisfacción global con el profesor de la asignatura evaluada*, obtiene una puntuación media en el total de la muestra de 3,77.

Las variables con menor valoración entre la muestra han sido la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* (media igual a 3,31), la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura* (media igual a 3,41) y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con una valoración media de 3,43.

La dimensión que ha recibido una mayor valoración ha sido la tercera, *Obligaciones docentes-evaluación* (media igual a 3,9415), seguido de la segunda dimensión, *Metodología* (media igual a 3,8347), en tercer lugar está la cuarta de las dimensiones, *Medios y Recursos* (valoración media de 3,6983), y en último lugar la primera dimensión, *Interacción con el alumnado* (media igual a 3,5878). La valoración media global de todo el cuestionario podemos considerarla como elevada al tener un valor igual a 3,7513.

La dispersión de las puntuaciones, en función de su desviación típica, más elevada se encuentra en la primera dimensión o factor 1, *Interacción con el alumnado*, que es el que posee la menor puntuación media, seguida de la dimensión 2, *Metodología*, la dimensión cuatro, *Medios y Recursos*, y en cuarto lugar la tercera dimensión, *Obligaciones docentes-evaluación*, que es la más valorada por los estudiantes.

Para conseguir lo que nos proponemos en el quinto objetivo de la investigación, *establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en nuestra Universidad*, hemos realizado un análisis de regresión lineal múltiple con la intención de pronosticar que variable de las cuatro consideras, cada una de las dimensiones o factores del cuestionario, es la que más peso tiene en la valoración global de la docencia. Los datos del estudio de regresión para el total de la muestra nos indican que la dimensión que más predice la valoración global del docente es el factor 1, *Interacción con el alumnado*, seguido de la *Metodología* (factor 2), las *Obligaciones docentes-evaluación* (factor 3) y en cuarto lugar, los *Medios y recursos* (factor 4).

Los resultados de la ecuación de regresión nos ofrecen una conclusión que es importante destacar. La *Interacción con el alumnado*, es el factor que más predice la *valoración global de la docencia* y el que más varianza explica; sin embargo es el factor menos valorado de los cuatro al poseer la menor puntuación media. El factor 2, el Factor 3 y el Factor 4, predicen la *valoración global de la docencia* en segundo, tercero y cuarto lugar; al igual que ocurría con la proporción de varianza que cada uno de ellos explicaban.

Líneas futuras de actuación

Para finalizar la presentación del trabajo plantemos algunas líneas futuras de actuación, siendo conscientes de que el trabajo que hemos presentado no responde a un proceso acabado, todo lo contrario, debe estar abierto a propuestas de mejora que lo enriquezcan. Estas propuestas son las siguientes:

- En futuros trabajos sobre esta temática sería de utilidad complementar la información obtenida a través de encuestas de opinión a estudiantes con otras fuentes de información. Con los resultados de los cuestionarios podemos conocer el grado en que el profesorado interactúa con el alumnado, la valoración de la metodología, el nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes, si se emplean medios y recursos en las clases, etc. Pero es preciso recoger información sobre qué estrategias, procedimientos, técnicas o actividades emplea el docente. Asimismo resulta necesaria la opinión del profesorado y su aportación de evidencias.
- Considerando que el concepto de docencia ha cambiado desde la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en el año 1995 y del II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades en el año 2001, el profesorado debe asumir la utilidad *formativa* de estas evaluaciones para mejorar los procesos de orientación y desarrollo profesional del alumnado. Álvarez Rojo (2000) establece que el perfil deseable del profesorado universitario podría sintetizarse en las siguientes características: motivador y entregado a su trabajo como docente, posibilitador de una metodología activa que permita que sea el alumnado el protagonista de su aprendizaje, potenciador del trabajo en grupo,

el debate, la discusión y la cooperación y él que empleé todo tipo de recursos audiovisuales y tecnológicos.

- Habrá que ir preparando mecanismos para la evaluación de la docencia en el Espacio Común Europeo, Sistema de Transferencia de Créditos Europeos, (*European Credits Transfer System*, E.C.T.S.)

Somos conscientes de que si la comunidad universitaria no asume la necesidad de disponer de mecanismos de evaluación de la enseñanza, y en concreto de la docencia, que alcancen a todos los niveles, no podremos hablar de enseñanza de calidad en las universidades. Consideramos que en esta tarea queda mucho por hacer, pero somos los investigadores y los docentes universitarios los que tenemos que dar los primeros pasos estimulando el debate, acercándolo a los diversos colectivos implicados y aportando alternativas. Este trabajo intenta ser una modesta aportación en ese camino.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E., Salvador de, X., González, R. y Muñoz, J. M. (1995). Análisis de la docencia universitaria por los alumnos de la universidad de La Coruña (1993-94). En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 289-292). Valencia: AIDIPE.
- Aleamoni, L. M. (1981). Student Ratings of Instruction. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Álvarez Rojo, V. (2000). *Propuestas del profesor bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Aparicio, J. J., Tejedor, F. J. y Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Universidad Autónoma de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Apodaca y Grad (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 385-409.
- Barr, A.S. (1948). The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations. *Journal of Experimental Education*, 16, 203-283.
- Bedgod, R. y Pollard, R. J. (1999). Uses and Misuses of Student Opinion Surveys in Eight Australian Universities. *Australian Journal of Education*, 43 (2), 129-156.
- Borich, G. D. y Maldden, S. K. (1977). *Evaluation Classroom Instruction: A Sourcebook of Instrument*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Braskamp, L. A., Brandebury, D. C. y Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 69-108). Sevilla: Alfar.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46(4), 389-405.
- Cajide, J., Doval, L. y Porto, A. (1996). *Perspectivas actuais da avaliación da docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

- Centra, J. A. (1974). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.
- Centra, J. A. (1974). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.
- Centra, J. A. (1979). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco-Londres: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Enhancing teaching and determining Faculty Effectiveness The Jossey-Bass Higher and Adult Education series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *Informe Global. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000)*. Documento descargado de Internet el 15 de marzo de 2003 de: www.mec.es/consejou/index.html.
- Cook, S. S. (1989). Improving the quality of student ratings of instruction: A look at two strategies. *Research in Higher Education*, 30 (1), 31-45.
- Creager, J. A. (1950). A multiple-factor analysis of the Purdue rating scale for instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 75-96.
- Doyle, K. O. (1983). Evaluating Teaching. *Innovation Abstracts*, 5 (27).
- Drucker, A. J. y Remmers, H. H. (1950). Do Alumni and Students Differ in Their Attitudes Towards Instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 62-64.
- Escudero, T. (1986). Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario. En M. Latiesa (Eds.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 187-204). Madrid: CIDE – Consejo de Universidades, MEC.
- Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-12.
- Escudero, T. (1991). Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y Desarrollo Profesional»*. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 3-59). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria.
- Escudero, T. (2002). Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (103-138). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Feldman, K. A. (1978). Course Characteristics and College Student's Ratings of Their Teachers: What Know and What We Don't. *Research in Higher Education*, 9, 199-242.
- Feldman, K. A. (1984). Class size and college student's evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21, 45-116.
- García Ramos, J. M. (1989). Evaluación de la eficacia docente. En R. Pérez Juste y J. M. García Ramos, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones* (cap. 22). Madrid: Rialp.
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49(4), 361-391.
- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 417-444.

- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen docente universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación educativa*, 19, 31-50.
- Gavira, J. L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias* (pp. 39-86). Madrid: S.E.P.
- Gillmore, G. M. (1984). Student Ratings as a Factor in Faculty Employment Decisions and Periodic Review. *Journal of College and University Law*, 10 (4), 557-576.
- González Such, J., Jornet, J. M., Pérez, A. y Ferrández, M. R. (1995). Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. Documento presentado en VI Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Madrid, 23-25 de septiembre de 1995.
- González, J. (1997). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1986). School Effects. En T. L. Good y J. E. Brophy (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 570-602). Newbury park, Cal: Sage Publications.
- Good, T. L. y Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: A call for teacher control and self-evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 191-215). Newbury park, Cal: Sage Publications.
- Guthrie, E. R. (1954). *The Evaluation of Teaching: A Progress Report*. Seattle: University of Washington.
- Jiménez, C. (1985). La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 401-406.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M., González Such, J. y Pérez, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintas (Ed.), *Reforma y Evaluación de la universidad* (pp. 189-244). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jornet, J. M., Villanueva, P., Suárez, J. M. y alfaró, I. J. (1987). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universitat de València. En Universitat de València (Ed.), *Consideraciones metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. València: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for Evaluations from a Study of Students' Perceptions of Good and Poor Teaching. *Higher Education*, 40(1), 69-97.
- Knapper, C. K., Gels, G. L., Pascal, C. E. y Shore, B. M. (Eds.) (1997). *If teaching is important ... The evaluation of instruction in Higher Education*. Toronto.
- Latorre, A., Rincón del, A. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.
- Lin, W. Y., Watkins, D. y Meng, Q. M. (1995). Student's evaluations of university teaching: A China perspective. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), 61-74.
- Mahmoud, M. M. (1991). Descriptive models of student decision behaviour in evaluation of higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16 (2), 133-148.
- Marlin, J. W. (1987). Student perception of end-of-course evaluation. *Journal of Higher Education*, 58, 6-7.
- Marsh, H. W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.

- Marsh, H. W. (1987). Student 's evaluation of university teaching: research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1992). The use of Student Evaluations of University Teaching in Different Settings: The Applicability Paradigm. *Australian Journal of Education*, 36 (3), 278-300.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1993). The use of students' Evaluation and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30 (1), 217-251.
- Marsh, H. W., Touron, J. y Wheeler, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a spanish setting. *Teaching and teacher Education*, 1 (2), 123-138.
- Marsh, H.W., Hau, K., Chung, C. M. y Siu, T. (1997). Students' Evaluations of University: Chinese version of the Students' Evaluations of Educational Quality Instrument. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 568-572.
- Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp. 133-203). Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-36.
- Miguel, M. de (1989). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Molero (2003). *Construcción de un instrumento para la evaluación de la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2003). Validación del cuestionario de evaluación de la docencia universitaria (CEDU). En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1021-1027). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Moses, I. (1986). Self and Student evaluation of academic staff. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 76-78.
- Muñiz, J. (1994). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 103-134.
- Muñoz, J. M., Ríos, M. P. y Abalde, E. (2003). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp.863-868). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating University Teaching: A Review of Research*. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Association.
- Neuman, R. (2000). Communicating Student Evaluation of Teaching Result: Rating Interpretation Guides. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 121-134.
- Neve, H. M. F. de y Janssen, P. J. (1982). Validity of Student Evaluation of Instruction. *Higher Education*, 11 (5), 543-552.
- Nichols, J. O. (1990). The role of institutional research in implementing effectiveness or outcomes assessment. *Association for institutional research*, (37).

- Obiekwe, J. C. (1999). *The Multidimensional Character of Teaching Effectiveness: A Comparative Analysis of Student Evaluation Responses of Full and Part-Time Faculty*. Annual Conference of the Mid. Western Educational Research Association. Chicago.
- Overall, J. C. y Marsh, H. W. (1982). Student's evaluations of teaching: An update. *American Association for Higher Education Bulletin*, 35 (4), 9-13.
- Peart, N. A. y Campbell, F. A. (1999). At-Risk Students' Perceptions of Teacher Effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 269-284.
- Piccinin, S. (1999). How individual Consultation Affects Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 71-83.
- Poonyakanok, P. (Coord.) (1986). Student Evaluation of teacher Performance: Some Initial Research Findings from Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 145-154.
- Pratt, D. D., Kelly, M y Wong, W. S. (1999). Chinese Conceptions of «Effective Teaching» in Hong Kong: Towards Culturally Sensitive Evaluation of Teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-258.
- Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 9 de diciembre de 1995).
- Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, (BOE, 21 de abril de 2001).
- Remmers, H. H. (1931). The equivalence of judgements and test items on the sense of the Spearman-Brown formula. *Journal of Educational Psychology*, 22, 66-71.
- Remmers, H. H. (1934). Reliability and halo effect on high school and college student's judgement of their teachers. *Journal of Applied Psychology*, 18, 619-630.
- Remmers, H. H., Martin, F. D. y Elliot, D. N. (1949). Are student ratings of their instructors related to their grades? *Purdue University Studies in Higher Education*, 44, 17-26.
- Rodríguez Espinar, S. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado universitario de la Universidad de Barcelona. En *Consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia: Servei de Formacio Permanent de la Universitat de Valencia.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.)(2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el *check list*. *Cuadernos IRC*, 6, 4-8.
- Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 417-432.
- Russell, A. y Gadberry, L. (2000). *Student Opinion of Faculty: A Five Year Comparison, Fall 1994 and Spring 2000*. Southwestern Oklahoma State University.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6).
- Tejedor, F. J. (1986). *Evaluación del profesorado de la Universidad de Santiago por los alumnos (curso 85-86)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejedor, F. J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp. 93-124). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

- Tejedor, F. J. y García-Valcarcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Coords.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J., Ausín, T., García-Varcácel, A., Herrera, E., Martín, J. F., Nieto, S., Rodríguez, M. J. y Sánchez, M. C. (1995). Elaboración de un instrumento de evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la Universidad, los alumnos y los profesores. En AIDIPE (Ed.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- Tejedor, F. J., Jato, E. y Mínguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.
- Tierno, J. M^a. y Jiménez, B. (2003). La opinión de los responsables universitarios sobre la valoración de la docencia por parte de los alumnos. En L. Buendía, T. Pozo, D. González y C. Sánchez, *Investigación y sociedad* (pp. 1147-1153). Granada: Grupo Editorial Universitario, AIDIPE.
- Ting, K. F. (2000). A multilevel Perspective on Students Ratings of Instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*, 41(5), 637-661.
- Villa, A. y Villardón, L. (1998). La evaluación docente a través de los alumnos como evaluación formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, Número Extraordinario 1998, 389-406.
- Visauta, B. (1998). Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante. Madrid: McGraw-Hill.
- Watkins, D. y Akande, A. (1992). Student Evaluations of Teaching Effectiveness: A Nigerian Investigation. *Higher Education*, 24 (4), 453-463.
- Wilson, W. R. (1999). Students Rating Teacher. *Journal of Higher Education*, 70(5), 562-571.
- Wolf, R. M. (1990). *Evaluation in Education*. Nueva York: Praeger.

EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO EN CONTEXTOS SOCIALES Y PROFESIONALES

Luis Sobrado Fernández¹

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo se aborda el Diagnóstico desde una perspectiva social y profesional diferenciada de otras como son la de los ámbitos médicos y escolares.

Se plantean aquí cuestiones referidas al análisis y modelos de necesidades sociales, la exploración y acreditación en el marco socio-laboral, así como los enfoques metodológicos, técnicas y recursos empleados en estos sectores.

De un modo más pormenorizado se señalan las características esenciales de algunos instrumentos de diagnóstico que se pueden utilizar en diversos escenarios profesionales y sociales, haciendo referencia explícita a las siguientes: denominación de la prueba, siglas, autores, rasgos, aplicación, tiempo de realización, edad de los destinatarios, baremos, fiabilidad, validez, sistema de corrección, uso de plantilla, dimensiones planteadas, casa distribuidora y otros posibles aspectos.

***Palabras clave:** diagnóstico; contexto; social; profesional; laboral; necesidad; exploración; orientación; instrumento; valoración.*

ABSTRACT

This article deals with the Diagnosis from a social and career perspective different from others such as the ones from medical and school aspects.

¹ Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Métodos de Investigación. E-mail: mtmirama@usc.es

Dirección de correo postal: Campus Universitario Sur, s/n. Teléfono: 981 56 31 00 (extensión 13832). Santiago de Compostela.

Questions with respect to the analysis and models of social necessities are.

Treated here, the exploration and accreditation in the socio-labour market, and also the methodologic aspects, techniques and resources used in these sectors.

In a more detailed way the basic characteristics of some diagnostic tools that can be used in different career and social stages, making explicit reference to the following: name of the test, acronyms, authors, features, use, time of performance, age of the senders, qualifications, trustfulness, usefulness, marking system, use of the staff, dimensions that are debated, providing house and other possible aspects.

Key words: diagnosis, social, career, labour, context; necessity, exploration, guidance, tool, assessment.

INTRODUCCIÓN

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales es un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora.

Las características fundamentales del diagnóstico en ambientes sociales y profesionales son las de poseer un propósito y un plan sistemático de actuación con una secuenciación congruente de fases y etapas conexas. Esto exige el disponer de un planteamiento conceptual y teórico que fundamente dicho proceso y establecer a priori los modelos que se van a seguir en el mismo. Además se precisa poseer información adecuada y pertinente sobre los fines y el objeto del estudio previamente establecido. La información recogida debe ser analizada, interpretada y valorada, de modo que la síntesis y estimación que se efectúe es una de las competencias básicas que debe poseer el profesional experto en diagnóstico (Sanz y Sobrado, 1998).

Entre las acciones diversas que deben seguir a la valoración efectuada pueden ser: ayuda a una persona o grupo de ellas para la toma de decisiones, diseño de actividades de intervención, una guía del tratamiento oportuno, establecimiento de un proyecto o plan de lo que la persona desee o pueda efectuar, etc.

Existe una insuficiente elaboración teórica y una breve tradición práctica en el contexto internacional sobre el diagnóstico de procesos y acciones sociales en comparación por ejemplo con las áreas educativa y sanitaria aunque en los últimos años se han intensificado las reflexiones teóricas y las contribuciones prácticas.

La preocupación del diagnóstico por el sector social ha presentado limitaciones en lo relativo a su finalidad y otra en lo concerniente a los métodos de investigación empleados que fueron históricamente sobre todo cuantitativos.

Existe una débil tradición diagnóstica en el marco concreto de las acciones sociales diferenciándose dos fases. La primera representa el dominio de posturas vinculadas al modelo de intervención tecnológico con el uso de métodos cuantitativos en procesos exploratorios de naturaleza macroestructural. La segunda fase expresa una crisis del dominio positivista y se caracteriza por el empleo de procedimientos cualitativos y mixtos en los procesos diagnósticos.

La primera etapa representa el deseo de realizar un diagnóstico de las necesidades sociales y de los recursos disponibles para posibilitar la planificación de acciones sociales de proyección global y sectorial y la elaboración de recursos metodológicos de registro, planificación y evaluación que facilitasen una mejor gestión de las acciones y servicios sociales.

En la segunda fase se desarrollan teorías sobre el diagnóstico y se efectúan valoraciones sectoriales con las finalidades de explorar los procesos de acción e intervención social y sus efectos.

El análisis de necesidades sociales debe ser previa al diseño de la acción social que se supone que está en relación con las necesidades que fueron previamente detectadas, identificadas. Se trata por ello de la primera modalidad diagnóstica que debería valorarse y que hará posible el posterior diseño del programa social que luego se evaluará.

Cualquier valoración es diagnóstica en el momento en que se fija la apreciación de una situación, siendo especialmente relevante esta función de diagnóstico en el análisis de necesidades.

I. PROYECCIÓN DEL DIAGNÓSTICO EN EL CAMPO PROFESIONAL

La teoría del diagnóstico en contextos profesionales se desarrolló inicialmente partir de las investigaciones de Ginzberg y otros (1951), Super (1957) y Jordaan (1963). Se trata de una época en que se consideró el diagnóstico profesional como un subestadio del desarrollo profesional y posteriormente como una categoría de la conducta exploratoria en general. Es un momento del pleno apogeo del modelo de desarrollo de la carrera en Orientación Profesional auspiciado fundamentalmente por los estudios de Super (1951, 1957).

Para Jordaan (1963) el conocimiento concreto de las actitudes y de las conductas de la exploración profesional es más relevante que el de los resultados o efectos, tanto en los procesos de toma de decisiones como en el desarrollo profesional.

Para Herr y Cramer (1996) la finalidad principal de la orientación e intervención profesional es desarrollar en las personas determinadas competencias en la toma de decisiones profesionales para prepararlas para la carrera profesional más que para atender a las exigencias concretas del ámbito laboral.

El diagnóstico en el ámbito profesional se ha de ocupar de la toma de decisiones, de las transiciones en el marco académico y la vida laboral y de los procesos de inserción profesional.

Los estudios sobre el ámbito socio-laboral expresan la incidencia de la exploración y diagnóstico profesional sobre los procesos de toma de decisiones académico-profesionales y la elección e inserción sociolaboral de los jóvenes y adultos.

El diagnóstico y exploración profesional en los procesos de toma de decisiones aparece como efecto dinamizador de la cristalización, elección y realización del proyecto profesional de las personas. Las investigaciones efectuadas por Blustein (1989) y Hoyt (1995) sobre la incidencia de las actividades de exploración profesional realizadas por los jóvenes a través de prácticas en centros de trabajo y empresas, de estudios del mercado laboral, autoexploración, voluntariado, etc., expresan su repercusión directa sobre las funciones y tareas del desarrollo profesional al posibilitar la

propia reflexión y los procesos de decisión generando la construcción de proyectos profesionales realistas.

Para Super (1994) estos logros incrementan los recursos personales para desarrollar los procesos de transición académica y profesional y sus efectos se manifiestan sobre la efectividad de los procesos de toma de decisiones, considerándose un aspecto esencial de la madurez profesional.

En el periodo de las transiciones profesionales la necesidad de orientar el proyecto profesional a través de acciones de desarrollo profesional en el sentido de cómo elegir un ámbito laboral, localizar vías de inserción o crear redes de relación social y ocupacional demuestran la significación y relieve del diagnóstico y exploración profesional (Sobrado, 2002).

Las investigaciones efectuadas por Hoyt (1995), Pereira (1995), Rodríguez Moreno (1995, 1999), Figuera (1996), etc., sobre los procesos de transición profesional, evidencian de que personas diferentes con circunstancias y oportunidades similares consiguen niveles distintos de éxito laboral debido a factores individuales y muchas de ellas a causa de la exploración profesional que es un elemento básico en el desarrollo profesional y uno de los núcleos preferentes de interés en el proyecto profesional.

Respecto al diagnóstico para la inserción profesional, históricamente hubo bastante desinterés por conexas el diagnóstico y la orientación con los procesos de transición e inserción profesional que estuvieron más preocupados por las circunstancias y aspectos económicos y sociales que por las experiencias personales. Los sujetos implicados en la exploración profesional propia y del contexto que los rodea poseen una mayor conciencia de sus valores, aspiraciones y competencias, efectúan elecciones laborales más congruentes con sus preferencias, tienen un mayor conocimiento de sus posibilidades de inserción ocupacional y desarrollan más sus capacidades de transición de tal manera que la inserción profesional es directamente proporcional al comportamiento efectuado antes y durante los procesos de transición al trabajo.

Actualmente existen diferentes teorías para explicar la inserción profesional como las de ajuste, aprendizaje social, desarrollo evolutivo (Savickas, 1999) y la social-cognitiva de Lent y Worththington (1999) que fue formulada inicialmente en 1994 y que dentro del modelo cognitivo conductual genera muchas expectativas en el contexto del desarrollo profesional. La perspectiva socio-cognitiva representa hoy en día un enfoque comprensivo desde el cual se deben planificar los procesos de diagnóstico y acción orientadora en el ámbito profesional.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES SOCIALES: VALORACIÓN DIAGNÓSTICA

El concepto de necesidad debido a su prestigio emocional ha padecido un proceso elevado de acumulación semántica.

Uno de los aspectos más controvertidos del lenguaje de las Ciencias Sociales es el uso de ciertos términos con un peso emocional alto que puede difuminar el concepto real que puedan tener y esto sucede especialmente con el término necesidad. Esto origina una consecuencia, un concepto interesante por su proyección polisémica pero con el inconveniente de utilizarse de un modo indiscriminado en diversas argumentaciones.

Entre los autores célebres que se han preocupado por un análisis pormenorizado del término necesidad figuran Rousseau en el siglo XVIII, Hegel y Marx en el XIX y Heller, Baudrillard y Habermas principalmente en el XX. Es uno de los nucleares del pensamiento social, pudiendo afirmarse que es un postulado de la teoría social en la idea de que cualquier modo de aquél debe poseer su teoría de las necesidades.

Los contextos teóricos desde una posición crítica en los que se plantea más profundamente el concepto de necesidad se generan en la década de 1970 en diferentes sectores intelectuales, con autores de la escuela de Budapest con Heller (1978) a la cabeza, de la francesa de la sociedad de consumo sobre todo Baudrillard (1979), la teoría económica y política de autores ingleses como Lebowitz, la filosofía angloamericana con enfoques próximos a las posiciones analíticas como Wiggins (1987), las aportaciones de Habermas (1987),

Entre las corrientes teóricas convencionales sobre el análisis de necesidades figuran autores como Malinowski (1970), Maslow (1975), enfoques deudores de Maslow basados en la psicología de las organizaciones, con la escuela de Harvard, con Mayo a la cabeza que estudia la individualización de las necesidades, continuada por otros autores como Argyris con su diferenciación entre necesidades expresadas y encubiertas o reprimidas.

2.1. Sentidos de carencia, escasez y aspiración

El término necesidad posee dos aspectos referenciales ligados lógicamente, uno de carácter negativo y es la existencia de limitaciones o carencias y otro positivo que es el de las aspiraciones.

Lo realmente necesario es aquello de lo que no se puede carecer de tal modo que la necesidad debe definirse por una carencia percibida lo que representa la existencia de valores y finalidades.

Jervis (1981) define las necesidades en función de carencias para una persona y hace de la vivencia de ella la relación entre necesidades y deseo.

Galbraith (1992) desarrolló el concepto de satisfacción a la luz de la teoría de la «demanda del consumidor» y sostiene que a medida que se satisfacen más necesidades no disminuye su urgencia de un modo claro pues aparecen nuevos deseos de orden psicológico que nunca son satisfechos totalmente.

Adam Smith (1723-1790) ofrece un ejemplo tradicional del enfoque de necesidades en términos de carencia al tratar particularmente la temática de la pobreza como modelo de la situación de necesidad.

El concepto de carencia de A. Smith le permite agrandar el tratamiento de las necesidades a una dimensión colectiva para sacar no conclusiones políticas sino éticas.

La concepción de carencia se mejora ampliándola con el término de «desigualdad social» en su orientación marxista y de «falta» en su noción analítica.

Un criterio alternativo es pues interpretar la necesidad como lo indispensable desde un criterio de desigualdad, inicialmente fijado a partir de la teoría de clases de Marx.

El agrandamiento del campo semántico de la «necesidad» facilita una comprensión mejor en la idea de rebasar el individualismo de la interpretación de lo que es una reali-

dad carencial y a la vez superar el subjetivismo y el empirismo de enfoques académicos principalmente.

Este nuevo significado del término necesidad permite interpretar que éste no puede identificarse únicamente con la ausencia de bienes o con la carencia de servicios que consumir o de acceso a ellos, sino que las necesidades tienen que identificarse con las relaciones sociales y con la dinámica relacional.

Las necesidades no se dan a priori sino que se generan y se determinan por modos específicos de vida, son necesidades sociales.

Respecto a la aspiración entendida como necesidad se suele describir relacionada con el deseo por la persona de elección de su propio destino a través de la realización de sus aspiraciones.

2.2. Necesidades reales e inducidas

Cuando la persona está libre de influencias externas se puede decir que tiene las necesidades reales, en contraste con las inducidas (necesidades falsas).

En síntesis la principal postura en la teoría de las necesidades es que éstas dependen de la sociedad. La forma sociocultural, contextual, de las mismas, muestra la pluralidad de referencias en cada una de ellas, lo que permite asegurar que cada una debe interpretarse desde el complejo de necesidades.

2.3. Necesidades básicas y procesos relacionados

Galtung (1980) diferencia cuatro necesidades básicas, deudora de la idea tradicional de «necesidades humanas básicas» no jerarquizadas y sustituidas por procesos de definición de prioridades para cada comunidad.

Diferencia entre necesidades materiales y no materiales como distinción metodológica para clarificar los marcos referenciales sobre las necesidades sin pretender jerarquizarlos.

Galtung distingue entre cuatro necesidades básicas con sus respectivos ámbitos específicos, de las que dos se hallan relacionadas con actores sociales cuya capacidad y motivaciones pueden satisfacer u obstaculizar la satisfacción de necesidades personales o sociales y otras dos dependen de procesos estructurales de satisfacción.

CUADRO 1
NECESIDADES BÁSICAS

<i>Dependencia</i>	Actores Sociales	Estructuras
<i>Necesidades</i>		
Materiales	1. Seguridad (violencia)	3. Bienestar (miseria)
No materiales	4. Libertad (represión)	5. Identidad (alienación)

Las necesidades del modelo 1 son de supervivencia que evitan la violencia personal (tortura) y la colectiva (guerras).

Las de modalidad 2 son necesidades de alimentación, abrigo, asistencia sanitaria, educación, etc., que evitan la miseria.

Las necesidades del tipo 3 están relacionadas con la libertad de elección y expresión y evitan la represión.

Las del modelo 4 son las necesidades de pertenencia mediante la familia, el trabajo, ocio, grupos de pertenencia ... y evitan la alienación.

Existen procesos de interrelación vinculados a los cuatro marcos presentados que generan especificaciones en forma de necesidades. El partir de los procesos posibilita análisis específicos que integran la comprensión de las necesidades en la más general de las relaciones y actividades sociales.

Entre los tipos de procesos estructurales e interrelacionados de expresión de necesidades figuran:

1. Reproducción de la especie humana.
Referentes a la continuidad de la Historia humana.
2. De producción de la existencia.
Relativos a la continuidad de la vida que implican diversos modos de dependencia social.
3. Reproducción de la fuerza de trabajo.
4. Distribución regulada de las condiciones favorables y de los servicios y bienes generados.
5. Creación y mantenimiento de ambientes favorables para la propia existencia.
6. Comunicación, simbolización y abstracción.
Representan una comunicación coherente del contexto humano-social pero también se configuran sobre el desarrollo del pensamiento abstracto que permitirá seguidamente acceder a nuevos significados.
7. Socialización.
Se desarrollan a lo largo de la vida en comunidad teniendo en cuenta la dependencia del ámbito social, y comprenden la relación en la familia, la participación en grupos sociales diversos, el sistema educativo,
8. Regulación de las relaciones interpersonales y entre grupos.
Referentes a la reducción o control de las dinámicas sociales así como al mantenimiento de sistemas sociales.
9. Constitución de la identidad personal y colectiva.
Relativos al autorreconocimiento y reconocimiento externo, es decir, a la identidad individual y a la colectiva de una comunidad.
10. Innovación y promoción.
La fractura en los diferentes procesos repercute en el complejo de necesidades expresándose como conflictos.

3. MODELOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

El término modelo se utiliza para referirse a un marco conceptual de diseño e implementación del proceso de diagnóstico de necesidades con inclusión de estrategias de recogida y análisis de datos y de establecer unas prioridades determinadas.

No existe un modelo conceptual de diagnóstico de necesidades universalmente aceptado, si bien existen diferencias de unos respecto a otros. La elección de un modelo concreto de diagnóstico debe adecuarse a la situación específica de referencia y según un esquema secuencial básico de actuación.

En el marco socioeducativo uno de los más utilizados es el modelo de *resolución de problemas* basado en las investigaciones de Kaufman (1982, 1988). Se fundamenta en el análisis de las discrepancias entendidas como diferencias entre lo real y lo ideal.

La finalidad de este modelo es explorar los problemas principales percibidos por los destinatarios de la acción diagnóstica para que las intervenciones consiguientes se orienten principalmente a proveer estrategias que posibiliten su resolución.

El modelo de Kaufman (1988) gira alrededor de las organizaciones y es un proceso complejo en el que desempeña un papel importante el diagnóstico de necesidades.

En la determinación de necesidades surgen los elementos siguientes:

- 1º. Participantes en la planificación: realizadores, destinatarios.
- 2º. Discrepancias entre lo que es y lo que debería ser: Contextos, entradas, procesos y productos con los resultados finales.
- 3º. Priorización de necesidades con las fases siguientes:
 - a) Toma de decisión de planificar una organización social determinada.
 - b) Identificación de síntomas de problemas.
 - c) Determinación del ámbito de la planificación de la organización elegida.
 - d) Identificar los recursos y procedimientos de diagnóstico de necesidades, seleccionar los idóneos y lograr la participación de los interesados en dicha planificación.
 - e) Determinar las condiciones existentes y las requeridas.
 - f) Conciliar las posibles discrepancias existentes entre los participantes en la planificación seleccionada.
 - g) Asignar prioridades entre las discrepancias y elegir aquéllas a las que se les vaya a aplicar una acción social determinada.
 - h) Garantizar que el proceso de diagnóstico de necesidades sea un sistema constante.

Un segundo modelo de diagnóstico de necesidades se fundamenta en las *carencias e insuficiencias* y se dirige a detectar las deficiencias que se presenten en contextos en riesgo de exclusión social que dificultan una intervención eficaz.

Es preciso en este modelo diagnosticar los factores y dimensiones que determinan las limitaciones y déficits observados con el objeto de elaborar estrategias que posibiliten la acción social en función de las necesidades adecuadamente seleccionadas y priorizadas y tomar decisiones sobre la asignación de los recursos humanos y materiales respectivos.

Las cuestiones que orientan las pautas de actuación en el marco de este modelo son las siguientes:

- 1ª. ¿Quién desea diagnosticar las necesidades?
- 2ª. ¿Por qué se quiere realizar la exploración?
- 3ª. ¿Cual es el alcance (sujetos, contenidos, procesos, ...) del diagnóstico?
- 4ª. ¿En qué necesidades nos basamos y en que nivel de éstas?
- 5ª. ¿Qué datos e informaciones podemos recoger para nuestros propósitos?
- 6ª. ¿Que métodos y fuentes se pueden utilizar para la recogida de la información?
- 7ª. ¿Cuáles son las limitaciones e inconvenientes para obtener los datos y la información precisa?
- 8ª. ¿Cuáles son los recursos personales y materiales de que se dispone?
- 9ª. ¿Qué problemas y situaciones se esperan resolver con el diagnóstico de necesidades?

Hays (1977) desde este modelo describe un proceso para orientar el diagnóstico de necesidades en el marco socioeducativo y señala las siguientes etapas:

- 1ª. Lograr un compromiso inicial de los sectores interesados (personas, colectivos, instituciones, ...) para efectuarlo.
- 2ª. Clarificar el propósito y la orientación del estudio sobre dichas necesidades.
- 3ª. Diseñar el proceso de exploración de ellas.
- 4ª. Recogida y análisis de los datos e información obtenida.
- 5ª. Presentación de los resultados a los destinatarios y audiencias elegidas.
- 6ª. Enjuiciar y valorar las evidencias obtenidas.
- 7ª. Diseñar la mejora de las acciones sociales programadas.

Walz y otros (1981) elaboraron una Guía para el diseño del diagnóstico de necesidades efectuado en USA y que consta de tres partes esenciales: Preparación, implementación y aplicación.

Sanz Oro (1990) describe la guía para el diseño del diagnóstico de necesidades de Illinois y que consta de los elementos siguientes:

A. Preparación

- a) Determinar los elementos nucleares del diagnóstico de necesidades.
- b) Clarificar los motivos para dicho análisis.
- c) Realizar una aproximación inicial a las necesidades de los destinatarios.
- d) Describir las personas y colectivos sociales objeto del estudio correspondiente.
- e) Identificar otras variables.
- f) Planificar el diseño general de la exploración respectiva.
- g) Desarrollar el plan de acción.
- h) Resumir los acuerdos expresos que se tendrán en cuenta en el proceso del diagnóstico de necesidades.

B. Implementación

- a) Adquisición de los recursos e instrumentos necesarios.
- b) Recogida de datos.
- c) Análisis y síntesis de los datos obtenidos.
- d) Presentación de los resultados.

C. Aplicación

- a) Conclusiones
- b) Ayudar a realizar una buena utilización de los resultados.

El tercer modelo del diagnóstico de necesidades es el orientado hacia el *deseo de mejora de las acciones de inclusión social* y especialmente del *desarrollo de los profesionales que colaboran en ellas*.

Se parte aquí de la consideración de que las acciones sociales son un proceso de interacción donde sus agentes mediante la reflexión sobre su práctica revisan su trabajo con la finalidad de detectar las insuficiencias y consecuentemente mejorar sus habilidades de intervención social.

La hipótesis principal sobre la que se apoya este modelo es que el profesional de la acción social inclusiva puede y debe aprender continuamente y mejorar a través de la reflexión respecto a la experiencia de su propia actuación en contextos de riesgo de exclusión social.

De acuerdo con Oldroyd (1991) el diagnóstico de necesidades considerado como base del desarrollo de los profesionales de la acción social debe considerar los aspectos siguientes:

- 1º. Existencia de vínculos estrechos entre el desarrollo profesional de los agentes de inclusión social y la mejora en los procesos correspondientes.
- 2º. Es esencial que los profesionales de los servicios sociales se hallen implicados en el proceso de detección de necesidades. Si ésta se realiza adecuadamente puede generar la reflexión profesional (percepción del agente reflexivo) que se da especialmente cuando va ligada a una concienciación sobre la conveniencia de una revisión de la organización y el funcionamiento de las instituciones de inclusión social, las tareas de intervención, el enfoque innovador de la actuación profesional,
- 3º. Discrepancia existente entre los resultados reales y los deseados o requeridos, facilitada por el diagnóstico de necesidades respectivo.
- 4º. La identificación y la exploración de necesidades debe generar propuestas de decisión sobre las prioridades de la acción social correspondiente.

Como señala Hewton (1988) el diagnóstico de necesidades exige algo más complejo que una simple recogida y recopilación de datos y de información.

La detección de necesidades en este modelo diagnóstico debe ser una tarea compartida entre los responsables de la formación de los profesionales de la inclusión social y estos mismos a través de un proceso continuo de reflexión sobre la práctica de la integración social que es fundamental para la identificación de las necesidades de un modo colaborativo.

El reto para los responsables de la exploración de necesidades en los Servicios de Integración Social es ayudar a los profesionales de estas instituciones a localizar donde se sitúan sus habilidades y destrezas actualmente y donde deberían estar. De esta manera el agente de inclusión social según Robins y Cavadini (1991) posee también la responsabilidad de identificar y reconocer sus propias necesidades.

Según Oldroyd (1991) hay diferentes tipologías de necesidades de formación continua en el ámbito de la acción social, como son las de adquirir nuevas competencias para responder adecuadamente a situaciones también novedosas como las que generan las demandas de la sociedad y la conveniencia de progresar en el trabajo actual, así como la de promocionar en la propia carrera profesional como expresión importante de satisfacción y éxito laboral.

El cuarto modelo teórico es el del *diagnóstico de necesidades como instrumento para el cambio y excelencia de la intervención social*.

Este modelo propugna la conveniencia de que las instituciones y servicios sociales deben ser receptivos para que puedan auscultar y anticipar los cambios y desarrollos que a su vez forman parte de los procesos de acción social sin eludir el rumbo y la orientación hacia donde debe canalizarse dicho desarrollo, en función de las necesidades sociales.

El diagnóstico de necesidades para que alcance la excelencia debe realizarse en las condiciones siguientes:

- 1ª. Un ambiente favorable en el cual los profesionales del ámbito social consideren que es factible incidir en las instituciones correspondientes y en ciertas medidas de la política institucional en el marco de la acción social.
- 2ª. Unos modelos y estrategias claras de acción diagnóstica y de intervención orientadora.
- 3ª. La exploración de necesidades debe efectuarse para propiciar y ayudar en el desarrollo social y no sólo para mitigar las insuficiencias existentes.

Las prioridades y acciones sociales por parte de las instituciones y de la Administración se basarán en los resultados de la valoración diagnóstica.

Además de los modelos descritos de diagnóstico de necesidades existen otros provenientes de los ámbitos de la intervención social y formación, como son:

a) *Modelo de Cox (1987)*

Este autor vincula el diagnóstico de necesidades con la solución de problemas comunitarios y elabora una guía para su resolución que comprende los elementos siguientes:

- a) La institución objeto del análisis.
- b) El profesional encargado de la resolución del problema.
- c) Cómo se presentan las dificultades para el profesional y los implicados en ellas.
- d) Contexto social del problema.
- e) Características de las personas integradas en el mismo.
- f) Formulación y priorización de los objetivos exploratorios.

- g) Estrategias y tácticas a utilizar.
- h) Evaluación.
- i) Modificación, finalización o transferencia del problema objeto del diagnóstico correspondiente.

b) *Modelo de Mckillip (1989)*

Las etapas de éste son las que siguen:

- 1º. Identificación de los destinatarios.
- 2º. Describir la población objeto del diagnóstico de necesidades.
- 3º. Detección de necesidades y descripción de los problemas de los destinatarios objetivo y las posibles soluciones.
Se emplean habitualmente aquí diversas fuentes informativas.
La identificación de necesidades debería incluir información sobre las expectativas de los posibles resultados, sobre los logros actuales y sobre los gastos y el impacto de las soluciones.
- 4º. Valoración de las necesidades una vez identificados los problemas y sus posibles soluciones en las cuestiones siguientes:
¿Cuáles son los más importantes para los destinatarios?
¿Cuáles son los más relevantes para la organización social correspondiente?
¿Cómo se van a integrar los múltiples y conflictivos indicadores?
- 5º. Comunicar los resultados de la exploración de necesidades a todos los interesados en ello.

4. VALORACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL ÁMBITO SOCIO-LABORAL: ASPECTOS

El diagnóstico profesional suele efectuarse con personas o grupos con finalidades de selección de personal, inserción laboral o desarrollo profesional que poseen en común el análisis predictivo de conductas futuras en el trabajo, con el objeto de intervenir en los procesos y resultados de las organizaciones profesionales en aspectos como la efectividad, el crecimiento, la productividad, motivación, satisfacción personal y ocupacional, etc.

La evaluación empleada en los procesos de los estudios y carreras se concreta finalmente en una acreditación o título académico basado en las competencias formativas de los graduados en dominios de la especialidad cursada.

En diversas profesiones las personas precisan de una credencial académica (título universitario generalmente) dada por las Universidades para ejercer una determinada ocupación (por ejemplo químico, economista, etc.). En algunas profesiones además del título académico se precisa de una autorización colegial (por ejemplo en las profesiones de abogado, arquitecto, etc.) otorgada por un Colegio Profesional.

La evaluación profesional se realiza también en las empresas y organizaciones sociolaborales para otras situaciones de trabajo como son los problemas de conductas psicopatológicas (acoso laboral), para el desarrollo personal y profesional como parte

de los programas de formación continua y planes de promoción en el empleo, en los que se valoran las características psicológicas de los intereses, valores, personalidad, preferencias, motivación y estilos de trabajo laboral.

La evaluación profesional representa utilizar la información obtenida para ayudar a las personas en la toma de decisiones tanto personales como ocupacionales. El contenido puede abarcar diversos dominios y áreas como son saberes, habilidades, valores y actitudes.

Por otra parte, además del contenido de lo que se va a valorar, existe un contexto en el que las evaluaciones son realizadas y que puede variar ampliamente como puede ser las de personas que están ya empleadas en una cierta organización sociolaboral (empresa, taller, ...) respecto a candidatos que son buscados fuera de ésta.

También varía la situación de las posibles personas a seleccionar para un puesto laboral especializado o no especializado.

Asimismo en algunas situaciones los trabajadores no especializados son seleccionados bien porque una ocupación concreta no requiere unos conocimientos específicos o porque una empresa determinada posee un plan de formación concreto al que se accede una vez efectuada la selección del personal respectivo.

En otros casos los trabajadores especializados se buscan con el deseo de que puedan realizar inmediatamente un trabajo que exige una formación específica.

Además, los objetivos de los procedimientos de selección de trabajadores son diferentes si la finalidad del sistema de elección es predecir la actuación inmediata del sujeto o si el interés es a un plazo más largo (asignación de un empleo de varios años en el extranjero por ejemplo).

Con respecto a las pruebas e instrumentos de evaluación a utilizar son distintas y así en ciertos casos la información es usada de un modo estandarizado y los candidatos son elegidos en un orden, de mayor a menor calificación. En otras situaciones la información de una prueba o pruebas se integra con otras y con otros juicios para formar una valoración conjunta de los candidatos.

Referente al proceso de validación de la evaluación en ambientes sociolaborales la inferencia esencial que se extrae de las valoraciones de las pruebas, en la mayoría de las solicitudes profesionales, es la predicción, de modo que el usuario de la misma desea realizar una inferencia de los resultados de los instrumentos relativos a la conducta en la actividad laboral en el futuro o a los resultados ocupacionales.

El establecimiento de esta inferencia predictiva demanda que se atienda a dos ámbitos: el del comportamiento profesional o el resultado del interés por el trabajo (el criterio). El evaluar la utilización de una prueba para una decisión laboral puede percibirse como la comprobación de la hipótesis de un vínculo entre esos dominios.

De un modo operativo hay muchas maneras de comprobar la hipótesis y ello se puede observar en el siguiente gráfico:

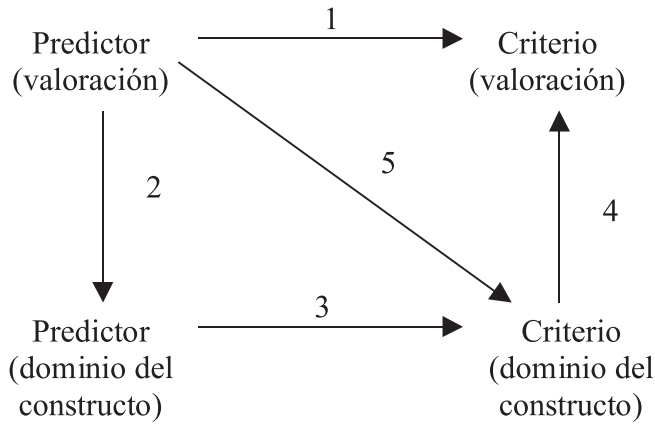


Figura 1
Diagrama de comprobación de la hipótesis

El diagrama distingue entre el dominio del constructo del predictor y la valoración del predictor y entre el dominio del constructo criterio y la valoración del criterio.

Un dominio del constructo predictor es definido especificando el grupo de comportamientos incluidos bajo un cierto constructo particular (por ejemplo el razonamiento especial, la rapidez de ejecución, etc).

De un modo similar un dominio del constructo criterio especifica el grupo de comportamientos laborales o resultados del trabajo que se incluirán bajo un registro de elaboración particular (por ejemplo el resultado de tareas ocupacionales, el equipo de trabajo, la atención laboral, los logros del trabajo en su conjunto, etc.)

Las valoraciones del predictor y el criterio son intentos de operativizar estos dominios.

Respecto a los principios a considerar en la utilización de las pruebas de valoración es preciso tener en cuenta que la finalidad principal de los instrumentos empleados en evaluación profesional es la predicción lo más precisa posible de los comportamientos profesionales o los resultados laborales, siendo consciente que existen limitaciones del nivel en que tales criterios pueden predecirse con exactitud y fielmente; la predicción perfecta es un fin inalcanzable.

Entre las limitaciones se puede considerar en primer lugar que la conducta en el trabajo está influenciada por diversos factores organizativos y extraorganizativos como son el nivel de formación de las personas, el entrenamiento y apoyo supervisor, los cambios en la planificación laboral, las modificaciones en la estructura y sistemas organizativos, las transformaciones en las responsabilidades familiares, etc.

En segundo término los comportamientos laborales están influenciados además por una amplia variedad de características personales, incluyendo los conocimientos, habilidades, actitudes, personalidad, etc.

En tercer lugar existen errores de medición que ocurren siempre en valoraciones de criterio y en pruebas bien elaboradas.

Por todo esto los sistemas de evaluación no pueden ser emjuiciados como un estándar de predicción perfecta sino más bien en función de comparaciones con procedimientos alternativos que se encuentren disponibles.

El juicio profesional, informado por el conocimiento investigador relativo al nivel de precisión del predictor referente a las opciones existentes debe tenerse muy en cuenta en las decisiones que se adopten sobre el empleo de pruebas de diagnóstico profesional.

Frecuentemente las decisiones sobre la utilización de las pruebas de evaluación ocupacional se hallan influenciadas por aspectos adicionales como son la utilidad (coste-beneficio), los juicios de valor sobre la importancia relativa de la selección de instrumentos que valoren el dominio de un criterio sobre otros, la disponibilidad y trabajo de corrección de los procedimientos de valoración alternativos, los requisitos normativos para el empleo de pruebas, los aspectos sociales, etc. . En cualquier caso los valores de la organización sociolaboral en cuestión juegan un rol importante en el momento de decidir por la utilización de unos instrumentos determinados.

5. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA EXPLORACIÓN PROFESIONAL Y DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN ESTA

Los estudios sistemáticos del proceso de diagnóstico y exploración profesional comienzan en 1960 y los primeros instrumentos evaluadores fueron síntesis de fuentes de información elaboradas sobre la persona a partir de entrevistas estructuradas o cuestionarios como el «Career Pattern Study» de Super y Overstreet (1960).

Posteriormente el inventario de madurez profesional de Super y Thompson (1981) denominado «Career Development Inventory» es otro modelo de diagnóstico profesional. Además Super y Jordaan como ya expusimos son los autores que más contribuyeron inicialmente a la definición del proceso de diagnóstico y exploración profesional.

Referente a la validez de las metodologías utilizadas en estos primeros años fue demostrada suficientemente si bien algunos de los instrumentos diagnósticos citados expresan una percepción muy conductual de la exploración profesional que atendía menos a los factores motivadores y cognitivos del proceso. Debido a ello Stumpf y colaboradores (1983) impulsaron un instrumento de diagnóstico profesional denominado: «Career Exploration Survey» (CES) que es una prueba diagnóstica de exploración profesional que generó un modelo complejo de este constructo de orden jerárquico y constituido por tres componentes fundamentales que son las creencias, comportamientos y reacciones a la exploración sociolaboral y diferentes áreas y dimensiones.

El CES es un cuestionario multidimensional integrado por 59 items que en su versión original se adapta al modelo de Stumpf y otros (1983) y pretende diagnosticar la conducta de exploración ocupacional según tres componentes (creencias, proceso y reacciones). La forma de respuesta es del tipo Lickert y trata de diagnosticar seis tipos de creencias, siete dimensiones del proceso y tres reacciones a la exploración.

Respecto a la adaptación al contexto español, la versión empleada para realizarla fue la de Blustein (1988) y la traducción y acomodación fue efectuada por Donoso y otras (1994), reduciendo el número de cuestiones originales de 59 a 50.

La escala de conducta exploratoria (ESCE) fue publicada por Rodríguez Moreno (1999) y en el estudio de Donoso y otros (2000) se concreta la validación de la escala

adaptada. Taveira (1997) realizó también una versión portuguesa del CES de 53 cuestiones en total.

Las investigaciones efectuadas demuestran la adecuación del CES (Career Exploratory Survey) para el diagnóstico de la exploración profesional de gran relevancia en los procesos de transición e inserción sociolaboral.

Otro instrumento de diagnóstico profesional ampliamente utilizado es el Sosia que valora las competencias personales y sociales en contextos sociolaborales.

Las necesidades de diagnóstico en el ámbito ocupacional evolucionaron mucho y en los últimos años se observa un interés creciente por diagnosticar factores ligados con el desempeño profesional como son los valores, actitudes, motivaciones y sobre todo las competencias. La gestión moderna de los recursos humanos basados en competencias profesionales representa un constructo complejo que integra valores, habilidades, actitudes, capacidades, intereses, etc., que estén más relacionados con la actividad de cada persona en el ámbito sociolaboral.

Sosia es un instrumento que intenta responder a las necesidades y demandas en el ámbito del diagnóstico de las competencias profesionales y se fundamenta en el empleo de tres inventarios de Gordon, editados inicialmente en Francia por «Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée» y posteriormente por TEA en España y son el PPG-IPG (Perfil e Inventario Personal de Gordon) que diagnostica nueve rasgos de la personalidad del sujeto; el SIV (Cuestionario de valores interpersonales) que evalúa seis valores de este tipo y el SPV (Cuestionario de Valores Personales) que estima seis valores de carácter personal (Gordon, 1998).

La combinación de las cuestiones de los tres inventarios descritos permitió construir un instrumento que es el Sosia y que integra los valores con los rasgos de la personalidad y define a través del análisis factorial diversos estilos de comportamiento sociolaboral.

Los valores son elementos motor y fuente de motivación que inspiran las conductas de la persona en el trabajo y el entorno sociolaboral posibilita o dificulta la satisfacción por el logro de determinados objetivos. En el Sosia se realiza un diagnóstico combinado de valores y dimensiones personales que se adapta a las técnicas innovadoras de gestión de los recursos humanos basados en competencias profesionales. Los 21 factores de la prueba se agrupan en cuatro ejes principales y generan cuatro de segundo orden que expresan cuatro estilos principales de afrontar el ámbito profesional.

Sosia se aplica a través de un sistema informático que posibilita obtener al final de la prueba los resultados de la persona diagnosticada individualmente para poder utilizarlos posteriormente en entrevistas, dinámica de grupos, cursos de formación, etc.. Los valores y rasgos de personalidad del Sosia se agrupan en cuatro ejes para facilitar la interpretación de resultados y son: Dimensiones personales: Cinco en total; Aspiraciones (cinco valores); Trabajo (dos instrumentos y cuatro valores); Intercambios (dos rasgos y tres valores).

Mediante el análisis factorial de componentes principales del Sosia surgen cuatro factores de segundo orden, definidos por valores y rasgos referidos a cuatro estilos de conducta profesional y son el de organización y estructura (con dos rasgos de personalidad y cinco valores); el de poder y actividad (cuatro rasgos de personalidad y dos

valores) el de apertura y estabilidad (cinco rasgos de personalidad) y el de altruismo y convicciones (seis valores).

El instrumento consta en total de 98 ítems y posee dos partes. La primera abarca 38 cuestiones en grupos de cuatro frases cada una y se deben elegir dos: la que considera que mejor describa a la persona que es diagnosticada y la que menos se ajuste a su modo de ser. En la segunda parte de la prueba que comprende 50 ítems (del 39-98) se seleccionan también dos frases, la más importante y la menos en grupos de tres frases en cada ítem.

Los estudios realizados de las dos pruebas analizadas (CES y SOSIA) demuestran la adecuación de la primera para el diagnóstico de la exploración profesional y la segunda para la evaluación diagnóstica de los valores y competencias sociolaborales. Ambos constructos poseen gran relevancia en los procesos de transición, inserción y desarrollo profesional.

El análisis del CES muestra la importancia de diferenciar la dimensión cognitiva (creencias y opiniones), la conductual (procesos exploratorios) y la afectiva (reacciones) en la exploración profesional, tanto en el diagnóstico como en la consiguiente acción orientadora.

Los efectos del diagnóstico y exploración profesional fue comprobado en los constructos siguientes: Satisfacción y realización profesional (Jordaan y Super, 1974); madurez vocacional (Crites, 1973); percepción profesional de futuro (Savickas, 1990); progreso en la toma de decisiones (Blustein, 1989); cristalización del autoconcepto (Blustein, 1988); motivación para el desarrollo profesional; autoeficacia de la toma de decisiones profesionales (Urakami, 1996) y en la interacción de elementos motivacionales y personales (individuales y sociales) en un modelo comprensivo (Lent y colaboradores, 1999, 2000).

Para el diagnóstico de las competencias personales y sociales en contextos profesionales se puede aplicar la prueba del Sosia.

Las respuestas se agrupan alrededor de los cuatro ejes principales: Dimensión personal, aspiraciones, valores laborales y personalidad en el trabajo e intercambio social y cuatro estilos de comportamiento profesional: organización, poder y actividad, apertura y estabilidad y altruismo y convicciones.

6. INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DIAGNÓSTICA EN ÁMBITOS PROFESIONALES

Las necesidades de diagnóstico psicopedagógico especialmente en el marco laboral y en la actividad profesional han evolucionado progresivamente en los últimos lustros y especialmente en estos últimos tiempos.

En la década de 1960 se solicitaba fundamentalmente diagnosticar capacidades y más concretamente aptitudes espaciales, mecánicas, destrezas manuales, habilidades administrativas y otros factores específicos vinculados a actividades manuales y operativas. Posteriormente se enfatizó la evaluación de habilidades mentales superiores (inteligencia general, flexibilización cognitiva, capacidad de aprender, etc.).

Además sin perjuicio del interés por el diagnóstico de determinadas capacidades intelectuales se desarrolló la preocupación por la evaluación de las dimensiones de la personalidad (Padilla, 2002).

CUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO EN ESCENARIOS PROFESIONALES Y SOCIALES

Denominaciones	Características													
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección	Planilla	Dimensiones	Distribución	Otros aspectos
Aptitudes básicas Informáticas	ABI	M. Victoria de la Cruz	Aptitudes para trabajo informático	Colectiva	56 minutos	A partir de 16 años							TEA	6 pruebas
Batería para la actividad comercial	BAC	N. Sosiedelos	Seis rasgos	Colectiva	50/60 minutos	Adolescentes y adultos						Capacidad intelectual, orientación espacial, rapidez perceptiva.	TEA	120 ítems en 6 pruebas
Batería de conductores	BC	J.L. Fernández Seara	Aptitudinales y caracterológicos	Colectiva	60 minutos	Adultos							TEA	3 pruebas de aptitudes y 1 cuestionario de personalidad
Test de destreza en el manejo de herramientas		Bennett	Eficacia en el empleo de herramientas	Individual	Variable	Adolescentes y adultos							TEA	Prueba manipulativa
Batería de operarios	BO	TEA Ediciones	Aptitudes en la realización de tareas profesionales	Colectiva	27 minutos	A partir de 16 años						Aptitud mecánica y espacial, comprensión mecánica, inteligencia.	TEA	3 pruebas (doblado de papel, capacidad mental y palancas)
Batería de Pruebas de Admisión	BPA	N. Sosiedelos	Aptitudinales básicos en numerosas tareas auxiliares de tipo administrativo	Colectiva	19 minutos el BPA-1 14 minutos el BPA-2	A partir de 16 años							TEA	2 íveles
Batería de Subalternos	BS	TEA Ediciones	Aptitudes básicas para el trabajo subalterno	Colectiva	23 minutos	A partir de 16 años							TEA	3 pruebas (C-1, Consernames-C y COE-1)
Batería de Ineses Administrativas Revisada	BTA-R	TEA Ediciones	Aptitudes de mayor influencia en el trabajo administrativo	Colectiva	57 minutos	Adolescentes y adultos							TEA	2 cuadernillos independientes que agrupan las pruebas
Cuestionario de Intereses Profesionales	CIPSA	J.L. Fernández Seara y F. Andrade	Estructura diferencial y jerarquización (social y económica) de intereses vocacionales en diversas áreas laborales	Colectiva	30 minutos	A partir de los 13 años							TEA	Realización de un mapa general de intereses
Escalas de Apreciación del Estés	EAE	J.L. Fernández Seara y M. Mújico	Incidencia e intensidad con que situaciones estresantes afectan a la vida del sujeto	Colectiva	20 minutos cada escala	Adolescentes y adultos							TEA	4 escalas

Denominaciones	Características										Distribución	Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección			Planilla	Dimensiones
Escala de Habilidades Sociales	EHS	E. Gismero	Aserción y habilidades sociales	Individual o colectiva	10-15 minutos	Adolescentes y adultos	De población general: varones y mujeres, adultos y jóvenes	088	Constructo: 0,64-0,88	Manual	Si	Autoexpresión, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de estado, decir NO y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar	TEA	Explorar la conducta del sujeto y su relación con las habilidades sociales
Escalas de Clima Social	FES-WES-CES-CES		Clima social en la familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centros escolares	Individual y colectiva	20 minutos cada escala	Adolescentes y adultos	Baremos para cada escala	Test-retest: FES: 0,78 WES: 0,76 CES: 0,82 KR-20: FES: 0,71 WES: 0,78 CES: 0,80 CIES: 0,65	Criterial y análisis factoriales	Manual	Si	Familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centro escolar		Evalúa características socio-ambientales
Test de Aptitudes Administrativas-II	GCT	The Psychological Corporation Staff	Capacidades más influyentes en la realización eficaz del trabajo administrativo	Colectiva	47 minutos	A partir de 14 años							TEA	Aprecia las cualidades fundamentales para el desempeño de funciones clásicas de oficina
Inventario de intereses y Preferencias Profesionales	IPP	M. V. de la Cruz	Intereses en 17 campos de actividad profesional, teniendo en cuenta profesiones y áreas	Colectiva	30-60 minutos	Adolescentes y adultos	Baremos de escolares de EGB, BUP y COU (EP, ESO y Bachillerato)	0,45-0,84	Buenas V. de contenido y V. aparente	Mecanizada y manual	Si	Preferencias en 17 campos profesionales	TEA	Incluye profesiones y actividades incorporadas recientemente al mundo laboral
Inventario de Personalidad de los Vendedores	IPV	Centre de Psychologie-Applique	9 rasgos primarios de la personalidad de los vendedores: 2 factores Gales, y otro de Disposición General para la venta.	Colectiva	40 min.	Adolescentes y adultos							TEA	87 elementos
Registro de Preferencias Vocacionales	KUDER-C	G.F. Kuder	Intereses en 10 campos: Aire libre, Mecánico, Cálculo, Científico, Persuasivo, Artístico, Literario, Musical, Asistencial y Advo.	Colectiva	30-60 min.	Adolescentes y adultos	Secundaria y universidad.	086					TEA	500 actividades en grupos de 3

Denominaciones	Características										Distribución	Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección			Planilla	Dimensiones
Escala de Motivaciones Psicosociales	MPS	J.L. Fernández Seara	Factores y componentes de las motivaciones en el mundo laboral.	Colectiva.	20-30 min.	Adultos	Baremos para cada motivación. Población general.	Test-retest: 0.53-0.83. Pares/impares: 0.52/0.71	Análisis factorial: >0.30. V. concurrente con el MAE de Pelechano: 0.14-0.38	Manual.	SI		TEA	Evalúa el sistema de motivaciones del sujeto a través de 5 factores
Habilidades en la Negociación	NEGO	P. Pojmaud y G. Galter	Aspectos implicados en la negociación: ascendencia, sumisión, argumentos	Colectiva	20-30 min.	Adolescentes y adultos							TEA	Evaluación a través de situaciones sociales.
Perfil inventario de Personalidad	PPG-PPG	L.V. Gordon	8 rasgos básicos de personalidad y una medida de autoestima.	Individual y colectiva.	20-25 min.	Adolescentes y adultos.	En centiles y puntuaciones típicas para cada sexo en adolescentes y estadísticos básicos en adultos.	0.62-0.89	Concurrente 0.10-0.40 con instrumentos de intereses, aptitudes y hábitos de estudio; 0.2 y 0.38 con el CEP; correlación baja con SPV y SPV.	Manual.	SI	8 rasgos de personalidad	TEA	Se presentan frases en grupos de 4
Resolución de problemas	RP30	N. Sosiedets	Rapidez y flexibilidad para realizar operaciones lógicas.	Individual y colectiva	17 min.	Adolescentes y adultos	En centiles y puntuaciones típicas en una muestra de población gen. de adultos y otra de adolescentes.	Entorno a 0.94	Concurrente: 0.24-0.56 Construcción 0.4-0.5	Manual y mecanizada	SI	Medida de rapidez y flexibilidad para realizar operaciones lógicas	TEA	
Cuestionario de Valores Interpersonales	SVV	Gordon	Valores más característicos que facilitan las relaciones con los demás: Estimulo, Conformidad, Reconocimiento, Independencia, Benevolencia y Liderazgo.	Colectiva	15 min.	Adolescentes y adultos.	Muestras de estudiantes y diversos grupos de profesionales, por sexos.	KR-20: 0.79. Gu Likts en: 0.9. Spearman Brown: 0.78	V de constructo con Var. ab. aplicadas de: 0.10-0.36	Mecanizada y manual.	SI	Estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo	TEA	Útil en selección de personal, orientación vocacional y consesp.
Cuestionario de Valores Personales	SPV	Gordon	6 valores personales críticos: Practicidad, Resultados, Variedad, Decisión, Orden y Método y Claridad en la meta a conseguir.	Colectiva.	15 min.	Adolescentes y adultos.	Baremos de adolescentes y adultos.	Crombach: 0.58-0.87. Dos mitades: 0.56-0.87	Construcción: 0.11-0.36	Mecanizada y manual.	SI	Practicidad, resultados, variedad, decisión, orden y método y metas	TEA	Evalúa valores intrínsecos que explican comportamientos de los individuos

Denominaciones	Características										Distribución	Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección			Plantilla	Dimensiones
Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos-III	WAIS-III	D. Wechsler y A. Kaufman	Evaluación profunda de la inteligencia en adultos.	Individual.	2 h.	16 a 94 años						CI verbal, manipulativo y total.	TEA	Versión revisada
Sistema Harrington-O'Shea para seleccionar carreras y profesiones	AG-2390		Evalúa intereses, valores y habilidades en busca de la dedicación óptima.			Nivel 1: 8-13 años Nivel 2: 14-90 años							PSYMETEC	6 escalas
Elección de Carrera (R)	PA-5DS (R)		Ayuda al sujeto a encontrar la ocupación que se adapta a sus intereses y habilidades.	Individual o colectiva.	35-45 min.	Adolescentes y adultos							PSYMETEC	Incluye información sobre las ocupaciones con más futuro
Orientación Profesional (E)	PA-5DS (E)		Ayuda al sujeto a encontrar la ocupación que se adapta a sus intereses y habilidades.	Individual o colectiva.	35-45 min.	Adultos							PSYMETEC	Incluye información sobre las ocupaciones con más futuro
CCI 360°	CCI 360°		Evaluación del liderazgo y desarrollo comercial.	Individual y colectiva		Adultos								2 Tests: CEL (mide 16 competencias y 96 comportamientos y destrezas), CAC (11 competencias y 70 comportamientos y destrezas)
Gestión de Competencias	SOSIA	Gontón, L.V, ECPA y TEA Ediciones	Estilos de comportamiento laboral.									Dimensiones personales, aspiraciones, trabajo, intercambios.	TEA	Herramienta informatizada de 98 elementos que evalúa 21 competencias genéricas
Comprensión de Órdenes Escritos	COE 1+2	TEA Ediciones	Aptitudes para comprender e interpretar órdenes escritos.	Individual y colectiva.	5 min. la 1ª versión y 9 min. la 2ª	Adolescentes y adultos.	Peones, Mandos medios, Analistas programadores.		Manual	SI		2 Formas de presentación análoga diferenciadas por el contenido temático	TEA	
Instrucciones complejas	IC	M. Yela	Aptitudes para comprender órdenes complejos.	Individual y colectiva.	7min.	A partir de 13 años.						Aptitud para comprender, interpretar y ejecutar rápida y correctamente órdenes complejos	TEA	Instrucciones escritas

Denominaciones	Características											Otros aspectos		
	Siglas	Autores	Resgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Correción	Plan-tilla		Dimensiones	Distribución
Prueba de aptitud mecánica	PALAN-CAS	M. Yela	Aptitud espacial. Comprensión mecánica.	Individual y colectiva.	10min.	Adolescentes y adultos.	Auxiliares administrativos.					Aprueba un cierto aspecto de la aptitud espacial y la comprensión mecánica en poblaciones operarias.	TEA	Presentación de problemas con palancas articuladas
Test Técnico Práctico	TPG		Inteligencia general Visualización espacial	Individual y colectivo.	20/30 min.	A partir de 14 años.	Nivel profesional auxiliar y nivel cultural.	099		Manual	Si	2 Factores: inteligencia general y visualización espacial	MEISA	
Test de Aptitud para el trabajo de taller	ATAG		Habilidad manual.	Individual y colectivo.	40min.	Adolescentes y adultos.	Nivel profesional. Formación Profesional.	040				Mide la habilidad manual, mentalmente controlada	MEISA	
Desarrollo de Superficies	DS	M. Yela	Visualización dinámica espacial.	Individual y colectiva.	20min.	A partir de 12 años.	Niveles profesionales.	097		Manual.	Si	Evalúa un aspecto de las aptitudes espaciales: visualización dinámica o factor «52».	TEA (fuera catálogo)	
Test de Mecánica		M. Yela	Aptitud mecánica.	Individual y colectiva.	30min.	Adolescentes y adultos.	Nivel cultural y profesional.	058	0.50	Manual.	Si	Aprueba la capacidad para comprender y resolver problemas de tipo mecánico	TEA (fuera catálogo)	Elección de la respuesta correcta
Aplicación de conocimientos prácticos de mecanografía			Mecanografía.	Individual y colectiva.	20min.	A partir de 12 años.	Niveles profesionales.	084	0.24/0.8	Manual.	Si.	Conocimientos de mecanografía: velocidad, errores y presentación	TEA (fuera catálogo)	
Órdenes de Oficina. Formas 2 y 3			Aptitud para la comprensión de órdenes verbales.	Individual y colectiva.	25min.	A partir de 11-12 años.	Auxiliares administrativos. Secretarías.					Evaluación de la capacidad de comprensión y retentiva de órdenes recibidas verbalmente	TEA (fuera catálogo)	
Rompecabezas Impresos	R.I.	M. Yela	Aptitud espacial dinámica.	Individual y colectiva	15min.	Adolescentes y adultos	Operario industrial.			Manual.	Si.	Aprueba la capacidad de combinar y transformar visualmente figuras o modelos espaciales con arreglo a pautas previamente establecidas	TEA (fuera catálogo)	

Denominaciones	Características											Distribución	Otros aspectos	
	Siglas	Autores	Rasgos	Aplicación	Tiempo aplicación	Edad Aplicación	Baremos	Fiabilidad	Validez	Corrección	Plantilla			Dimensiones
Rotación de Figuras Mazzas		M. Yela	Visualización estática.	Individual y colectiva.	10min.	A partir de 14 años.	Niveles profesionales.	0,85	0,30/0,35	Manual.	Si.	Mide la aptitud de visualización estática para reconocer e interpretar objetos que cambian de posición en el espacio pero mantienen su estructura interna	TEA (fuera catálogo)	
Test de Personalidad de TEA.	TPT	S.Corrál, J.Pereña, A.Pamos, N.Sesiedós.	Personalidad en los ámbitos profesional y personal.	Individual y colectiva.	30min.	Adolescentes y adultos.	Población general de adultos, varones, mujeres y ambos sexos. En centiles y típicas 5.	05-0,78	Contenido: 0,24/0,65	Informalizada.	No.	Estabilidad emocional. Adaptación al entorno. Autocontrol.	TEA	Incluye 15escalas, una escala de control, y una estimación del éxito en la vida profesional.
Clima Laboral	CLA	S. Corral y J. Pereña.	Evaluación del ambiente laboral en la empresa.	Individual o colectiva.	25min.	Adultos.		0,80	>0,70	Por web o mandando resultados a TEA.	No.	Empresa (Organización, innovación, información, condiciones) y Persona (implicación, autorrealización, relaciones, dirección).	TEA	93 elementos que miden 8 variables. Resultados grupales, no individuales.
Método y Orden	MO-1/2	N.Sesiedós.	Capacidad para actuar con método y orden.	Individual y colectiva.	4 min.	Adolescentes y adultos.							TEA.	2 formas: una para profesionales de oficina y venta, y otra para profesionales técnicos o mecánicos.
Test de Interpretación Selectiva de Datos.	TISD	N.Sesiedós	Capacidad mental en niveles superiores.	Colectiva.	30min.	Adultos.						Razonamiento, dotes Verbales, aptitud Numérica.	TEA	40 elementos que incluyen tablas, datos y gráficos.
Test Semántico de Aptitud Verbal	TSAV	J.Pereña.	Comprensión verbal en niveles superiores.	Colectiva.	11 min.	Adolescentes y adultos.						Comprensión verbal: cultura verbal, semántica, ideación.	TEA	30 elementos con 5 alternativas.
Test de Destreza		Stromberg	Repéter en movimientos de brazo y mano, discriminación visual y cromáticas	Individual.	5 min.	Adolescentes y adultos.							TEA	
Cuestionario de Personalidad Situacional	CPS	J. L. Fernández-Seara, N.Sesiedós y M. Mielgo.	Personalidad en situaciones laborales y sociales.	Colectiva.	35min.	Adolescentes y adultos.				Informalizada			TEA	233 elementos para evaluar 17 escalas.
Memoria Visual de Rosins	MVR	N.Sesiedós.	Memoria a medio plazo.	Colectiva o individual.	15min.	Adolescentes y adultos.							TEA	Utilizada en selección de personal.
Skill Check Profesional			Evaluación de habilidades informáticas										PSIMTEC	Se evalúan varios programas en 3 niveles.

En los últimos años se detecta una necesidad progresiva por la exploración de no solamente las dimensiones tradicionales y específicas de la personalidad sino factores cada vez más globales, vinculados directamente con el desempeño laboral como son los valores, actitudes, expectativas, motivaciones y competencias profesionales (Zunker, 1998).

La gestión moderna de los recursos humanos en las organizaciones sociolaborales se centra básicamente en competencias profesionales que es un término que integra valores, saberes, actitudes, intereses, capacidades y habilidades conexas con la actividad ocupacional de la persona de carácter global, y por ello más compleja de evaluar a través de instrumentos tradicionales.

Asimismo cada vez se demanda con más insistencia que el diagnóstico psicopedagógico en contextos profesionales se base en los nuevos temas informáticos de uso y tratamiento de la información para posibilitar el trabajo de los orientadores y evaluadores y presentar el proceso con una mayor agilidad, modernidad y eficiencia.

Con la finalidad de informar y mejorar los procesos de diagnóstico en el marco de la selección de personal, formación y promoción de los recursos humanos, el desarrollo de organizaciones, planes de carrera, gestión de competencias y orientación profesional en general se presentan seguidamente una serie de instrumentos y recursos de diagnóstico psicopedagógico, atendiendo a una serie de variables de interés como son su denominación, siglas, autores, tipo, tiempo y edad de aplicación, validez, fiabilidad, corrección, existencia de plantillas, dimensiones, rasgos, distribución, etc.

Se trata de pruebas de aptitudes y habilidades laborales, autoconcepto, capacidades cognitivas, valores y actitudes sociales, personalidad, intereses, preferencias y motivaciones profesionales, clima laboral, apreciaciones del estrés, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se puede afirmar que los sujetos implicados en el diagnóstico y exploración profesional y social tanto personalmente como en el contexto sociolaboral poseen mayor conciencia de sus valores y competencias profesionales, realizan elecciones más congruentes con sus preferencias y potencialidades y poseen un mayor conocimiento de sus posibilidades de inserción en el ámbito del trabajo. Asimismo desenvuelven mejor sus capacidades de transición de modo que se puede asegurar que la inserción e integración social y profesional es directamente proporcional a la conducta desenvuelta antes y durante los procesos de transición y desarrollo profesional.

El diagnóstico en los ámbitos socio-profesionales posee como finalidad esencial delimitar el contexto donde se generan los valores, intereses, aspiraciones, expectativas, actitudes, habilidades, capacidades, ... de las personas y grupos sociales y profesionales para posteriormente diseñar, implementar y evaluar acciones de orientación e intervención social y laboral.

Se pretende por ello explorar e identificar las carencias en las necesidades sociales y ocupacionales de los sujetos o colectivos implicados, sus deseos y aspiraciones, a través de las técnicas e instrumentos pertinentes para satisfacerlas y solucionar las posibles dificultades que existan. De esta manera una vez identificadas se puede elaborar y efectuar una propuesta de objetivos a adquirir que sean coherentes con las necesidades

y habilidades exploradas y disponer de criterios adecuados para valorar y orientar los procesos y resultados de las acciones sociolaborales a emprender con las personas y grupos sociales interesados.

En síntesis la exploración, reconocimiento, identificación y priorización de necesidades sociales y profesionales es de un interés fundamental con vistas a elaborar y nuclear posteriormente el diseño, desarrollo, realización y evaluación de medidas y acciones orientadoras y de intervención social y laboral, mediante las correspondientes estrategias e instrumentos diagnósticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, G. (1981). *Besoins essentiels dans un contexte de changement social*. Paris:OCDE.
- Ballester, L.(1999). *Las necesidades sociales*. Madrid: E. Síntesis.
- Baudrillard, J. (1979). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- Blustein, D. L. (1988). «The relationship between motivational processes and career exploration». *Journal of Vocational Behavior*, 32, 3, 345-357.
- Blustein, D. L. (1989). «The role of career exploration in the career decision making of college students». *Journal of College Student Development*, 30, 11-117.
- Bozounet, J. (1984). «Le besoin de nature, une demande sociale pour temps de crise». *Economie et humanisme*, 280, 21-27.
- Burton, J.W. (Ed.)(1990). *Conflict Human Needs Theory*. Londres: Macmillan.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Celotta, B. and Rosentel, A. (1981). «Evaluation of reduction methods for elementary school counseling needs assessment date». *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13, 203-208.
- Collison, B. B. (1982). «Needs assessment for guidance program planning: A procedure». *School Counselor*, 30, 115-121.
- Cox, F. M. and others (1987). *Strategies of Community Organisation*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Pub.
- Crites, J. O. (1973). *Career maturity inventory*. Monterey, CA: California Test Bureau/ Mc Graw Hill.
- Donoso, T. y otras (1994). «Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el desarrollo de la carrera profesional». *Revista de Investigación Educativa*, 23, 490-496.
- Donoso, T. y otros (2000). «Análisis y validación de una escala para medir la conducta exploratoria». *Revista de Investigación Educativa*, 2000 (18), 1, 201-220.
- Doyal, L. and Gough, I. (1991). *A theory of human needs*. Londres: Macmillan.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: E. U. B.
- Galbraith, J. K. (1992). *La sociedad opulenta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Galtung, J. (1980). «The Basic Needs Approach» in K. Lederer (Ed.) *Humans Needs*. Cambridge, Mass: Oelgeschlager Gunn and Hain Pub.
- Ginzberg, E. y otros (1951). *Occupational choice*. Nueva York: Columbia University Press.
- Gordon, L. V. (1998). *Sosia: gestion por competencias*. Madrid: TEA.

- Gysbers, N. and Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance programs*. Alexandria, V.A.. A.A.C.D.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hays, D. G. (1977). «Needs assessment. A counseling prerequisite». *NASSP Bulletin*, 61, 11-16.
- Heller, A. (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.
- Herr, E. L. y Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the life. Systematic approaches* (4ª ed.). Nueva York: Harper Collins Pub.
- Hewton, E. (1988). *School focussed staff development*. Londres. The Falmer Press.
- Hoyt, K. B. (1995). «El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas». En Rodríguez Moreno, Mª L. y otros. *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Publicaciones Universitat (pags. 15-37).
- Ignatieff, M. (1986). *I bisogni degli altri*. Bolonia: Il Mulino.
- Jervis, G. (1981). *Psiquiatría y sociedad*. Madrid: Fundamentos.
- Jordaan, J. P. y Super, D. E. (1974). «The prediction of early adult vocational behavior». En D. F. Ricks y otros. *Life history research in psychopathology* (vol. 3). Minneapolis: University of Minnesota Press (pags. 108-130).
- Jordaan, J.P. (1963). «Exploratory behavior: the formation of self and occupational concepts». En D. Super y otros. *Career development: self-concept theory*. Nueva York: College Entrance Examination Board (pags. 42-78).
- Kaufman, R. A. (1981). «Determining and diagnosing organizational needs». *Group and Organization Studies*. 6, 312-322.
- Kaufman, R. A. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. San Diego, C.A.: University Associates.
- Kaufman, R. A. (1988). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Kaufman, R. A. and English, F. W. (1979). *Needs assessment: Concept and application*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Pub.
- Kubr, M. and Prokopenko, J. (1989). *Diagnosing management training and development needs. Concepts and techniques*. Ginebra: O.I.T.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- Lent, L. W. y Worthington, R. G. (1999). «A social cognitive view of school- to work transition process», *The Career Development Quarterly*, 44 (4), 297-311.
- Lent, R. y otros (2000). «Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis», *Journal of Counseling Psychology*, 47, 1, 36-49.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mckillip, J. (1989). *Need analysis tools for the human services and education*. Londres: Sage Pub.
- Moroney, R. M. (1977). «Needs assessment of human services» in W. F. Anderson and others (Eds.). *Managing Human Services*. Washington: International City Management Association.
- Neuber, K.A. and others (1988). *Needs Assessment. A model for community planning*. Londres: Sage Pub.
- Oldroyd, D. (1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schools*. Liverpool: Chapman.

- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial C.C.S.
- Pereira, M. (1995). «Las necesidades de educación para la carrera de estudiantes asturianos al final de secundaria». *Bordon*, 47 (1), 67-77.
- Pérez Campanero, M.P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Rioux, M. (1984). *Le besoin et le désir*. Montreel: L'exagone.
- Robins, J. and Cavadini, C. (1991). *Review or initial and developmental training of careers officers*. Londres: Department of Employment.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Málaga: Edic. Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. y otros (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Publicacions Universitat.
- Sanz, R. (1990). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). «Roles y funciones de los Orientadores», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, 2, 25-57.
- Savickas, M. L. (1990). «The use of career choice process scales in counseling practice». En C. E. Watkins y V. L. Campbell. *Testing in Counseling practice*. NJ: LEA.
- Savickas, M. L. (1999). «The transition from school to work: a development perspective», *The Career Development Quarterly*, vol. 47, 4, 326-336.
- Sempre, J. (1992). *L'explosió de les necessitats*. Barcelona: Edicions 62.
- Siegel, L. M. and others (1987). «Need Identification and Program Planning in the Community Context» in F. Cox and others. *Strategies of Community Organisation (75-97)*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Pub.
- Sobrado, L. (1995). «Diagnóstico de necesidades en la orientación institucional». *Educadores*, 173-174, 123-135.
- Sobrado, L. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Stufflebeam, D. L. and others (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer-Nightott Pub.
- Stufflebeam, D.L. (1977). *Needs assessment in evaluation*. San Francisco, CA: Papers in AERA.
- Stumph y otros (1983). «Development of the career exploration survey (CES)». *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1951). «Vocational adjustment: implemeting a self-concept», *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Nueva York: Harper y Row. Traducción española (1963). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- Super, D. E. (1994). «A life-span, life-space perspective ou convergence». En M. L. Savickas y R. L. Lent. *Convergence in career development theories*. San Francisco: Jossey Bass (pags. 63-74).
- Super, D. E. y Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of nineth grade boys*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. y Thompson, L. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão*. Tesis de Doctorado. Braga: Universidade de Minho. Inédita.
- Tejedor, F. (1990). «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15-37.
- Urakami, M. (1996). «Development of self-growth motivation in the career exploration process: among women's junior college students», *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 4, 400-409.
- Walz, G.R. and others (1981). *Resources for guidance program improvement*. Ann Arbor, M.I.: CAPS, University of Michigan.
- Wiggins, D. (1987). *Needs, Values, Truth*. Bristol, U.K.: Basil Blackwell.
- Witking, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zunker, V. (1998). *Career Counseling* (5ª ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub.

Fecha de recepción: 13 de febrero de 2004.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2004.

LAS COORDENADAS EDUCATIVAS DE LOS EMIGRANTES. EUROPA COMO REPRESENTACIÓN

Miguel A. Santos Rego

María del Mar Lorenzo Moledo

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo presentamos un estudio descriptivo en el que relacionamos emigración y educación en el contexto europeo. A tal efecto, trabajamos con una muestra de emigrantes españoles (gallegos para más señas), vinculando su situación socioeconómica a una serie de percepciones y expectativas en la órbita educativa, cultural, laboral y convivencial, una vez producida la integración de nuestro país en el club comunitario, y teniendo en cuenta los propósitos de caminar hacia objetivos de comprensión intercultural dada la diversidad de pueblos y culturas que conforman la Unión. En concreto, estudiamos ese marco perceptivo derivado del proceso de integración, evaluamos las repercusiones en el tejido comunitario, y proponemos algunas líneas de acción socio-educativa y cultural.

***Palabras clave:** Europa, emigración, integración, educación y emigración, expectativas educativas, convivencia.*

ABSTRACT

In this article we present a descriptive study in which we relate emigration and education in the European context. To such an effect, we work with a sample of Spanish emigrants (Galician, more specifically), linking their socioeconomic situation to a series of perceptions and expectations

Instituto de Ciencias da Educación, Praza de Mazarelos s/n, 15782 Santiago de Compostela. E-mail: hemicchu@usc.es y hemlcc@usc.es

in the educational, cultural, cohabiting and labor sphere, once produced the integration of our country in the community club, and keeping in mind the purposes of walking towards objectives of intercultural understanding in view of the diversity of towns and cultures that form the Union. In short, we study that perceptive environment derived from the integration process, we evaluate the repercussions in the community web, and we propose some lines of socio-educational and cultural action.

Key words: *Europe, emigration, integration, education and emigration, educational expectancies, cohabitation.*

INTRODUCCIÓN

Nadie duda de que en los últimos veinte años España se ha convertido en país de inmigración, hasta sobrepasar la cifra de un millón y medio de extranjeros en su territorio, contando, claro está, a los originales de otros países de la Unión Europea. Pero, ¿significa esto que hemos dejado de ser un país de emigrantes? Siendo cierto que los actuales flujos de salida de trabajadores españoles hacia otros países tiene proporciones mucho menos elevadas que antaño, deberíamos agudizar nuestra cautela a la hora de afirmar que la emigración es capítulo definitivamente cerrado en la Península Ibérica. Persiste un arsenal de factores que contribuyen a que españoles, con unas localizaciones espaciales bastante más definidas que otras, sigan considerando atractivo cambiar de destino vital: salarios más elevados, la complacencia de entes locales con el reclutamiento de mano de obra clandestina inmigrante, la certeza de contar con el apoyo de compatriotas ya instalados en el lugar de elección y, naturalmente, la libre circulación de personas en el interior de la Unión Europea (Leandro, 2002; Santos Rego, 2002).

Coincidimos, pues, con quienes sostienen que España, al igual que Portugal (salvando distancias sobre indicadores socioeconómicos), se ha transformado en país de inmigración sin dejar de ser país de emigración. Hoy por hoy, y sin ninguna exageración de cálculo, por cada inmigrante aquí hay dos 'españoles en el exterior', forma esta de tratamiento, incluida en la Constitución, que suele usarse a fin de retirar la connotación negativa asociada por algunos a la palabra 'emigrante'. Una gran parte de esos españoles allende las fronteras nacionales son gallegos que viven en otros países europeos, muchos desde el mismo inicio de tal emigración intercontinental a comienzos de los años sesenta del siglo pasado.

Ellos son los protagonistas de un estudio que va más allá de este artículo, y en el que se constata su profundo apego -que puede sonar paradójico- a un modo de auto-identificación que hace de la palabra *emigrante* su catalizador semántico, incluso bastantes años después de haber mudado radicalmente su condición de ciudadanía (Santos Rego, 2002). El hecho de haber asistido en primera línea, prescindiendo ahora de las condiciones de marginación en las que tuvieron que vivir, a la progresiva transformación de la idea de Europa (que conllevó su propia transformación como sujetos históricos una vez culminada nuestra incorporación al proyecto europeo), les convierte a nuestros ojos en analistas e intérpretes relevantes de unas coordenadas educativas que a todos nos afectan y que, por eso, hemos de delimitar en afán estratégico de un futuro prometedor en términos de calidad de vida y progreso compartido.

LA EMIGRACIÓN GALLEGA HACIA EUROPA

La peripecia vital de un enorme número de gallegas y gallegos en países de la Europa Occidental hay que enmarcarla dentro de la compleja cadena de acontecimientos que sobrevienen en el continente después de la II Guerra Mundial. Aunque, si bien al terminar la contienda, la situación del mercado laboral mostraba tintes bastante dramáticos, el panorama fue adquiriendo mejores perspectivas merced a la cuantiosa ayuda del llamado Plan Marshall, que hizo posible, entre otros factores, que las naciones europeas, antes desoladas y sumidas en la quiebra, se convirtieran, en no muchos años, en potencias industriales de primera magnitud.

Este desarrollo económico pronto iba a demandar de forma urgente mano de obra extranjera, esto es, trabajadores extra-comunitarios o simplemente foráneos. Se imponía, por tanto, recurrir a los inmigrantes, en términos de los países receptores, ya que, para mayor abundamiento, los naturales de esos países empezaban a mostrarse muy remisos a ocupar los puestos de trabajo pesados y, para sus standards, mal pagados: faenas agrícolas, peonajes de la industria, minería, construcción, hostelería, trabajos de limpieza, servicio doméstico, etc. (Hernández Borge, 2002; García Fernández, 1965).

Estaríamos, formalmente hablando, ante la llamada 'función complementaria', pero sin descuidar el hecho de que esta migración obedecía, en la misma medida, a una 'función de sustitución'¹, susceptible de ser entendida como la atracción de emigrantes vinculada a evidentes huecos en la fuerza de trabajo del país de origen; agujeros laborales causados por circunstancias de incruenta confrontación o por determinadas tendencias demográficas (ver Bertrand, 1992; González, 1989; Porta y González, 1986; Sainz Vallvona, 1970; Sánchez López, 1967, 1969; Vázquez Fernández, 1973).

Pues bien, la presión demográfica y la escasez de ofertas de empleo hicieron que la tradicional válvula de escape de la emigración siguiera funcionando en la década de los cincuenta y sesenta, pero ya no en la clásica dirección americana sino con rumbo llamativamente centroeuropeo (Campa Montenegro, 1989). La enorme riada de trabajadores no cualificados que salían del país suponía reducir la problemática política derivable a corto plazo en el mercado laboral español, al tiempo que se convertían en polo atractivo de divisas para lograr equilibrar la magullada balanza de pagos existente (Blanco, 2000; Chédemail, 1998; Cohen, 1996; Liz Vázquez, 1991).

Los datos que arrojan las estadísticas oficiales reflejan la importancia del caudal de emigrantes asistidos entre 1960 y 1975, a los que habría que añadir otro contingente, nada despreciable, que normalmente lograban acceder a un país u otro haciéndose pasar por turistas (ver Izquierdo, 1996, 2003; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003; Rocha-Trindade, 1993, 2002; Rodríguez Galdo, 1995; Santos Rego, 2002).

1 Es la misma función que se subraya para explicar la considerable llegada de inmigrantes a España en los últimos tiempos: «la mano de obra extranjera es, ante todo, una mano de obra de sustitución de la fuerza de trabajo autóctona que tiene otras ocupaciones y otras aspiraciones. Sólo así se entiende que puedan convivir en nuestro territorio índices de paro del 14% con una significativa presencia de trabajadores extranjeros» (Puyol, 2002, p. 284).

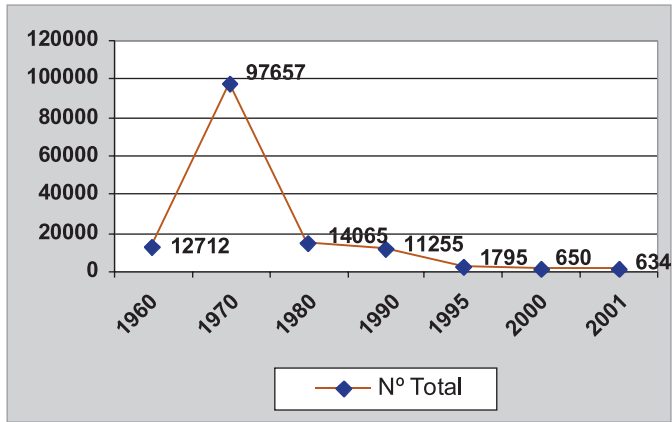


Figura 1
Emigración española a Europa (1960-2001)

La disminución de salidas se pone ya muy de manifiesto desde el año 1973 que, como es sobradamente conocido, marca una referencia cronológica que se asocia a una recesión económica de envergadura. Esta crisis del setenta y tres, que marca también la crisis del Estado social keynesiano, provocaría incluso determinados movimientos de retorno a Galicia, así como una progresiva caída de la diáspora migratoria (ver figura 1) (Santos Rego, 2002).

Aunque se evidencia un acusado descenso de la emigración española a Europa, lo cierto es que la emigración gallega pasa a ocupar un lugar más que destacado en esos flujos ya que, como puede observarse en la figura 2, empezando el nuevo siglo las cifras para el montante del total español y gallego son muy cercanas. Valga como ejemplo el

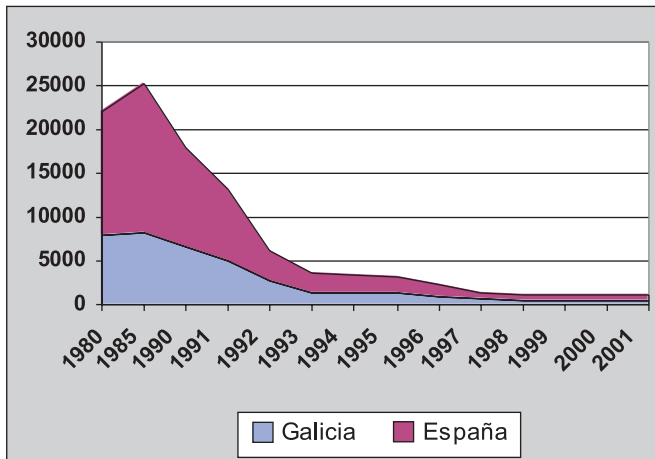


Figura 2
Emigración gallega a Europa en relación con el total de España (1980-2001)

año 2001 pues, contabilizando la emigración (permanente y temporal) de españoles hacia países europeos, lo que encontramos es que de un total de 639 personas, nada menos que 485 (76%) procedían de Galicia.

La población gallega que dio comienzo a la dinámica de desplazamientos hacia Europa escogió, sobre todo, un par de destinos: Alemania, en la década de los sesenta y Suiza, mayoritariamente, desde los años setenta (Alonso Antolín, 1983; Álvarez Silvar, 1997; Durán Villa, 1985; Rodríguez Galdo, 1995). Conviene destacar el hecho de que muchos de los que salen lo hacen con contratos temporales para sectores laborales de construcción y hostelería. Así se explica que vuelvan, normalmente, a Galicia cuando finalizan esos contratos, para regresar al mismo país, o a otro distinto en algunos casos, al año siguiente (que es, justamente, la que se dio en llamar «emigración golondrina») (Hernández Borge, 1990a, 1990b).

En cuanto al perfil individual y colectivo, puede afirmarse que las personas procedentes de Galicia presentaban, en términos globales, un cuadro similar al de las del resto del Estado: miembros de la población activa, mayoría de hombres, y de edad adulta. En esto tiene bastante que ver el que la mayoría de los países de destino pusieran enormes dificultades a la emigración familiar. Se trataba de evitar a toda costa que echaran raíces en las demarcaciones territoriales de asentamiento.

Como emigración que procedía mayoritariamente de zonas rurales (no olvidemos que Galicia cuenta con la mitad de los núcleos de población del Estado Español), el contingente de gallegos que marchan a países europeos estuvo influido también por conductas particulares de movilidad (ver Pérez Díaz, 1971), con distintos niveles de significación ya que, no en vano, este trasvase de mujeres y hombres supuso modificaciones en el espectro social, ocupacional y cultural del país.

La entrada en vigor del Acta Única Europea en enero del año 1993, supone un giro radical en la lectura política y social de la emigración. Las aduanas internas desaparecen y cualquier ciudadano miembro de la Comunidad pasa a tener la libertad de elegir su lugar de residencia y de trabajo, terminando así con dos siglos de migraciones intra-europeas, al menos en relación con sus componentes legales previos (Santos Rego, 2002). Cambia la situación de españoles y gallegos en Europa. Se hace realidad, definitivamente, su papel como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho en el seno de la Comunidad.

La integración de España en la Unión Europea fue haciendo más sugerente una necesidad, la de conocer una parte del esquema perceptivo de los emigrantes gallegos dentro de la nueva coyuntura. Es esta la razón que nos movió a acometer un estudio, de inequívoca impronta pedagógica, acerca de sus marcos de expectativas socio-educativas en el contexto de la Unión.

PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

Objetivos

Lo que hemos pretendido con este estudio es realizar un acercamiento evaluativo y reflexivo a la comunidad gallega en países europeos, una vez producida la integración de nuestro país en el selecto círculo comunitario.

De lo que se trata es de identificar cuestiones que afectan de manera especial a la vida de los gallegos y de sus familias en esas latitudes, intentando, en última instancia, proponer vías de solución susceptibles de ser asumidas, tanto desde la Galicia interior como desde sus propios marcos de referencia, toda vez que ambos contextos son ya indisolubles de lo que es la UE como un todo.

Concretamente, nos planteamos relacionar la opinión que tienen los gallegos en Europa sobre su situación socioeconómica con una serie de percepciones y expectativas en la órbita educativa, cultural y convivencial, teniendo en cuenta los propósitos de caminar hacia objetivos de comprensión intercultural dada la diversidad de pueblos y culturas que conforman la Unión.

A partir de este objetivo general, hemos establecido los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar el marco perceptivo de la población gallega en Europa respecto de una serie de cuestiones educativas y culturales que les afectan en la dinámica de la construcción europea.
- Evaluar las repercusiones de tipo socio-educativo que se han derivado para la colectividad gallega en esos países tras la incorporación de España a las Comunidades Europeas.
- Proponer determinadas líneas de acción institucional en las áreas educativa, social y cultural, dirigidas a la comunidad gallega, y acordes con los principios y estrategias básicas en la construcción europea.

Metodología

La metodología utilizada ha sido básicamente cuantitativa. En este sentido, es muy importante el empleo del método descriptivo, por más que se hayan aprovechado técnicas más propias de la metodología cualitativa (observación).

Sobre tan importante asunto, no podemos dejar de expresar el convencimiento de que sin una adecuada triangulación metodológica (los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación social y educativa no pueden confundirse, aunque sí pueden, e incluso deben complementarse), todo conocimiento del colectivo migratorio será parcial y, lo que es peor, poco significativo para la mayor comprensión y, si cabe, mejor intervención en la dinámica de los acontecimientos comunitarios.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se estructuró en tres fases con objetivos diferenciados (ver De Miguel y Pereira, 2002):

- *Fase I/documental*: revisión de estudios e investigaciones sobre emigración gallega a Europa y consulta con Centros y Sociedades Gallegas en el continente e instancias de responsabilidad política.
- *Fase II/descriptiva*: construcción del instrumento para la recogida de datos, identificación de la población y selección de la muestra, aplicación del cuestionario-entrevista y análisis e interpretación de datos.
- *Fase III/evaluativa*: elaboración de las conclusiones y de propuestas de acción educativa y sociocultural.

Además, debemos llamar la atención sobre las particulares dificultades que conlleva la investigación en los contextos migratorios, donde a la ya inherente complejidad indagatoria hay que sumar los específicos problemas asociados al logro de muestras representativas o la precariedad de los datos estadísticos oficiales en relación con este sector poblacional.

Instrumento para la recogida de datos

— Estudio previo del instrumento

Una vez elaborado el instrumento básico del trabajo, esto es, el Cuestionario pensado para su aplicación en una muestra de emigrantes gallegos, procedimos a comprobar su nivel de adecuación, así como la claridad o, en su caso, ambigüedad en la formulación de los ítems.

A tal efecto, se aplicó a un grupo de treinta personas, residentes en países europeos y de vacaciones en Galicia, junto a individuos considerados como emigrantes en esas naciones pero recientemente retornados a su tierra.

Para completar en lo posible las medidas de cautela en la confección del Cuestionario contamos con la participación, a modo de jueces, de expertos en metodología de la investigación social y educativa, así como de personas especialmente vinculadas, por su trabajo universitario y extra-universitario, al campo de la educación multi/intercultural en su vertiente más relacionada con el estudio de los flujos migratorios.

Un aspecto que cobró inusitada importancia a la hora de aplicar el Cuestionario fue el hecho de que muchas personas mostraban notables dificultades para responder adecuadamente. Al respecto, a pesar de los cambios introducidos en el instrumento, una vez evidenciados tales problemas, convenimos en la necesidad de que el propio cuestionario fuera aplicado siguiendo las pautas de un cuestionario-entrevista.

— Características del Cuestionario

El Cuestionario resultante del estudio previo se compone, en su versión final, de cuarenta (40) ítems, de los que un total de treinta y siete (37) son de configuración cerrada y tres (3) abierta. Los distintos ítems fueron agrupados en siete categorías (ver Santos Rego, 2002):

- Datos de identificación personal: Se refiere, obviamente, a los datos básicos de identificación. Con ellos se establece el perfil genérico de la muestra.
- Situación laboral, perfil educativo e idiomático y auto-identificación: Pretende constatar la situación laboral, junto al perfil educativo e idiomático de los emigrantes gallegos en los países objeto de estudio. También se trataba de valorar el modo que tienen de percibirse a sí mismos los sujetos de la muestra.
- Impacto educativo y laboral de la integración de España en la Unión Europea: Con la categoría que acabamos de nominar se indaga acerca de la repercusión que, en términos generales, tuvo la integración de España para los gallegos, centrándonos, particularmente, en la situación económica y educativa, del colectivo estudiado.

- Del mismo modo, nos interesaba su opinión sobre la formación y preparación profesional que creen tener ante el reto de la Unión.
- Percepción del beneficio de la integración de España en la Unión Europea: Tal categoría tiene por objeto averiguar su opinión sobre los beneficios o ventajas que lleva consigo la pertenencia de nuestro país a la Unión Europea.
 - Percepción y expectativas de tipo educativo: Este grupo de preguntas busca conocer el marco perceptivo y poner de manifiesto, además, las expectativas de nuestros emigrantes en relación con temas directamente relevantes en el ámbito de la educación.
 - Percepción de amparo/desamparo y vinculación societaria: Refiere la visión de los gallegos en países europeos en relación con la asistencia recibida, junto con las posibilidades que conceden a la acción de los centros y sociedades gallegas en las distintas latitudes europeas objeto de análisis.
 - Educación y política europea para la convivencia: Constituye la última categoría y pretende evaluar las perspectivas de los gallegos en estos países, en relación con las posibilidades de convivencia en un contexto multicultural, y la necesaria prevención de conflictos interétnicos en el desarrollo y consolidación del proyecto europeo.

Muestra

En una investigación como la que se presenta hay que salvar las dificultades que obstaculizan la obtención de muestras representativas, entre ellas, la heterogeneidad de la población, la dispersión de sus asentamientos, o la inexistencia de estadísticas detalladas.

Afrontando estos inconvenientes, procedimos a la selección de países donde situar a los sujetos del estudio. Francia, Alemania, Inglaterra y Suiza fueron los marcos elegidos, dada la importancia del contingente de personas naturales de Galicia en sus territorios. A los efectos de localización de los sujetos, decidimos tomar como contexto fundamental para el trabajo los Centros y Sociedades Gallegas en las regiones mencionadas.

Para determinar el tamaño de la muestra consideramos como referencia de universo poblacional el número total de centros en esas naciones (N=29). En este sentido, pensando en la representatividad de la muestra (Buendía, Colás y Hernández, 1998) y en las posibilidades de operar en los cuatro países, elegimos 7 Centros y Sociedades. La elección de los centros en cada país se realizó al azar: 1 en Francia, 3 en Suiza, 2 en Alemania y 1 en Reino Unido.

Teniendo en cuenta los escenarios principales de recogida de datos en los diferentes países, tomamos como sujetos de la muestra a personas que ostentan la condición de socios y afiliados de los centros, junto con otras personas del mismo origen —por supuesto emigrantes—, visitantes asiduos de sus instalaciones o demandantes de los servicios que prestan. En cada uno de los Centros y Sociedades procedimos con lo que se conoce como Muestreo Incidental (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Aunque la muestra aceptante alcanzó los 450 sujetos, la muestra productora de datos, estuvo compuesta por trescientos dieciocho sujetos (N=318) distribuidos de la siguiente forma: setenta fueron los sujetos a los que se les aplicó el cuestionario en la República

Francesa (22,01%), sesenta y cinco en Alemania (21,44%), setenta y ocho en Inglaterra (24,53%) y, por último, fueron ciento cinco los gallegos encuestados en la República Helvética (33,02%).

El perfil de la muestra de estudio se dibuja en los siguientes rasgos:

- el 49,7% de los sujetos pertenecen al género masculino mientras que el restante 50,3% son mujeres. Su estado civil es el de casados/as (68,9%).
- prácticamente la mitad de la muestra tiene edades inferiores a cuarenta y un años, situándose el mayor número de encuestados entre los 34 y 41 años. El 39,04% llevan residiendo en el país receptor entre 21 y 30 años, mientras que el 11,9% declaran menos de diez años de permanencia, lo que pone de manifiesto la fuerte incidencia sobre nuestra emigración del auge industrial europeo experimentado por estos países hace cuatro décadas.
- los años de residencia en el exterior (en muchos casos, más que los vividos en Galicia) no son razón suficiente para que los gallegos dejen de sentirse fundamentalmente como emigrantes (43,7%).
- respecto de la situación laboral, destaca sobremanera el hecho de que el 77,3% sean trabajadores en activo, y que el 50,2% se incluyan dentro del grupo laboral de trabajadores por cuenta ajena.
- el nivel de estudios nos sitúa ante una población con estudios primarios completos (29,2%), aunque las cifras de los que afirman no tener estudios (8,5%) o tener los primarios incompletos (19,2%) son altas, superando a los que poseen credenciales universitarias (13,5%).

Codificación de datos y plan de análisis

Para la codificación y análisis de datos procedimos con el conocido paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Science). El plan de análisis y tratamiento de los datos se concreta en aspectos como los que siguen:

- Análisis descriptivo de las preguntas del cuestionario (frecuencias y porcentajes). Dadas las limitaciones de espacio, analizaremos aquí las tres categorías, que agrupan a 15 ítems, que estimamos más directamente relacionadas con los objetivos propuestos en la investigación: impacto educativo y laboral de la integración de España en la UE, percepción y expectativas de tipo educativo y educación y política europea para la convivencia.
- Análisis comparado entre distintos ítems, para estudiar la existencia o no de diferencias significativas respecto de la valoración que hacen los sujetos acerca de las tres variables seleccionadas. Hemos utilizado al respecto las pruebas no paramétricas de Chi-Cuadrado y Kolmogorov-Smirnov, trabajando con un nivel de confianza del 95%.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS

Análisis descriptivo

— Impacto educativo y laboral de la integración de España en la UE.

Planteamos aquí la evaluación del impacto de la integración española en la Unión para los gallegos residentes en Francia, Alemania, Inglaterra y Suiza; y lo hacemos desde distintas variables y factores (ver tabla 1). Con este objetivo investigador les preguntamos a los sujetos encuestados acerca de la repercusión que en términos generales tuvo la integración, tratando de centrarnos, particularmente, en la situación económica y educativa, para, con posterioridad, indagar sobre su formación y preparación profesional ante el reto de la Unión.

Para las personas que cubrieron el cuestionario, la integración española en la Unión Europea tuvo una repercusión positiva (42,8%) o muy positiva (12,6%), mientras que un elevado porcentaje consideran que la integración no tuvo mayor incidencia (31,8%). Por el contrario, los que valoran la repercusión en términos negativos son minoría en la muestra de estudio.

Una revisión por países indica que el mayor entusiasmo hacia la integración corresponde a los emigrantes gallegos en Inglaterra (el 46,2% la dan por buena o positiva y el 16,7% la ven como muy positiva), seguidos por los residentes en Francia y Alemania. Es en el país germano, sin embargo, donde la valoración de 'muy positiva' se evidencia como bastante parca (sólo el 6,2%). Los gallegos de Suiza son los que menos simpatizan con la dinámica de incorporación de nuestro país en el proyecto europeo. La distinta consideración hacia la integración entre los países objeto de estudio puede explicarse desde la propia idiosincrasia de cada nacionalidad y del rol asumido, o percibido, en una determinada dirección por sus ciudadanos, en la constitución de una Europa sin fronteras (Santos Rego, 2002).

Paralelamente a esta evaluación general, desmenuzamos nuestro propósito analítico en dos temas específicos, que bien podrían verse afectados sustancialmente con la mentada integración. Nos referimos, por supuesto, a la situación económica y a las oportunidades educativas de los gallegos en Europa.

En este sentido, aunque en el plano económico no se percibe un cambio especialmente positivo, como lo demuestra el hecho de que más de la mitad de la muestra (54,1%) no notaran ninguna mejora, la mayoría de los encuestados (60,4%) perciben que con la integración de España en la UE sí han mejorado sus oportunidades educativas y las de sus descendientes. No obstante, es apreciable el porcentaje (37,7%) de los que no reconocen tal mejora.

En Inglaterra y Francia es donde se registra una percepción más nítida de las oportunidades educativas (75,6% y 64,3%, respectivamente) asociadas a la integración de nuestro país en la UE; en Alemania es visible una tendencia de respuesta más equilibrada, si bien siguen predominando los perceptores de una relación positiva de ambas variables. Y en Suiza los porcentajes que se alcanzan en una y otra opción son prácticamente parejos, con una ligera ventaja de la primera sobre la segunda percepción de mejora educativa.

Sobre este punto podemos concluir que, si bien la integración de España en la UE es valorada como positiva, globalmente, observamos que aunque los emigrantes gallegos no han advertido demasiada mejora en temas económicos, entienden que sí se ha producido un avance en lo que concierne a las oportunidades educativas.

Otro factor fundamental para evaluar el impacto de la integración de nuestro país en el seno de la Comunidad Europea para el colectivo emigrante se refería al análisis de su formación y preparación profesional.

Los gallegos que residen en Europa consideran que su formación profesional es media (67,6%) o baja (20,4%), y sólo un 10,4% de la muestra cree que es alta. De forma paralela, comparando la preparación profesional de estas personas con la de otros ciudadanos de la UE, el 66% estiman que es igual a la de los demás, mientras que los que la valoran como inferior (21,7%) aventajan a los que se atribuyen una preparación profesional superior a la de los demás ciudadanos comunitarios (10,7%).

El análisis por países demuestra una tendencia similar a la general para los residentes en Alemania e Inglaterra. Sin embargo, los de Francia valoran muy contundentemente su preparación, calificándola como igual o superior en un 90%. La explicación de esta tendencia habría que buscarla en la distinta tradición y evolución técnico-profesional de estas regiones.

— Percepción y expectativas de tipo educativo.

Esta categoría trataba de conocer cual era la percepción y las expectativas de los sujetos de la muestra en relación con temas educativos, pensando, sobre todo, en sus hijos (ver tabla 1).

En una primera pregunta se pedía la opinión de la colectividad gallega en Europa acerca del tratamiento que les merecen a los políticos los fenómenos educativos y culturales. Aunque en general no existen grandes diferencias porcentuales en las respuestas, es posible discernir especificidades por países. En Alemania, la categoría más elegida fue la referida a que deben hablar de estos temas 'con más frecuencia', seguida muy de cerca por la recomendación de que lo hagan 'con más claridad' (36,9% y 33,8%, respectivamente). Inglaterra presenta un panorama singular por residenciarse allí una mayor distancia entre las respuestas a las dos primeras alternativas, pues son casi veinte los puntos que separan a los que piden que los políticos traten los temas educativos y culturales 'con más claridad' (43,6%) respecto de los que demandan ese tratamiento 'con más frecuencia' (24,4%).

Los residentes en Francia eligen como primera opción que los políticos hablen 'con mejor conocimiento de causa' (32,9%), seguida, casi con el mismo porcentaje, de la que reza 'con más claridad' (31,4%). Por último, en Suiza aparece una secuencia en orden muy similar a la opinión de los gallegos residentes en Francia. Escogen como primera opción la que refiere un anhelo de ver a los políticos tratar lo educativo y lo cultural con 'mejor conocimiento de causa' (35,2%). La segunda opción, que 'hablen con más claridad', alcanza idéntico porcentaje que en territorio galo.

Otra de las cuestiones de este grupo tenía como objeto saber si debería existir un acuerdo sobre temas educativos a nivel de toda la Unión Europea.

Pues bien, la opinión de nuestros 'informantes' se polariza en torno a dos alternativas, en cierto modo complementarias y no contradictorias, como son las que presentan esa preocupación por los temas educativos y culturales como una 'aspiración deseable' (46,1%) o como una 'necesidad urgente' (39,2%). El resto de alternativas, puede decirse, son meramente residuales, puesto que ninguna llega al 10%.

Una tercera pregunta de este grupo pretendía identificar cual tienen por país más idóneo para que, en su caso, estudiaran sus hijos. Como era de esperar, recordemos su autoidentificación como emigrantes (43,7%) o como europeos (29,2%), las respuestas se agrupan en torno a dos alternativas: España (47,8%) y el país de residencia actual (40%).

Por otra parte, en el marco de lo que conocemos como formación laboral continua, tratamos de conocer si las oportunidades de formación dentro de la empresa resultan modificadas en función de la integración de España en el club europeo. Pues bien, la mayor parte de los sujetos de la muestra (60,4%) consideran que las oportunidades 'permanecerán igual', percepción seguida muy a larga distancia por la alternativa que las sitúa 'más altas' en el futuro (20,4%). Por países, los más optimistas respecto de esta cuestión son los residentes en Alemania e Inglaterra (24,6% y 28,2%, respectivamente).

Este grupo se cierra con una que trata de indagar la opinión de los emigrantes sobre la necesidad de mantener nuestras diferencias educativas y culturales en el seno de la Unión.

De las respuestas se deduce que es criterio de la mayoría, tanto a nivel global, como por países, que esas diferencias deben conservarse. Así, a nivel general, el 75,5% manifiesta que deben mantenerse 'sin duda' (54,4%) o en su 'mayor parte' (21,1%). Por países este porcentaje varía desde el 80%, como cota más alta alcanzada en Francia, hasta el 69,2% localizado en Alemania, como cota más baja, situándose Inglaterra y Suiza en posiciones intermedias. Debe destacarse también el porcentaje de los que responden que 'no' deben conservarse tales diferencias: el 5,7% a nivel global, subiendo hasta el 9,5% en los residentes en Suiza, y el 7,7% para los que están en Alemania, alcanzando cifras ya residuales en Inglaterra y Francia.

— Educación y política europea para la convivencia.

La última de las categorías, que supuso agrupación de cuatro ítems (ver tabla 1), bien se podría extender en su rotulación a las perspectivas asociadas con el desarrollo común, como consecuencia de esa teórica toma de conciencia capaz de poder arrastrar consigo una percepción positiva del esfuerzo participativo y solidario en la complicada tarea de construcción política de Europa.

De acuerdo con la lección y el aprendizaje de la historia, pletórica de factores y circunstancias más vinculadas al conflicto entre pueblos y culturas que al encuentro de ideas, valores y actitudes en una vía de unión consensuada y pactada según criterios de respeto a las evidentes diferencias nacionales y regionales, la nueva Europa es producto de una firme voluntad (así deseamos creerlo) de colaboración a partir de los numerosos vectores ideológicos, con el pluralismo y la diversidad cultural como aspectos nucleares de identificación, que conforman nuestros sistemas sociales en los países de las riberas atlántica y mediterránea de esta parte del globo.

Dada la especial sensibilidad cultural y educativa asociada en nuestras fronteras al hecho de la diversidad étnica que caracteriza el tejido poblacional, teníamos muy interiorizado el deseo de indagar sobre la cuestión de la mejor articulación de la convivencia en Europa. No obstante, estimamos conveniente iniciar este recorrido pulsando la opinión de los sujetos de la muestra sobre la posible integración política o, lo que es lo mismo, la futura constitución de unos Estados Unidos de Europa.

En este punto del análisis, los porcentajes de los que sí creen en la futura integración europea y de los que no, están bastante equilibrados, aunque con siete puntos de ventaja de los primeros (51,9%) sobre los segundos (43,1%). Es decir, sí creen en la posibilidad citada.

Tal disponibilidad se ve asimismo reflejada en la importancia que le conceden a las elecciones al Parlamento Europeo, ya que son casi el setenta por cien quienes consideran que se trata de unas elecciones como cualquier otra, si bien sobrepasa el 16% el número de personas que piensan que estamos delante de un proceso electoral verdaderamente significado, en contraste con el 12,3% para los que ese proceso representa uno de los acontecimientos menos importantes dentro de la realidad política colectiva que afecta a los europeos.

Sin embargo, cuando se les pregunta acerca del escenario más propicio para la toma de decisiones en la comunidad europea, se aprecia que un 37,4 % están a favor de que se residencie tal poder tanto en la UE como en los Estados miembros, siendo prácticamente similar la tasa porcentual acumulada que adjudicarían esa facultad a las instituciones de gobierno de la Unión en exclusiva y a los Estados miembros, también de manera unilateral, quedando apenas en un 15% la de los que creen más recomendable que sean las mismas Regiones existentes en los países de la Unión las que ejerzan ese poder.

De otro lado, dada la especial problemática socio-educativa vinculada al inequívoco hecho de la diversidad étnico-cultural, nos interesaba indagar su parecer sobre las posibles condiciones para la superación de los brotes de racismo que aún perduran en el Continente. Lo que se subraya como primera medida es la necesidad de mejores políticas de integración social. Una reivindicación que, como media, se sitúa en el 39,6% de las contestaciones, y que va seguida, pero a casi quince puntos de distancia, por la apuesta de una mayor, y suponemos que mejor, convivencia en las escuelas de los distintos países; lo que, sin duda, influiría de modo edificante en el conocimiento de otros pueblos, aspecto que aparece en el tercer puesto de las condiciones consideradas. Se queda en el último lugar, dentro del abanico de posibles soluciones, la de aprobar mayores limitaciones a la entrada de personas.

Las teorías más destacadas, lo mismo que importantes informes (ONU, Consejo de Europa, Unesco, etc.) han recalcado la relevancia estratégica de la escuela como institución adecuada para llevar a efecto políticas efectivamente preventivas en el ámbito del aprendizaje cultural y de la convivencia (Santos Rego, 2002).

Tal fue el motivo de que preguntáramos directamente por el patrón perceptivo que orienta su opinión sobre algunos factores entroncados con la labor de la escuela y que pudieran servir para mejorar la convivencia interétnica y de los distintos grupos socio-culturales en los países europeos.

Visto el tema desde el conjunto de los territorios objeto de estudio, la alternativa más favorecida es que 'las familias elevaran su participación en los centros escolares'

TABLA 1
RESUMEN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES²

	Variables	Opciones %	General
<i>Impacto Educativo y Laboral</i>	Valoración integración en la UE	Muy positiva	12,6
		Positiva	42,8
		No tuvo incidencia	31,8
		Negativa	8,8
		Muy negativa	2,2
	Repercusión económica	Mejoró sensiblemente No se notó ninguna mejora Empeoró	36,5 54,1 6,9
Mejora oportunidades educativas	Sí	60,4	
	No	37,7	
Autoevaluación formación profesional	Alta	10,4	
	Media	67,6	
	Baja	20,4	
Valoración comparada de su preparación profesional	Inferior a otros ciudadanos	21,7	
	Igual a otros ciudadanos	66	
	Superior a otros ciudadanos	10,7	
<i>Percepción y Expectativas de Tipo Educativo</i>	Presencia temas educativos y culturales en discurso político	Con más frecuencia	25,5
		Con más claridad	34,9
		Mejor conocimiento de causa	28,6
		No me preocupa el tema	7,5
	Acuerdo sobre temas educativos básicos	Aspiración deseable	46,1
		Necesidad urgente	39,2
Cuestión sin importancia		3,8	
De imposible acuerdo		7,5	
País preferente para los estudios de hijos	España	47,8	
	En el país de residencia actual	40	
	En otro país de la UE	4,4	
	En EEUU.	6	
Oportunidades de formación	Más altas	20,4	
	Más bajas	2,5	
	Permanecerán igual	60,4	
	Más a los del país	12,3	
Conservación de diferencias educativas y culturales	Sí, sin duda	54,4	
	Sí, pero una parte mínima	17,6	
	Sí, la mayor parte	21,1	
	No	5,7	
<i>Educación y Política Europea para la Convivencia</i>	Constitución de EEUU de Europa	Sí	51,9
		No	43,1
	Elecciones al Parlamento Europeo	Como cualquier otra elección	68,5
		Las más importantes	16,7
		Las menos importantes	12,3
	Ubicación del poder de decisión de la UE	Instituciones de gobierno de la UE	19,8
Diferentes Estados miembros		21,4	
UE y Estados miembros		37,4	
Regiones de los países de la UE		15,1	
Superación de brotes racismo	Mayor limitación a la entrada	7,5	
	Mayor conoc. otros pueblos	23,9	
	Mayor convivencia en las escuelas	25,8	
	Mejores políticas integración social	39,6	
Convivencia en la UE y papel de las escuelas	Profesores sensibles diferencias	26,1	
	Unión alumnos de distinto origen	27,4	
	Mayor participación de las familias	31,4	
	Castigo por las autoridades	13,5	

2 En la tabla resumen hemos desestimado presentar los porcentajes de NS/NC, lo que explica que en algunos casos la suma de todas las opciones no alcance el 100%.

(31,4%). Sin embargo, un análisis por países denota como Francia ocupa el primer lugar en la preferencia opcional, la que alude a la necesaria sensibilidad profesoral hacia las diferencias (32,9%), mientras que en el Reino Unido la primacía de las respuestas es patrimonio de aquella que demanda la unión, y no la separación por cualquier medio —abierto o solapado— de las alumnas y alumnos con origen diferente (37,2%). Parecida situación es la que se observa en el caso de Alemania.

Globalmente, y en cada uno de los países, la posibilidad de que las autoridades castiguen comportamientos inapropiados, como resorte facilitador de la convivencia, recauda bastante menos favor, aunque, eso sí, nunca baja del once por cien.

— Análisis comparado

En un segundo momento del análisis de los datos y a la luz de los resultados obtenidos en el estudio descriptivo, procedimos a la evaluación comparada de estas tres variables mediante la prueba de Chi-cuadrado y Kolmogorov-Smirnov. Para ello, recurrimos al análisis comparado de los quince ítems que definen las variables mencionadas, tomando siempre como marco de referencia la nación, el sexo, los años de residencia, los estudios realizados y el sentimiento de pertenencia. Todas ellas las entendemos como variables fundamentales para poder estudiar las diferencias en las respuestas que en torno a las cuestiones aludidas han proporcionado nuestros paisanos con residencia estable en Alemania, Inglaterra, Francia y la República Helvética.

TABLA 2
RESUMEN DEL ANÁLISIS COMPARADO DE VARIABLES

	Variables	Valores Chi-cuadrado	Probabilidad
Años de Residencia	Integración en la UE	10,760	0,029
	Conservación diferencias educativas y culturales	7,005	0,030
Nación	Situación económica	12,826	0,046
	Oportunidades educativas	16,072	0,001
	Preparación profesional	17,812	0,007
Estudios	Formación profesional	11,221	0,024
Sexo	Preparación profesional	9,030	0,011
	Superación brotes de racismo	6,871	0,032
Sentimiento de pertenencia	País preferente estudios hijos	21,865	0,000
	Preparación profesional	12,828	0,012

La comparación de variables, para un nivel de significación del 5%, ofrece un perfil genérico en el que sobresale la no significatividad de la relación estadística entre variables. Sin embargo, son dignas de mención una serie de relaciones estadísticamente significativas (ver tabla 2):

- La variable *nación* mantiene una relación estadísticamente significativa con la situación económica, la mejora de oportunidades educativas de los gallegos y de sus descendientes en los países de la UE y la preparación profesional.
- También existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de mujeres y hombres (*sexo*) de la muestra sobre su preparación profesional en relación a otros ciudadanos de la Unión, y por lo que respecta a la superación de los brotes de racismo.
- La variable *años de residencia en el país de acogida* tiene una relación estadísticamente significativa con la valoración de la integración de España en la UE y con el mantenimiento de nuestras diferencias educativas y culturales.
- Por su parte, la variable *estudios* presenta una relación estadísticamente significativa con la formación profesional.
- Observamos, por último, como el *sentimiento de pertenencia* manifiesta diferencias estadísticamente significativas en relación a la preparación profesional y la elección de país para el estudio de sus hijos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN EDUCATIVA Y SOCIO-CULTURAL

Una vez realizados los correspondientes análisis e interpretados los datos obtenidos en la investigación, es conveniente proceder a la derivación de las conclusiones y propuestas de acción educativa y sociocultural que nos han parecido más pertinentes, sin que ello suponga un cierre definitivo sobre las cuestiones principales en un campo de estudio siempre caracterizado por su multidimensionalidad.

En primer término, aportaremos una serie de conclusiones generales, cuya intención es la de facilitar la comprensión global del trabajo, recuperando una visión conjuntada de la realidad objeto de estudio, para pasar, seguidamente, a referir algunas propuestas de acción educativa y socio-cultural.

1. La integración de España en la Unión Europea recibe una consideración favorable. Los más entusiastas con el proyecto europeo son los emigrantes en Inglaterra, seguidos a corta distancia de los residentes en Francia y Alemania. En Suiza parecen vivir quienes menos simpatizan con la integración de nuestro país en la Unión.
2. Para los sujetos de la muestra, la integración de España en la Unión ha conllevado un aumento de sus oportunidades educativas, lo que se aprecia, particularmente, en el caso de los residentes en Inglaterra y Francia.
3. La experiencia de vida ha favorecido la mejora de actitudes y disposiciones convivenciales con otros pueblos y culturas, contribuyendo a la integración socio-cultural de los miembros de la colectividad. Esta integración no se debe entender como asimilación cultural, teniendo en cuenta el grado de acercamiento a los centros y sociedades de origen.
4. La mejora actitudinal hacia la convivencia y la diversidad cultural se manifiesta en el aumento del gradiente de expectativa positiva hacia el valor estratégico de la educación y la formación.

5. Las políticas de integración social y las estrategias convivenciales en la escuela representan el marco para el desarrollo de la tolerancia, el multiculturalismo en Europa, y la superación de los brotes de racismo.
6. En cuanto al papel de la escuela y la mejora de la convivencia en el *viejo continente*, nuestra comunidad emigrante apuesta por una mayor participación de las familias en los centros escolares, por la unión de alumnos de distinto origen, y por elevar la sensibilidad de los profesores hacia las diferencias étnico-culturales.
7. Finalmente, la integración de España en el concierto europeo no es óbice para constatar la necesidad de conservación de nuestras diferencias educativas y culturales en el marco de la Unión.

Con todos los datos, análisis y experiencias acumuladas a lo largo de estudios en esta línea, nos permitimos plantear las siguientes propuestas de acción educativa y socio-cultural:

1. Conocer los problemas y necesidades de las comunidades culturales que viven en los países de la UE implica respeto y consideración hacia un análisis pedagógico, perspectiva en la que esos problemas cobran un sentido y, posiblemente, la única desde la que es factible proyectar soluciones de futuro.
2. Sugerimos la necesidad de un enfoque intercultural que pueda ir impregnando la acción educativa por parte de los Estados, incidiendo de manera especial en los problemas que afectan a las comunidades diferenciadas en cada uno de los países.
3. Propugnamos un mayor apoyo a la labor educativa relacionada con los flujos migratorios europeos, con particular énfasis en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Pensando sobre todo en las Segundas Generaciones, sería útil contar con algún organismo universitario responsable de una oferta de estudios a través de la Red.
4. Hemos de pensar en el diseño de nuevas acciones a fin de avanzar en la intervención sectorial y dinamizar la participación desde los centros y sociedades que ayudan a una mejor convivencia entre europeos.
5. Ayudar a este tipo de asociaciones puede favorecer una mayor capacidad de integración socio-cultural y posibilitar la estructuración de un mayor número de actividades de educación no formal relacionadas con los flujos migratorios en Europa.
6. Creemos, concretamente, que el papel de estos Centros y Sociedades Culturales podría plantearse como vinculado a 3 aspectos:
 - Ser Agencias de Información.
 - Configurarse como Fundaciones capaces de estimular la participación y el asociacionismo comunitario.
 - Estructurar su labor como centros de formación y orientación en todos aquellos aspectos que puedan contribuir a la mejor inserción socio-laboral en este marco de referencia intraeuropeo.

Estamos persuadidos, en fin, de la utilidad social que conlleva el apoyo a programas y líneas de investigación sobre las grandes cuestiones que en el orden educativo

preocupan a las comunidades culturales, forjadas al compás de flujos migratorios, en países del entorno europeo, sobre todo en lo que tiene que ver con la conservación y promoción de sus señas de identidad en una Europa cuya esencia de ser, y de permanecer es, precisamente, la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Antolín, M.C. (1983). *La emigración gallega asistida a la RFA, Francia y Suiza*. Madrid: IEE.
- Álvarez Silvar, G. (1997). *La emigración de retorno en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Bertrand, J.R. (1992). *A poboación de Galicia. Estudos xeográficos*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campa Montenegro, I. de la (1989). A emigración galega na América e Europa. Estudio comparado. *Revista da Comisión Galega do Quinto Centenario*, 1, 85-92.
- Chédemail, S. (1998). *Migrants, internationaux et diasporas*. Paris: Armand Colin.
- Cohen, R. (ed.) (1996). *Theories of migration*. Cheltenham: Edward Elgar.
- De Miguel, M. y Pereira, M. (2002). Evaluación de necesidades de los jóvenes con diferencias auditivas en el proceso de transición al mundo laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 89-110.
- Durán Villa, F.R. (1985). *La emigración gallega al Reino Unido*. Santiago de Compostela: Caixa Galicia.
- García Fernández, J. (1965). *La emigración exterior de España*. Barcelona: Ariel.
- González, A. (1989). Doble marginación escolar y profesional de la emigración: análisis comparado y perspectivas futuras. *Revista de Pedagogía Social*, 4, 45-90.
- Hernández Borge, J. (1990a). *Tres millóns de galegos*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Hernández Borge, J. (1990b). La crisis actual de la emigración. *V Xornadas de Historia de Galicia. Galicia y América: el papel de la emigración* (pp. 97-116). Ourense: Servicio de Publicacións da Deputación de Ourense.
- Hernández Borge, J. (2002). Las investigaciones sobre la emigración gallega a países europeos. En C. Fernández Cortizo; D.L. González Lopo y E. Martínez Rodríguez (eds.). *Universitas. Homenaje a Antonio Eiras Roel* (pp. 307-319). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- Izquierdo, A. (dir.) (2003). *Inmigración, mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid: CES.
- Leandro, M.E. (2002). A emigração portuguesa no dealbar do milenio. Um novo contexto interno e externo. En A. Roel y D.L. González. *Movilidad y migraciones internas en la Europa latina* (pp. 129-145). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Liz Vázquez, A. (1991). *A emigración galega: unha aproximación desmitificadora*. Madrid: Artes Gráficas M.V.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). *Anuario de Migraciones 2002*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pérez Díaz, V. (1971). *Emigración y cambio social*. Barcelona: Ariel.
- Porta, C. y González, A. (1986). Problemas de identificación cultural de la segunda generación de emigrantes españoles (en Bélgica): reflexión para una intervención. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 75-88.
- Puyol, R. (2002). El tornafaz del milenio. España, de país de emigración a país de inmigración. En A. Roel y D.L. González. *Movilidad y migraciones internas en la Europa latina* (pp. 283-297). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Rocha-Trindade, M.B. (1993). *Recent migration trends in Europe. Europe's new architecture*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha-Trindade, M.B. (2002). Perspectivas actuais das migrações em Portugal. En A. Roel y D.L. González. *Movilidad y migraciones internas en la Europa latina* (pp. 147-170). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Galdo, M^a.X. (1995). *O fluxo migratorio dos séculos XVIII ó XX*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sainz Vallvona, A. (1970). La intensa emigración gallega se dirige ahora a países europeos. *Revista Sindical de Estadística*, 98, 38-45.
- Sánchez López, F. (1967). *Movimientos migratorios de Galicia*. Santiago de Compostela: Editorial Compostela.
- Sánchez López, F. (1969). *Emigración española a Europa*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Santos Rego, M.A. (2000). Inmigración e representación da realidade: ¿pode axudar a educación intercultural? En J. Cajide; M.A. Santos y A. Porto (eds.). *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp. 293-300). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M.A. (2002): *La cuestión educativa y las nuevas coordenadas de la emigración gallega en Europa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (Investigación Inédita).
- Santos Rego, M.A. et al. (1997). *Análise pedagóxica da emigración galega en Europa. Perspectivas no marco da Unión*. Santiago de Compostela: Teófilo Piñeiro Edicións.
- Vázquez Fernández, L. (1973). *Galegos en Europa*. Vigo: Editorial Castrelo.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2004.

Fecha de aceptación: 15 de enero de 2005.

LA JUVENTUD ANTE LA CIUDADANÍA¹

Cabrera, F.², Marín, M.A.³, Rodríguez, M.⁴, Espín, J.V.⁵

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se presenta los resultados de un trabajo por encuesta realizado para el estudio de la ciudadanía con alumnado de educación secundaria obligatoria. Trata, en concreto, de la elaboración de un cuestionario para identificar los elementos que constituyen el concepto de ciudadanía del alumnado de secundaria. En primer lugar se presenta la fundamentación teórica y el modelo de ciudadanía del que se parte, en base a la cual se concretan los objetivos, el contenido, y la estructura interna del cuestionario. Tras un estudio piloto del mismo y, una vez realizadas las modificaciones oportunas, se construye el cuestionario a aplicar. El cuestionario, que aparece en el anexo del artículo, se ha aplicado a una muestra de 333 personas de seis centros de educación secundaria obligatoria con población multicultural. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en el estudio, así como las evidencias de las características técnicas del instrumento elaborado.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía, Ciudadanía intercultural, Construcción identidad cívica.

1 Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, financiada por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, cuya finalidad ha sido identificar las necesidades formativas para el desarrollo de una educación ciudadana intercultural en el segundo ciclo de la ESO. El estudio de campo, presentado en este artículo, se ha complementado con entrevistas semiestructuradas al alumnado y con grupos de discusión y entrevistas al profesorado de los centros de secundaria que han formado parte de la muestra, con el objeto de realizar un acercamiento en profundidad a la realidad estudiada.

2 fcabrera@ub.edu

3 mamarin@ub.edu

4 mrodriguezlajo@ub.edu

5 jespín@ub.edu

ABSTRACT

In this article appears the results of a work by survey made for the study of citizenship with students of obligatory secondary education. It treats, in particular, of elaboration of a questionnaire to identify the elements that constitute the concept of citizenship of the pupils of secondary. In the first place appears the theory and the model of citizenship of which part, on the basis of which the objectives, the content, and the internal structure of the questionnaire take shape. After a pilot study of the same one and once made the opportune modifications, the questionnaire is constructed to apply. The questionnaire, that appears in the annex of this article, is applied to a multicultural sample of 333 people of six centers of obligatory secondary education. Finally, the results obtained in the study appear, as the evidences of the technical characteristics of the elaborated instrument.

Key words: *Citizenship education, Citizenship Intercultural, Construction civic identity.*

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales donde el concepto tradicional de ciudadanía se cuestiona y se proponen nuevos significados para caracterizarla, es importante conocer qué tipo de ciudadanía está elaborando la población adolescente que cursa el último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

El concepto tradicional de ciudadanía ligada fundamentalmente al estatus, resulta a todas luces excesivamente restrictivo e insuficiente para hacer frente a las exigencias cívicas y sociales que caracteriza el actual orden social (el fenómeno de la globalización, las reivindicaciones de paridad de géneros de los movimientos feministas, la creciente multiculturalidad de las ciudades, la crisis del estado del bienestar, las desigualdades Norte-Sur, etc.) (Bartolomé y otros, 1999; Bartolomé y otros 2002, Cabrera 2002, Espín 2002, 2003, Rodríguez Lajo, 2002).

Como escribíamos en otra ocasión⁶ desde las actuales condiciones sociales y políticas, no es extraño que se encuentre en profunda crisis aquella formulación de la ciudadanía ligada al concepto de nacionalidad (cuando hoy ya existen realidades políticas transnacionales), interesada más en establecer barreras y división entre las personas que en favorecer la integración e inclusión (cuando existe verdadero riesgo de que nuestras instituciones y mecanismos democráticos dejen de serlo por las dificultades a su acceso que tienen colectivos de personas que viven en un mismo territorio), centrada en concebir al ciudadano más como receptor de derechos que como actor de la vida comunitaria (cuando la participación ciudadana es un valor fundamental de la democracia), y preocupada en buscar la homogeneidad cultural más que apreciar la riqueza de la pluralidad y la diversidad (cuando la diversidad y las diferencias nos hacen más libres).

Del análisis de las concepciones sobre ciudadanía podemos extraer algunas líneas de pensamiento que orientan las posiciones con mayor aceptación en este tema y con

6 En la bibliografía se reseñan los trabajos de investigación relacionados con la temática de este artículo de las personas del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) que fundamentan y enmarcan el presente estudio.

evidentes repercusiones en proyectos educativos sobre ciudadanía. A fin de expresar y situar estos nuevos planteamientos, señalamos primero los componentes fundamentales que integran la ciudadanía:

- ✓ Una *dimensión* asociada a un *estatus legal* que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos *derechos*, sin olvidar igualmente sus correspondientes *responsabilidades*. En este caso, hablamos de *ciudadanía como estatus*. Cuando la *pertenencia* del ciudadano o ciudadana a una determinada comunidad política les es concedida por «*ius solis*» o por «*ius sanguinis*», como ocurre en la práctica habitual de los Estados, se identificaría con esta primera dimensión.
- ✓ Una dimensión asociada estrechamente a la *participación efectiva*. En este caso hablamos de *ciudadanía como práctica deseable o como proceso*. La ciudadanía se entendería, desde esa perspectiva, como una construcción social. Y el ser ciudadano o ciudadana no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal sino al desarrollo de un *sentimiento de pertenencia* que hace sentirse a estos ciudadanos y ciudadanas, parte de una colectividad con la que se identifican y que les impulsa a *actuar en los asuntos públicos* que les conciernen, junto a una *conciencia ciudadana* y al *ejercicio* de unos determinados *valores cívicos*.

Hay que entender que los términos: estatus, sentimiento de pertenencia y práctica o ejercicio de la ciudadanía constituyen tres componentes de la ciudadanía que son interdependientes entre ellos y se alimentan mutuamente. Sin dejar de reconocer la necesidad de considerar el estatus como requisito fundamental para el desarrollo de una ciudadanía de pleno derecho, nos vamos a centrar en la concepción que entiende la *ciudadanía como práctica*.

Desde este marco se profundiza en la vinculación de las personas a la comunidad, en el conocimiento y ejercicio de los principios de la democracia y en la participación en la comunidad como instrumento decisivo para el desarrollo de la autonomía personal y defensa de la democracia.

Para fundamentar las dimensiones del cuestionario hemos partido de un *modelo dinámico de ciudadanía*⁷ que incorpora las principales dimensiones que deben trabajarse en las instituciones educativas. Los componentes básicos de este modelo son:

- El *sentimiento de pertenencia* a una comunidad.
- La *competencia ciudadana* orientada a la comprensión de la democracia y de los derechos humanos
- La *participación ciudadana*.

Las tres dimensiones se articulan entre sí de forma interactiva y dinámica. Una fuerte dificultad o barrera en una de ellas puede dificultar el desarrollo de las demás. A su vez, dependen del contexto social en el que viven los y las jóvenes: contexto familiar y cer-

⁷ Una amplia descripción del modelo y fundamentación de sus dimensiones puede consultarse en la obra de Bartolome (Coord) (2003).

cano o contextos más amplios que requieren respuestas diferenciadas en la comprensión y ejercicio de la ciudadanía: su ciudad, su Comunidad Autónoma, España, Europa, el mundo. Por otra parte, la práctica de la ciudadanía en el marco escolar potencia el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y puede facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa sino en marcos más amplios.

Cada uno de los componentes del modelo está atravesado por el hecho multicultural, aportado en nuestro país, no únicamente por las nuevas migraciones, sino por las minorías culturales asentadas hace siglos, como la etnia gitana, o la diversidad cultural presente en las distintas autonomías.

Desde esta perspectiva, en la presente investigación nos interesa conocer qué modelo de ciudadanía está construyendo los y las jóvenes. Los aspectos que se ha considerado en el cuestionario a fin de identificar los elementos que configuran este modelo son los siguientes:

Identidad y sentimiento de pertenencia

La cuestión que más nos preocupa al acercarnos a este diagnóstico es con quién está dispuesto a construir comunidad el alumnado, cuál es su capacidad de acogida, su margen real de tolerancia hacia los que hablan de forma distinta o tienen distintas costumbres. Creemos que es importante diagnosticar a fondo cómo se está construyendo este sentimiento de pertenencia a una comunidad política.

Competencias orientadas a la comprensión de la democracia

Un bloque de competencias está orientado al conocimiento de los derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad, la comprensión de cómo funciona la democracia. Es importante, desde la perspectiva de una ciudadanía intercultural, ayudar a descubrir las barreras y dificultades que tienen algunas minorías y grupos para incorporarse efectivamente a la vida democrática de una comunidad política determinada.

La participación ciudadana

Una regla fundamental del ejercicio de la ciudadanía es que todos y todas tengan la oportunidad de participar. La formación para la participación desborda con mucho el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc) en las que no es posible tomar decisiones o resolver problemas que afecten «a todos y todas» y sean «para siempre», pero si pueden apoyarse pasos significativos que ayuden a algunos y algunas, aquí y ahora, sin dejar de estudiar su posible impacto en el futuro. Como señala Cruz (2000: 267) «*la acción colectiva es uno de los vehículos sociales más importantes para reconocer la existencia de la ciudadanía*».

I. CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

El marco teórico en el que se fundamenta la elaboración de este instrumento ya se ha recogido en el epígrafe anterior.

a) Objetivos del cuestionario

El cuestionario tiene como objetivo general «*identificar los elementos que constituyen el concepto de ciudadanía del alumnado de secundaria de diversos grupos culturales*».

Los objetivos específicos se organizaron en torno a cada una de las tres grandes dimensiones que subyacen al modelo conceptual de ciudadanía del que partimos: sentido de pertenencia, concepción de la ciudadanía y construcción de la convivencia ciudadana. Son los siguientes:

Sentido de pertenencia

- Conocer el grado de importancia que el alumnado concede a distintos niveles de pertenencia, desde los más cercanos a los más lejanos
- Conocer cuales son los aspectos más significativos para el alumnado a la hora de construir su pertenencia a un lugar y la importancia que les asignan

Concepción sobre la ciudadanía

- Conocer el significado que tiene para el alumnado la ciudadanía
- Conocer qué concepto de ciudadanía están desarrollando.
- Conocer su actitud hacia una ciudadanía intercultural

Construcción de la convivencia ciudadana

- Conocer en qué medida comprenden y aplican correctamente diferentes principios que subyacen a la democracia.
- Conocer el grado de desarrollo del juicio crítico aplicado a valores de la ciudadanía
- Conocer su opinión sobre la convivencia y participación ciudadana.

b) Contenido y estructura del cuestionario

Tras diversas reuniones de trabajo se elaboró la primera versión del cuestionario. El contenido específico de las preguntas se organizó en torno a las tres áreas o dimensiones de contenido ya señaladas. Dado la limitación de espacio de este artículo, y que las modificaciones que sufrió este cuestionario inicial no afectaron a su estructura interna, presentaremos sólo el contenido y estructura del cuestionario definitivo, que queda recogido en la Tabla 1.

Esta primera versión del cuestionario, se sometió a un proceso de validación lógica, a través de jueces, y empírica, aplicando el mismo a un centro escolar. Una síntesis de estos procesos lo recogemos en el estudio piloto.

c) Estudio Piloto

— *Validación de jueces.* La primera versión del cuestionario se sometió a la revisión de ocho personas expertas en la temática estudiada, para que validaran su contenido: exhaustividad, dimensiones analizadas, adecuación de los indicadores y de los ítems, claridad en la formulación de las preguntas, así como la pertinencia de los ítems para las edades de las personas destinatarias. Se trataba de recoger cualquier tipo de sugerencias para la mejora del mismo.

Fruto de sus sugerencias, se han realizado los siguientes cambios en el cuestionario: añadir una serie de preguntas de identificación para facilitar la caracterización de la muestra para el estudio posterior (utilización de Internet y finalidad de la misma; si han viajado fuera de Cataluña, etc.); cambios de orden de algunas preguntas; modificaciones en las instrucciones de respuesta de algunos ítems; añadir alguna alternativa de respuesta.

— *Aplicación piloto.* El cuestionario se aplicó a una muestra piloto de un centro educativo formada por 26 chicos y chicas adolescentes. Al analizar los resultados de la aplicación piloto y analizar las notas tomadas por las personas que realizaron la aplicación, se constató que, en general, no se presentaron grandes problemas. El principal que apareció fue la falta de comprensión del lenguaje por parte del alumnado recién llegado a Cataluña. Esto motivó que en la aplicación definitiva se desestimaran para el análisis posterior los cuestionarios correspondientes a este tipo de alumnado. Fruto de esta aplicación piloto, se han realizado algunos pequeños cambios:

- En los ítem 2, 9, 10, 11, 12 y 21, forzar al alumnado a elegir una única respuesta.
- En el ítem 4, ampliar el tamaño de la letra.
- En el ítem 3, se modifican las instrucciones de aplicación.
- En el ítem 6, se añade como nueva alternativa de respuesta «ninguna».

d) Elaboración de la versión definitiva del cuestionario

El cuestionario definitivo se elaboró teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto. A continuación se presenta el contenido y estructura de esta versión definitiva del cuestionario mediante su tabla de especificaciones en la que constan sus dimensiones y subdimensiones, así como los indicadores de cada una de ellas, que son la base para la elaboración de los ítems (ver Tabla 1). En ella se indican también los ítems, según su orden de presentación en el cuestionario.

TABLA 1
DIMENSIONES E ÍTEM DEL CUESTIONARIO

Dimensiones y subdimensiones	Indicadores	Ítems del cuestionario
1. Construcción del sentimiento de pertenencia a una comunidad	Nivel de Pertenencia	17
	Indicadores de pertenencia	20
2. Concepción de la ciudadanía	Concepto de ciudadanía	Pregunta introductoria y 18 (abiertas)
a) Significación de la ciudadanía	Activa/pasiva	3
	Exclusiva/inclusiva	21
b) Actitud hacia una ciudadanía multicultural		15, 16, y 19
3. Construcción de la convivencia ciudadana		
a) Comprensión de la Democracia	Confianza en las instituciones democráticas	1
	Comprensión de los fundamentos de la democracia	2, 4 y 5
b) Desarrollo del juicio crítico	Dilemas morales	(9,10,11 y 12) ⁸
c) Convivencia y participación ciudadana	Participación real	6
	Obstáculos a la participación	7
	Valoración de la utilidad de la participación	8
	Disposición a participar	13
	Aplicación de normas de convivencia	14

2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario se aplicó en seis centros de educación secundaria obligatoria con población multicultural. La muestra fue de 333 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 14 y 16 años. La aplicación fue llevada a cabo siempre por dos personas del grupo y el tiempo total para cada aplicación era de alrededor de 45 minutos.

⁸ En la versión del cuestionario que se presenta en este artículo se han eliminado estas cuatro preguntas porque en el análisis de sus resultados se comprobó que las respuestas no eran consistentes y las preguntas funcionaban en el sentido que se pretendía. La técnica de cuestionario no nos ha resultado adecuada para la resolución de los «dilemas morales», que se habían adoptado para medir el juicio crítico.

a) Descripción de la muestra utilizada

En las Tablas siguientes se presenta la descripción de la muestra de alumnado objeto de estudio en función de los centros curso y sexo (tabla 2), y en función del lugar de nacimiento (tabla 3)

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR CENTROS, SEGÚN EL SEXO Y EL CURSO⁹

Centros	Sexo					
	Masculino			Femenino		
	curso			curso		
	3.00	4.00	Total	3.00	4.00	Total
IES«A»	10	18	28	6	11	17
IES «B»	3	12	15	11	12	23
IES «C»	12	12	24	14	12	26
IIES «D»	42	6	48	28	3	31
IES «E»	15	17	32	8	14	22
«IES «F»		30	30		26	26
Total	82	95	177	67	78	145

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN SU LUGAR DE NACIMIENTO

		Lugar de nacimiento	
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Barcelona/Cataluña	239	71.8
	Resto España	14	4.2
	UE	2	.6
	Magreb	10	3.0
	Latinoamérica	49	14.7
	Países del Este	5	1.5
	Subsaharianos	1	.3
	China	6	1.8
	Turquía	1.	3
	Total	327	98.2
Perdidos	Sistema	6	1.8
Total		333	100.0

9 Hemos respetado el carácter anónimo del centro. Podemos decir que son centros públicos ubicados en Barcelona y su área metropolitana con población representativa de la diversidad cultural. Para la elección de estos centros se contó con el asesoramiento del Departament d'Ensenyament y de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recurs Pedagògics. Así como del Programa d'Educació Compensatòria.

La muestra total es de 333 alumnos (177 chicos y 145 chicas) más 11 que no aparecen representados en la tabla 2 por no disponer del dato sexo. El análisis de la tabla anterior nos permite ver cómo el alumnado se distribuye de manera proporcionada según las distintas variables de entrada: centro, sexo y curso.

La tabla 3 nos presenta la distribución del alumnado según su lugar de nacimiento. Vemos que el 71,8% ha nacido en Barcelona o Cataluña. Llama la atención el porcentaje de alumnado latinoamericano (casi un 15%), más del triple que el nacido en el resto de España.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este apartado se recogen las principales aportaciones obtenidas de esta investigación por encuesta con respecto a cada una de las dimensiones clave que aparecen en el modelo conceptual de ciudadanía del que partimos en este estudio.

3.1. Sentido de pertenencia

A través del cuestionario se trata de conocer cuáles eran los distintos niveles de pertenencia del alumnado. Para ello se han elaborado dos ítem (17 y 20). En el primero debían señalar en que nivel se sienten perteneciendo a los distintos lugares que se les indican. En el segundo ítem, debían valorar el grado de significación de los diferentes aspectos que se les presentan a la hora de construir su pertenencia a un lugar. En las Tablas 4 y 5 se presentan los resultados de ambos ítem.

TABLA 4
SENTIDO DE PERTENENCIA A DIVERSOS LUGARES

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
De la ciudad donde vives	7%	5,5	22,2	32,8	32,5	3,78	1,16
De Cataluña	11	11	19,8	30,2	28	3,53	1,30
De tu barrio	7,6	13,7	23,8	27,1	27,7	3,54	1,24
De España	9,1	8,5	17,4	24	41	3,79	1,31
Del lugar donde has nacido	4	6,7	15,5	23,8	50	4,09	1,13
De Europa	8,6	13,2	29,2	30,2	18,8	3,37	1,18
Del lugar de origen de tus padres	11,8	9,6	16,1	25,4	37,2	4	1,37
Del mundo	14,7	11,3	22,7	17,2	34	3,44	1,43

Como se puede apreciar en la Tabla 4 el alumnado se siente vinculado fundamentalmente con su lugar de nacimiento (74%), con la ciudad donde vive (65%) y con España (65%). Destaca también que el menor sentimiento de pertenencia se refiere a Europa. Estos datos confirman los hallados por nosotras, en anteriores investigaciones, en las

cuales se comprobó que los jóvenes y las jóvenes de estas edades (y aun mayores) no tienen desarrollada una conciencia de su pertenencia a la Unión Europea.

Si cruzamos la vinculación con España con el origen del alumnado de la tabla 3 (catalanes, resto de España y alumnado procedente de la inmigración exterior), se observan algunas diferencias significativas en el orden de las vinculaciones manifiestas. En concreto, el 86% del alumnado procedente del resto de España y el 71 % del catalán se siente vinculado mucho o bastante a España frente a un 42,5% del alumnado inmigrante.

Respecto al «*lugar de nacimiento de los padres*» sucede lo contrario. Un 56 % del alumnado nacido en Cataluña afirma una fuerte vinculación afectiva hacia este lugar frente al 64% de los nacidos en el resto de España y el 80% de los inmigrantes.

Los aspectos que, para el alumnado encuestado, más vinculan a un lugar, según se observa en la Tabla 5, son: el «hablar la lengua» así como el «conocimiento de las normas y costumbres de ese lugar», ambos con un 69%.

TABLA 5
ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERTENENCIA

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
Hablar la lengua/ s oficiales del lugar.	7%	4,6	19,3	32,1	37	3,87	1,17
Conocer las Instituciones (Ayuntamiento, Asociaciones, ...).	9,9	12,4	39,3	24,5	13,9	3,20	1,13
Conocer mucha gente.	7,4	9,5	28	31,1	24	3,55	1,17
Conocer las normas y costumbres de ese lugar	4,4	5,9	20,6	38,3	30,8	3,85	1,06
Participar en asociaciones culturales, deportivas, de ocio..., de ese lugar	11,1	15,8	38,1	21,4	13,6	3,11	1,16
Implicarse en actividades para solucionar los problemas del lugar	9,6	13,3	35	26	16,1	3,26	1,17

Llama la atención de sus respuestas que el compromiso moral (implicarse en actividades para solucionar problemas del lugar) lo consideran un vinculo de pertenencia mayor que el conocimiento de las instituciones o la participación en actividades deportivas o de ocio. Como se irá comprobando, al ver sus respuestas a otras cuestiones, estas y estos jóvenes tienen muy poca conciencia del valor de las instituciones y de su significación en la vida ciudadana, ya sean partidos políticos, figuras de gobierno o incluso otro tipo de entidades como asociaciones o grupos culturales.

3.2. Concepción sobre la ciudadanía

En este apartado se sintetizan las respuestas del alumnado a las preguntas abiertas, sobre su concepción de ciudadanía (ítem introductorio), y sobre los atributos que consideran propios de un «buen ciudadano o ciudadana» (ítem 18)

¿Qué significa para los y las jóvenes ser ciudadano o ciudadana?

En general el alumnado asocia la ciudadanía siempre a un territorio, esencialmente a la ciudad, aunque algunos jóvenes van más allá y muestran conceptos de ciudadanía más complejos enfatizando en otros componentes. Los conceptos de ciudadanía expresados por el alumnado se han agrupado en las cuatro categorías siguientes:

- ✓ *Concepción de la ciudadanía vinculada al concepto de territorio.* Es la concepción dominante en las personas encuestadas, el 50% de las respuestas se sitúan en esta categoría: según sus propias palabras «un ciudadano es una persona que vive en la ciudad»; algunas matizan la necesidad de haber nacido o añaden la dimensión temporal, «haber vivido largo tiempo en el lugar» o «vivir indefinidamente»; muy pocos señalan otros niveles territoriales y cuando lo hacen, se refieren sobre todo al «pueblo o ciudad» o «al país». Sólo una persona amplía su perspectiva territorial a un concepto de «ciudadano del mundo».
- ✓ *Concepción de ciudadanía vinculada al concepto de comunidad.* En segundo lugar, un 19% de los y las jóvenes señalan dimensiones como el respeto o la convivencia como propias de la condición de ciudadano; por ejemplo, respuestas como «el que respeta a otros ciudadanos», «persona que vive en comunidad», etc. Supone un paso más que la categoría anterior en cuanto que enfatizan el componente relacional y de pertinencia a una comunidad como un distintivo de la ciudadanía. Incluso, algunos de ellos avanzan más y proponen un concepto de ciudadanía activa: «cuidar la ciudad, participar en las actividades de tu ciudad».
- ✓ *Concepción de ciudadanía vinculada al reconocimiento de derechos y deberes.* En tercer lugar se encuentran los y las jóvenes que enfatizan el componente político y legal. Dentro de esta categoría puede precisarse que un 39% sólo refiere el componente de los derechos: «es una persona que tiene derechos aplicados a su ciudad». Un 28% sólo refieren el componente de las obligaciones o deberes: «personas que viven en su país y cumple con sus obligaciones», y un 33% menciona explícitamente las dos dimensiones: «una persona que vive en el país y tiene los mismos derechos y deberes que los demás habitantes».
- ✓ *Concepción de ciudadanía vinculada a la noción de persona.* Un reducido grupo de respuestas (4%) muestra una noción de ciudadanía más amplia que la anterior en el sentido que la condición de ciudadanía la asocian a todo ser humano con independencia del territorio: «toda persona que tiene vida, viva donde viva».

¿Qué significa para ti ser un buen ciudadano o ciudadana?

El análisis de contenido de les 333 respuestas del alumnado entrevistado ante la pregunta qué significa ser un buen ciudadano o ciudadana, pone de manifiesto los siguientes resultados:

- ✓ El porcentaje mas elevado de la muestra del alumnado (en torno a un 35%) relaciona su concepción de ciudadano o ciudadana con la necesidad de *cumplir con unos deberes y tener unos derechos*. La mayoría de este alumnado sólo se refiere a los derechos, y un número menor de ellos relaciona los deberes con los derechos y enuncia ambas cosas en su concepción de buen ciudadano. Así, señalan que hay que *«cumplir las leyes», «cumplir con los deberes y obligaciones», «votar en las elecciones», «no saltarse los derechos de las otras personas», «tener obligaciones, derechos, prohibiciones y trabajo»*.
- ✓ Otra dimensión que señalan hace referencia a que ser un buen ciudadano o ciudadana significa *ser respetuoso*. Este respeto se especifica entre un respeto hacia las demás personas y el respeto hacia el medio ambiente. Así, un 31% señala que: *«hay que respetar a la gente en general», «los mayores», «los otros ciudadanos o ciudadanas», «sus ideas», «opiniones», etc.* Hay un 20% que complementan este respeto hacia los demás con la necesidad de ayudar a otros en todo lo que sea posible: *«respetar y ayudar a las demás personas que te rodean y hacer algo bueno por la comunidad», «ayudar a los que lo necesitan», «ayudar a la gente», etc.* Por otra parte, un 27% manifiestan la necesidad de respetar el medio ambiente: *«respetar el lugar donde vives», «no ensuciando la ciudad o el barrio», «no tirando papeles al suelo», etc.*
- ✓ Otras dimensiones señaladas por este alumnado como indicadores de ser un buen ciudadano o ciudadana, aunque con menores porcentajes de respuestas, se refieren a:
 - Participar en las actividades de su ciudad, barrio, asociaciones, actos públicos, campañas de recogida de ropa, juguetes, etc. Un 8% señalan esta dimensión y estas son algunas de les sus respuestas: *«Participar mucho en las fiestas y costumbres», «colaborar y ayudar en los actos públicos», «participar en las asambleas», etc..*
 - Al igual que en la pregunta anterior, unos pocos alumnos/ as vinculan su significado de ciudadanía a la noción de persona. Así, un 7% señala que ser un buen ciudadano o ciudadana significa: *«ser una persona buena», «solidaria con la gente», «no hacer daño a los demás», «no ser violenta», «ser tolerante», etc.*
 - La importancia de la convivencia. Un 6% afirman que significa *«saber convivir con los demás sin hacer daño», «no crear conflictos», «convivir en paz», etc.*
 - La necesidad de aceptar a personas de otros países y culturas. Un 4% de este alumnado introduce elementos de interculturalidad en su significado de ciudadanía. Señalan que hay que *«llevarse bien con las personas inmigrantes», «no ser racistas con los inmigrantes», «aceptar a las personas que vienen de otros países», etc.*
 - Por último, dos alumnos han señalado que ser un buen ciudadano o ciudadana significa ser libres. Utilizando sus propias respuestas: *«tener libertad sin molestar a nadie», «ser libre»* .

Como puede observarse algunos de estos resultados sobre el significado de ser ciudadano o ciudadana son congruentes con las respuestas dadas a la pregunta anterior.

¿Ciudadanía activa o ciudadanía pasiva?

En las respuestas del cuestionario, los y las jóvenes muestran una tendencia a situarse más como ciudadanos pasivos que activos o, al menos, a no asociar el componente de deber y derecho que lleva parejo cada uno de los Derechos Humanos. En todos aquellos temas sobre los que se le ha preguntado que teóricamente son objeto tanto de derecho como de deber, sus respuestas evidencia una mayor conciencia de sus derechos que de los deberes correspondientes a tales derechos, según se observa en la Tabla 6.

TABLA 6
DERECHOS Y DEBERES DE LAS PERSONAS

	EL DERECHO?		EL DEBER?		EL DERECHO Y EL DEBER?	
	n	%	n	%	n	%
¿CREES QUE LAS PERSONAS TIENEN						
Participar en las asambleas de clase	226	75,8	50	16,8	6	6,7
De aprender	148	45,7	102	31,5	74	22,8
De trabajar	137	42,8	119	37,2	64	20,0
De expresar sus opiniones	248	78,0	40	12,6	9	9,4
De votar	207	65,5	63	19,9	44	13,2
De participar en la vida social de su comunidad	213	68,5	80	24,0	16	5,1
De un ambiente saludable	46	14,6	157	49,8	110	34,9
De condiciones higiénicas adecuadas	32	10,2	194	61,6	86	27,3

La valoración general anterior, puede matizarse con las siguientes precisiones:

- Existe una clara conciencia del derecho a la participación cívica como se puede observar por el alto porcentaje (del 65,5% al 78%) de respuestas que consideran como derecho aspectos tales como el «participar en las asambleas de clase», «expresar sus opiniones», «votar» y «participar en la vida social de la comunidad».
- No obstante el claro reconocimiento que tienen los y las jóvenes de sus derechos a la participación cívica, mantienen muy poca predisposición para ejercerlos en la medida que no reconocen el deber recíproco que implica el reconocimiento del derecho a participar. Puede observarse cómo por ejemplo, tan sólo el 16,8% consideran un deber el «participar en las asambleas de clase», o el 20% consideran «el votar» como un deber.

Cabe preguntarnos si en realidad estos datos muestran una posición pasiva ante las posibilidades de participación democrática o bien pueden interpretarse como

una afirmación de la autonomía personal y defensa de una conciencia deliberativa que se reserva el deber de participar. También podemos cuestionarnos si el énfasis en los derechos más que en los deberes de participación que muestran las respuestas de los y las jóvenes no es tanto el resultado de una conciencia cívica sino reflejo de su escasa experiencia de participación.

- c) Es muy interesante resaltar que la conciencia del deber por encima del derecho sólo aparece cuando se les pregunta por la «*preservación del medio ambiente*» (49,8%) y el mantenimiento de una «*condiciones higiénicas adecuadas*» (61,6%). También es en estos dos aspectos donde se da la mayor cantidad de jóvenes que consideran la reciprocidad existente entre derechos y deberes; un 34,9% y un 27,3% consideran que estos aspectos son tanto objeto de derecho a disfrutar como de mantener o preservar.

Estos resultados pueden estar poniendo de relieve la influencia de la educación, tanto formal como la familiar y la no formal, en la medida que estos temas son objeto de especial atención en los contenidos curriculares, en las conversaciones familiares, en la prensa o debates, en las normativas de los espacios públicos etc. Si ello fuera así, se hace necesario tomar las medidas oportunas para ampliar la influencia de los distintos espacios educativos en orden desarrollar una ciudadanía más activa y responsable que la que parece que están desarrollando nuestros jóvenes.

- d) Por último, resaltamos que en lo que respecta al derecho/deber «de trabajar» y «de aprender» es donde los jóvenes presentan una opinión mas dispersa.

¿Ciudadanía inclusiva o ciudadanía excluyente?

Tal y como se observa en la Tabla 7, los y las jóvenes de nuestra muestra toman en consideración el aspecto legal como el elemento clave para el reconocimiento de ciudadanía. Se trata de un concepto de estatus asociado al reconocimiento de una «situación legal» y no a la posesión de una nacionalidad determinada.

TABLA 7
RECONOCIMIENTO DE DERECHOS Y DEBERES A LOS Y LAS IMMIGRANTES

¿Cree que las personas inmigrantes deben tener los mismos derechos y deberes que los y las autóctonos?	n	%
Cualquier persona si tiene los papeles de inmigración en regla	227	73,5
Sólo cuando la persona es de algún país de la Unión Europea	17	5,5
Cualquier persona, pero después de vivir aquí unos años	35	11,3
No, porque la persona no ha nacido aquí	11	3,6
Ninguna, porque no tienen la nacionalidad de aquí	19	5,7

Actitud hacia una ciudadanía multicultural

La actitud del alumnado hacia una ciudadanía multicultural, se mide en el cuestionario con tres preguntas (15, 16 y 19). En la primera deben elegir, entre cuatro opciones, cómo le gustaría que fuera su barrio en cuanto a la configuración cultural de las personas, siendo dicha elección indicadora de la actitud que se pretende medir. En la segunda se pretende conocer las preferencias que el alumnado tiene hacia determinados grupos culturales o hacia personas según su procedencia de origen. En la tercera tienen que opinar sobre las ventajas y desventajas de una ciudadanía multicultural, desprendiéndose del conjunto de sus opiniones su actitud.

Los resultados de la primera pregunta (ítem 15) parecen indicar que el alumnado, en general, tiene una actitud algo favorable hacia la ciudadanía multicultural, pues un 69 % refleja esa tendencia frente a un 31% que reconoce que «no les gustaría que vinieran a vivir en su barrio personas de diferentes culturas a la suya» o que «les gustaría que vinieran a vivir sólo de algunos países, pero de otros no». Veamos a continuación si estas respuestas se corresponden, con las que dan en la pregunta 19. En esta pregunta el alumnado opina sobre las ventajas y desventajas de una ciudadanía multicultural cuyos resultados aparecen en la Tabla 8.

TABLA 8
VENTAJAS E INCONVENIENTES DE UNA CIUDADANÍA MULTICULTURAL

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
Haría a la gente del barrio más abierta	20,7	19,5	29,6	19,2	11,0	2,80	1,27
Sería más divertido convivir con gente diferente	20,4	18,8	24,0	24,3	12,5	2,90	1,32
Tendríamos muchos problemas para entendernos	9,0	14,2	34,9	25,6	16,4	3,26	1,16
Conoceríamos otras culturas	9,5	11,9	26,3	25,7	26,6	3,48	1,26
Nos cambiarían nuestras costumbres	41,2	17,8	19,7	10,8	10,5	2,31	1,37
Habría más conflictos de convivencia	13,4	16,2	28,4	20,7	21,3	3,20	1,31
Aprenderíamos otros idiomas	25,1	19,2	22,9	15,2	17,6	2,81	1,42
Estaríamos mejor si todas las personas fueran de la misma cultura	25,0	17,0	22,2	16,4	19,1	2,97	2,21
Seríamos más comprensivos y tolerantes	12,3	16,6	35,4	21,8	13,8	3,08	1,20
Habría problemas porque ocuparían nuestros puestos de trabajo	18,8	20,0	25,8	17,2	18,2	2,96	1,36
Tendríamos una visión más amplia del mundo	11,1	17,6	23,2	27,9	20,1	3,28	1,28
Tendríamos más delincuencia	10,9	19,0	22,1	19,9	28,0	3,35	1,35

La mayor *ventaja* que el alumnado destaca de que en su barrio hubiera una ciudadanía multicultural es que «*permitiría conocer otras culturas*» (un 52,3% opina que influiría bastante o mucho), y las *desventajas* que destaca son que «*tendríamos más delincuencia*» (un 47,9% opina que se produciría bastante o mucho), y que «*habría más conflictos de convivencia*» y «*tendríamos muchos problemas para entendernos*» (con un 42,%).

Las 12 afirmaciones que contiene este ítem constituyen una escala de actitud de tipo Likert, que permiten medir *la actitud del alumnado hacia la ciudadanía multicultural*.

La actitud promedio por el grupo es 36,3. Como la puntuación teórica mínima en la escala es 12 y la máxima 60, podemos decir que el alumnado, en general, tiene una *actitud neutra* hacia la ciudadanía multicultural.

Al comprobar la relación existente, mediante la correlación de Pearson, entre la puntuaciones de actitud obtenidas por el grupo en esta pregunta y las obtenidas en el ítem 15 (indicador también, como ya hemos señalado, de esta actitud), se obtiene un índice de correlación de 0,620 (alfa de 0.001). Este resultado es un indicador de validez interna del cuestionario, pues refleja la congruencia interna de las respuestas dadas por el alumnado.

Preferencias hacia los diferentes grupos culturales

El alumnado en general muestra una mayor preferencia hacia la presencia en el barrio de grupos con los que cree tener una mayor proximidad cultural. Prefieren sobre todo las personas procedentes de la Comunidad Europea y las latinoamericanas (un 62,3% y un 60,4%, respectivamente, dicen que les gustaría «bastante o mucho»).

TABLA 9
PREFERENCIAS HACIA LOS DIFERENTES GRUPOS CULTURALES

	Nada	Muy poco	Algo	Bas-tante	Mucho	N	MEDIA	S
Latinoamericanas	5,8	6,7	27,0	27,3	33,1	326	3,75	1,16
De los países del Este de Europa (rumanas, serbias, etc.)	10,8	17,6	37,2	21,1	13,3	323	3,08	1,16
De la Comunidad Europea	4,0	5,3	28,3	31,5	30,8	321	3,08	1,16
Magrebíes	36,8	19,8	26,0	12,1	5,3	323	2,29	1,23
Chinas	19,9	20,2	32,1	17,4	10,3	321	2,78	1,24
Paquistaníes	38,4	22,6	21,4	11,5	6,2	323	2,24	1,25
Subsaharianas (guineanas, etc.)	24,9	23,1	30,8	11,5	9,7	321	2,58	1,25
Filipinas	15,0	18,8	36,9	17,8	11,6	320	2,92	1,19
Gitanas	28,5	21,0	28,8	12,5	9,1	319	2,53	1,27
OTRAS (especificar)	14,3	2,9	5,7	31,4	45,7	35	3,91	1,40

Cabe resaltar también que más de la mitad del alumnado rechaza (les gustaría muy poco o nada que fueran a vivir en su barrio) a las personas pakistaníes (un 61%) y a las magrebíes (56,6%); casi la mitad rechaza a las personas gitanas (49,5%) y a las subsaharianas (48%).

3.3. Construcción de la convivencia ciudadana

3.3.1. Comprensión de la democracia

En este apartado del cuestionario se recoge información sobre las dimensiones que hacen referencia a: - la confianza en las instituciones democráticas o sus representantes (pregunta 1 del cuestionario) y - la comprensión de los fundamentos de la democracia (preguntas 2,4 y 5). Veamos a continuación los resultados obtenidos para cada uno de estos aspectos.

Confianza en las instituciones democráticas o sus representantes

Como se observa en la Tabla 10, en general las respuestas dadas por el alumnado están bastante repartidas entre los diferentes niveles de valoración, lo que indica que no hay una opinión totalmente unánime respecto a la institución en que más confían estos jóvenes. No obstante, aparece el Consejo Escolar como la institución en la que más confían, ya que un 51,4% del alumnado se sitúa entre las casillas de bastante y mucho. Sin duda se trata de la institución que ven como más cercana a su realidad.

TABLA 10
CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
Los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía	20,4	25,5	40,4	9,1	4,6	2,52	1,06
El alcalde o alcaldesa para solucionar los problemas ciudad	12	20,4	39,6	22	6,1	2,9	1,07
El Consejo Escolar para solucionar problemas instituto	9,7	12	27,1	37,4	14	3,34	1,15
El Parlamento para elaborar leyes justas	10,6	27	32	22,4	8	2,9	1,11
La policía para mantener el orden público	11,3	20,4	27	25,3	16,2	3,15	1,24
Los tribunales de justicia para aplicar justicia con imparcialidad	14,7	21,4	31	22,6	10,4	2,93	1,2
La ONU para mantener la paz entre países	14,3	16,2	25,3	26,2	18	3,17	1,3

La siguiente institución en la que más confía este alumnado es la ONU, a pesar de ser la más lejana a su realidad cotidiana. Un 44,2% de este alumnado confía en esta institución para mantener la paz entre países. Quizás pueda deberse a que esta institución aparece con frecuencia en los medios de comunicación y es sabida la influencia de estos medios sobre la población en general y sobre la juventud en particular.

Llama la atención, que un 46% del alumnado confía muy poco o nada en «los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía», y sólo un 13,7% que confía bastante o mucho en ellos. Las siguientes instituciones en las que menos confían son «el Parlamento» (37,6%) y los «tribunales de justicia» (36,1%) Tres instituciones muy importantes para el funcionamiento democrático.

Comprensión de los fundamentos de la democracia

El análisis de la comprensión sobre los fundamentos de la democracia se realiza a partir de tres preguntas del cuestionario (los ítems 2, 4 y 5) donde se exploran los conocimientos cívicos que tiene el alumnado ligados al significado de democracia y a los principios que subyacen al mismo:

TABLA 11
PERSONAS QUE DEBERÍAN GOBERNAR UN PAÍS

	%	n
Una persona con carisma que sea líder	5,9	19
Personas elegidas por el pueblo	54	174
Las personas con negocios importantes	0,6	2
Personas expertas en asuntos políticos y de gobierno	39,4	127

Dado que se trata de preguntas que ponen en juego unos conocimientos básicos sobre lo que se necesita comprender sobre el funcionamiento democrático, sorprende que sólo un 54% de este alumnado opine que deben gobernar un país «*personas elegidas por el pueblo*».

El hecho de que un 39,4% del alumnado señale que deben gobernarlo «*personas expertas en asuntos políticos y de gobierno*» junto con el 5,9% que considera que deben ser «*líderes con carisma*» nos muestra que probablemente están confundiendo un principio fundamental de la democracia con cualidades que podrían tener las personas para realizar mejor las tareas de gobierno.

Por otro lado, cuando se le pregunta al alumnado sobre el concepto de libertad individual (ítem 5), un 63,3% opina que ésta «*termina donde la sociedad considera que se puede empezar a perjudicar a otras personas*». El resto de la muestra entrevistada, casi un 37%, no ha identificado la autenticidad de este concepto en una democracia.

TABLA 12
 COMPRENSIÓN DE LOS PRINCIPIOS QUE SUBYACEN A LA DEMOCRACIA

	Muy mala	Mala	Indiferente	Buena	Muy buena	MEDIA	S
Las personas tienen libertad de expresión	0,9	1,5	14	32	52	4,32	0,83
Grandes diferencias entre personas ricas y pobres	42	30,2	16,5	6,1	5,5	2,03	1,15
Los políticos dan cargos a su familia	36,4	31	24,5	6	2,2	2,07	1,02
Los partidos políticos controlan la prensa y TV	33	36	22,8	6,8	1,5	2,08	0,98
El Estado asegura a las personas inmigrantes lo necesario para vivir dignamente	11,7	9	30	30,4	19,3	3,37	1,23
Se contempla la paridad en las listas de los partidos políticos	6,1	10,7	28,4	27,5	27,2	3,59	1,17
Se prohíbe a las personas criticar al gobierno en actos públicos	27,2	26,2	31	10,5	5	2,4	1,14
Libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento	1,8	4	16,5	39,6	38,1	4,08	0,93
Influencia de los políticos en las decisiones de los jueces	30	32	26,4	8,7	2,8	2,22	1,06
Existencia de asociaciones y organizaciones para poder participar	1,8	3,7	21,2	45	28,3	3,94	0,90
Participación de la gente joven en actividades de ayuda a su comunidad	1,8	4,9	14,6	44,2	34,5	4,05	0,92
El Estado asegura a todas las personas un sueldo mínimo	10,8	11,7	20,3	30,8	26,5	3,5	1,29
Existencia de leyes que violan los derechos humanos	57	22	10	7	4	1,78	1,12
Mayor influencia en el gobierno de las personas ricas	55	24	11,3	4,3	5,2	1,81	1,13
Poder manifestarse pacíficamente	2	3	17	36	42,3	4,14	0,93
Conocimiento de los principios básicos de la democracia por todas las personas	2,2	7,5	32	37,3	21	3,7	0,96
Representación de los Estados en organismos internacionales	2,5	7,3	57,5	21	12	3,32	0,87
Violación de la soberanía y las fronteras territoriales de otros estados	33	35,6	27	2,5	2	2,05	0,93
Existencia de un tribunal internacional que juzgue las violaciones de derechos humanos en los diferentes países	4	7	23	39	27	3,77	1,06

Comprensión de los principios de la democracia y aplicación de los mismos a situaciones concretas

De acuerdo con los datos obtenidos del ítem 4 y recogidos en la Tabla 12, destacamos lo siguiente:

- Se observa que en general el alumnado identifica como buenos aquellos principios que son importantes para el desarrollo adecuado de una democracia y como malos aquellos que entorpecen o imposibilitan este desarrollo.
- Los principios democráticos mejor valorados, como buenos o muy buenos, son «la libertad de expresión» (84%), «el poder manifestarse pacíficamente», «la participación de la juventud en actividades de ayuda a la comunidad» y «la libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento» (los tres en torno a un 78%). Llama la atención que exista casi un 22% del alumnado que no identifique como bueno «la libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento», siendo éste un principio tan básico para el desarrollo de la democracia.
- Un 57,5% de los y las jóvenes entrevistados consideran que «la representación de los estados en organismos internacionales» no es ni bueno ni malo para la democracia y sólo un 33% lo consideren importante. Esto quizás se deba a que hacen una aplicación de la democracia que no va más allá de su contexto próximo.
- También creemos interesante señalar que aunque un 57,3% del alumnado considera como bueno o muy bueno que el «Estado asegure a todas las personas un sueldo mínimo», este porcentaje baja a un 49,7% cuando este hecho se refiere a las personas inmigrantes.
- Sorprende que haya casi un 40% del alumnado que no considera malo o muy malo para la democracia que «los políticos influyan en las decisiones de los jueces» y que alrededor del 30% tampoco considere malo que «los partidos políticos controlen la prensa y la televisión», «los políticos den cargos a su familia» o que «se violen la soberanía y las fronteras de otros Estados».
- Por último, consideramos que una cosa tan grave para el desarrollo democrático, como es «la existencia de leyes que violen los derechos humanos», un 21% del alumnado no lo considere malo o muy malo.

3.3.2. Convivencia y participación ciudadana

En este apartado se recoge la información a partir de las preguntas 6, 7, 8, 13 y 14 del cuestionario. En primer lugar comenzamos analizando aquellas preguntas que se relacionan con sus niveles de participación.

TABLA 13
PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES Y/O GRUPOS

ACTIVIDADES	Participación
Candidato/a a Delegado/a de curso	20,7%
Formar parte equipo deportivo	41,4%
Grupo cultural	16,8%
Grupo excursionista	10,8%
Grupo campañas solidarias	4,2%
Ninguna	27%

Como se puede observar por los resultados de la Tabla 13, este alumnado tiene un nivel de participación muy bajo, únicamente las actividades deportivas parece que les motivan algo (41,4%). No sabemos si su bajo índice de participación en los grupos excursionistas o culturales se debe a su desconocimiento, a cuestiones económicas u otras razones. Así mismo destaca el bajo interés por la participación en los órganos de representación interna del instituto, ya que sólo un 20,7% manifiesta que se ha presentado alguna vez a este cargo de delegado/a de curso.

Al analizar las respuestas de la pregunta 7 (Tabla 14), se observa que la razón principal que aportan como dificultad para la participación es el desinterés del alumnado (63,1%). Si a este porcentaje se le añade el de «no hacer nada por comodidad» (20,7%), se comprueba la baja motivación de este alumnado por estar presente en los órganos y actividades de toma de decisiones.

TABLA 14
DIFICULTADES PARA LA PARTICIPACIÓN

DIFICULTADES	Porcentaje
Desinterés del alumnado	63,1
No saber cómo hacerlo	22,5
Falta colaboración y apoyo del profesorado	27,3
No sirve de nada	13,8
No hacer nada por comodidad	20,7

Sin embargo, llama la atención que un 22,5% reconozca que «no sabe como hacerlo» o que un 27,3% lo atribuya a la «falta de colaboración y apoyo del profesorado». El hecho de que sólo un 13,8% del alumnado diga que la participación «no sirve para nada», creemos que muestra, al menos de manera implícita, el reconocimiento de la importancia de la utilidad de la participación.

A continuación se presentan las respuestas a cuáles son las actividades en las que deberían participar y su valoración sobre la utilidad de los medios de que disponen para su participación. (Tablas 15 y 16).

TABLA 15
ASPECTOS EN LOS QUE CREEN DEBERÍAN PARTICIPAR

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
En la elaboración de normas de disciplina	16%	15,4	38,1	17,5	13	2,96	1,22
En la creación de un consejo de alumnado	10,5	14,2	34,9	26,2	14,2	3,19	1,17
En la elección del director/ a	14,2	13,6	25,4	21,1	25,7	3,31	1,36
En la organización de asambleas informativas	13,1	20,1	36,6	22,6	7,6	2,91	1,12
En la decisión de las actividades a realizar en fiestas, como Sant Jordi o Carnaval	6,6	5,1	20,2	31,4	36,6	4,0	1,16
En la elección de las actividades extraescolares	8	8,3	22,8	32,7	28,1	3,65	1,20
En la decisión sobre la composición de grupos de trabajo en la clase	7,4	7,1	27,7	32,9	24,9	3,61	1,15
En la decisión sobre fechas de exámenes	8,5	7,6	18,3	27,7	37,8	4	1,26
En sugerir distintas formas de evaluación	9,4	13,9	26,7	23,6	26,4	3,50	1,27
En la organización de acciones solidarias de la escuela con la comunidad como la recogida de alimentos y juguetes en Navidad	10,6	8,8	32,9	25,7	22,1	3,40	1,22
En la organización de acciones de protesta o denuncia social (en la calle, cartas a periódicos, etc.)	13	15,4	37,8	16,9	16,9	3,09	1,23

Los resultados de la Tabla 15, muestran que las actividades académicas o relacionadas con los estudios son las que tienen prioridad en cuanto al grado de participación que demandan; hay cuatro de ellas que destacan sobre el resto: *elección de las actividades extraescolares* (69%), de *las actividades a realizar en celebraciones festivas* (68%), *las fechas de exámenes* (65%) y *las formas de evaluación* (50%).

Llama la atención la baja demanda de participación en aspectos como la elaboración de normas de disciplina, o la creación de un consejo del alumnado y en cambio crean que debieran tener una mayor presencia en la elección de director o directora. Parece que este último aspecto se percibe como de mayor importancia para su vida académica dentro del instituto.

Al preguntarles sobre la utilidad de la participación (Tabla 16), los aspectos considerados de mayor utilidad son: «dialogar con el profesorado» (58%), «la representación del alumnado en el consejo escolar» y «hablar con el director/a» (51,5%). Estas respuestas confirman lo que ya señalaban en la pregunta anterior, parece que conceden poca importancia y utilidad a su propia organización interna como sería por ejemplo la realización de asambleas entre el alumnado.

TABLA 16
UTILIDAD DE LA PARTICIPACIÓN

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
Tener un delegado/ a de clase	10,9	17,8	25,7	28,7	16,9	3,23	1,24
Que el alumnado esté representado en el Consejo Escolar	5,5	10,7	32,3	30,5	21,0	3,51	1,10
Hablar con el director/ a del centro	8,2	12,7	27,6	32,4	19,1	3,42	1,17
Hacer asambleas	12,8	14,3	34,1	27,1	11,6	3,10	1,18
Dialogar con el profesorado	7,4	12,3	22,2	32,1	25,9	3,57	1,21

Convivencia

A partir del ítem 14 se pretende conocer en qué medida el alumnado realiza acciones que indiquen una actitud de respeto hacia las normas de convivencia. Unas de esas acciones favorecen y otras perjudican esa convivencia (Tabla 17).

TABLA 17
RESPECTO HACIA LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	MEDIA	S
Tirar papeles a la calle	19,6	34,4	25,4	13,3	7,3	2,54	1,16
Dialogar para resolver conflictos	8,8	13,4	26,4	31,6	19,8	3,4	1,20
Poner música a todo volumen	13,6	21,6	19,8	19,1	25,9	3,22	1,39
Ceder tu asiento en los autobuses y metros a las personas mayores	7,9	11,9	22,5	27,1	30,7	3,61	1,25
Escribir o pintar en los lavabos o ascensores públicos	64,3	18,6	10,1	3,0	4,0	1,64	1,05
Armar escándalo en la calle	48,2	24,8	13,2	7,1	6,7	1,99	1,23
Ayudar en la calle a personas que lo necesitan	11,2	27,4	28,0	20,7	12,8	2,96	1,20

Entre las acciones que *favorecen la convivencia*, destacan: «ceder el asiento en los autobuses y metros a las personas mayores» y «dialogar para resolver conflictos». Un 57,8 % y 51,4 %, respectivamente, del alumnado reconoce hacerlas «bastante o mucho». Entre las que *perjudican la convivencia*, es de destacar que casi la mitad del alumnado (un 45 %) reconoce «poner música a todo volumen» bastantes o muchas veces.

Si consideramos que los 7 aspectos contenidos en esta pregunta son indicadores comportamentales de la *actitud que el alumnado tiene hacia las normas de convivencia* y los tratamos como una escala de tipo Likert, vemos que la puntuación media del grupo es de 24,65. Dado que las puntuaciones teóricas de esta escala pueden oscilar entre 7 (la actitud más negativa) y 35 (la actitud más positiva), podemos decir que el alumnado tiene una *actitud ligeramente positiva* hacia esas normas de convivencia, manifestada a través de lo que ellos dicen que hacen. Aunque, claro está, el deseo de «querer quedar bien» ha podido también sesgar sus respuestas.

4. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO

Todo instrumento de medición debe reunir evidencias de su validez o adecuación. Se han incorporado elementos de validez del contenido de este instrumento en su fase de elaboración, así las preguntas del cuestionario se han elaborado ajustándonos a los distintos aspectos o dimensiones que responden a los componentes del modelo de ciudadanía del que partimos. La rigurosidad del proceso seguido para su elaboración (validación por jueces, aplicación piloto,) son indicadores de esta validez de contenido.

Por otra parte, uno de los aspectos clave de este concepto de validez está íntimamente unido a su utilidad. ¿En qué medida los resultados obtenidos sirven para dar respuesta a sus objetivos de elaboración? Hemos visto que los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los objetivos pretendidos para su elaboración, y que este hecho evidencia la validez de utilidad del mismo.

Aunque creemos que las evidencias anteriores ya justifican la validez del cuestionario elaborado, a continuación recogemos otras evidencias:

a) Consistencia de los resultados obtenidos con otras investigaciones:

- Al analizar el sentimiento de pertenencia del alumnado vemos que este se siente fundamentalmente perteneciente a su lugar de nacimiento, a la ciudad en que vive y con España, en cambio no tiene desarrollada la conciencia de su pertenencia a la Unión Europea. Este hecho confirma los resultados obtenidos en anteriores investigaciones del Gredi con jóvenes de estas edades, como los de Bartolomé y otros (2003) o los de Donoso y Massot (1999)
- Nuestros resultados corroboran lo señalado por otros autores que han trabajado la construcción de la identidad cultural. El alumnado de estas edades destaca que los elementos más importantes para la construcción de su sentimiento de pertenencia son la lengua, el conocimiento de las normas y costumbres y el compromiso moral Bartolomé (Coord.) (2002) y Bartolomé y otros (2002).

b) Consistencia interna de las respuestas:

- Al relacionar diferentes preguntas del cuestionario, se observa consistencia en las respuestas obtenidas, así por ejemplo, tienen poca conciencia del valor de las instituciones y de su significación en la vida ciudadana, esto se pone de manifiesto tanto en la subdimensión sobre el sentimiento de pertenencia como en la de comprensión de la democracia donde casi la mitad del alumnado entrevistado muestra confiar muy poco en los partidos políticos, seguido de un 38% que tampoco confía en el parlamento, como ya se ha comentado en páginas anteriores.
- Otro indicador de la validez interna del cuestionario, lo encontramos en la subdimensión para medir la actitud ante la ciudadanía multicultural. Por un lado, aparece una correlación elevada y significativa entre el ítem 15 (indicador de esa actitud) y el ítem 19 (propriadamente la escala de actitud tipo Likert). Por otro lado, esta escala de actitud tiene un coeficiente de consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach, de 0,863, que denota una adecuada consistencia interna entre los elementos que forman esta escala., consistencia que pasaría a valer 0,885 si eliminaríamos el ítem «cambiar costumbres», que es el único de los doce ítems que la forman que tiene un índice de homogeneidad bajo, ítem que convendría eliminar o reformular para una optimización de la escala. También la pregunta 16 sirve para explicarnos la actitud neutra que tiene el alumnado a nivel de grupo, muestra sus preferencias hacia los grupos con los que puede tener una mayor proximidad cultural, prefieren sobre todo personas procedentes de la comunidad europea y latinoamericana, mientras que tienen una actitud más de rechazo hacia grupos percibidos como culturalmente distintos y económicamente desfavorecidos (paquistanies, magrebíes, gitanos y subsaharianos), y que en la pregunta 19 relacionan con los inconvenientes que destacan en una ciudadanía multicultural; delincuencia y conflictos de convivencia.
- Respecto al ítem 4 que podría considerarse como una escala de actitud ante la democracia, observamos que presenta un coeficiente de consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach de 0,822, que indica una adecuada consistencia interna entre los 19 elementos que lo forman, siendo todos ellos homogéneos de tal forma que solo la eliminación de la «representación de los estados en organismos internacionales» elevaría a 0,824 el coeficiente anterior.
- Respecto al ítem 14, que también es un indicador de actitud hacia la convivencia ciudadana, los siete elementos que lo forman presentan un coeficiente de consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach de 0,541, aunque es un coeficiente medio hay que tener en cuenta que la escala solo está formada por siete elementos, y que podría aumentar a 0,563 si elimináramos el elemento que se refiere a «dialogar para resolver conflictos».

Por último, y como ya hemos señalado al principio de este artículo, este estudio por encuesta, a través de un cuestionario, ha formado parte de un estudio más amplio. Queremos aquí señalar que las informaciones obtenidas a partir de este cuestionario se contrastaron con las obtenidas de esos mismos jóvenes, a través de las entrevistas en profundidad. Aunque, lógicamente, éstas se hicieron sólo con una muestra representa-

tiva de ese alumnado y la información obtenida por este procedimiento de recogida de información, era distinta, en el sentido que permitía recoger sus propias expresiones con sus palabras, coincidían en su significado o sentido con que manifestaban en el cuestionario. Esta consistencia en las respuestas, obtenidas a partir de procedimientos distintos, indican también la validez de la información obtenida por el cuestionario.

Conclusiones

De los resultados obtenidos por el alumnado podemos concluir lo siguiente:

El sentimiento de pertenencia del alumnado aparece vinculado fundamentalmente con su lugar de nacimiento, la ciudad donde vive y con España, mientras que el menor sentimiento de pertenencia se refiere a Europa. Estos datos confirman los hallados por nosotras, en anteriores investigaciones, en las cuales se comprobó que los jóvenes y las jóvenes de estas edades (y aun mayores) no tienen desarrollada una conciencia de su pertenencia a la Unión Europea.

También es importante señalar que el alumnado inmigrante es el que se siente menos vinculado a España y el que se siente más vinculado al «*lugar de nacimiento de los padres*».

Los aspectos que más vinculan a un lugar para el alumnado encuestado son: el «*hablar la lengua*» y «*conocimiento de las normas y costumbres de ese lugar*». Llama la atención que el «*implicarse en actividades para solucionar problemas del lugar*» lo consideran un vínculo de pertenencia mayor que el conocimiento de las instituciones o la participación en actividades deportivas o de ocio. Como se ha visto en los resultados, esta juventud tiene muy poca conciencia del valor de las instituciones y de su significación en la vida ciudadana, ya sean partidos políticos, figuras de gobierno o incluso otro tipo de entidades como asociaciones o grupos culturales.

En cuanto al *concepto de ciudadanía* señalar que, en general, el alumnado se refiere a un concepto de ciudadanía siempre asociado a un territorio, esencialmente a la ciudad, aunque unos pocos jóvenes van más allá y muestran conceptos de ciudadanía más complejos enfatizando en otros componentes. Así, sólo hay un 19% que lo vincula a la comunidad y un 10% al hecho de tener unos derechos y obligaciones.

Cuando se les pregunta sobre lo que significa ser un buen ciudadano o ciudadana, sólo una tercera parte del alumnado lo vincula con el cumplimiento de derechos y deberes y con el hecho de respetar a las personas y al medio ambiente. Menos de una décima parte del alumnado lo relaciona con la participación o con la solidaridad.

Los y las jóvenes muestran una tendencia a situarse más como ciudadanos pasivos que activos o, al menos, al no asociar el componente de deber y derecho que lleva parejo cada uno de los Derechos Humanos. En todos aquellos temas sobre los que se le ha preguntado que teóricamente son objeto tanto de derecho como de deber, sus respuestas evidencian una mayor conciencia de sus derechos que de los deberes correspondientes a tales derechos.

Reconocen sus derechos a la participación cívica, pero mantienen muy poca predisposición para ejercerlos en la medida que no reconocen el deber recíproco que implica el derecho a participar. Así, por ejemplo, sólo el 16,8% del alumnado considera un

deber el «participar en las asambleas de clase», y sólo un 20% considera «el votar» como un deber.

Cabe preguntarnos si en realidad estos datos muestran una posición pasiva ante las posibilidades de participación democrática o bien pueden interpretarse como una afirmación de la autonomía personal y defensa de una conciencia deliberativa que se reserva el deber de participar. También podemos cuestionarnos si el énfasis en los derechos más que en los deberes de participación que muestran las respuestas de los y las jóvenes no es tanto el resultado de una conciencia cívica sino reflejo de su escasa experiencia de participación.

Es muy interesante resaltar, sin embargo, que la conciencia del deber por encima del derecho sólo aparece cuando se trata de la preservación del medio ambiente. Estos resultados pueden estar poniendo de relieve la influencia de la educación, tanto formal como la familiar y la no formal, en la medida que estos temas son objeto de especial atención en los contenidos curriculares, en las conversaciones familiares, en la prensa o debates, en las normativas de los espacios públicos etc. Si ello fuera así, se hace necesario tomar las medidas oportunas para ampliar la influencia de los distintos espacios educativos en orden a desarrollar una ciudadanía más activa y responsable que la que parece que están desarrollando nuestros jóvenes.

Señalar que los y las jóvenes de nuestra muestra toman en consideración el aspecto legal como el elemento clave para el reconocimiento de ciudadanía. Se trata de un concepto de estatus asociado al reconocimiento de una «situación legal» y no a la posesión de una nacionalidad determinada.

En cuanto a la actitud del alumnado hacia una ciudadanía multicultural, podemos decir que aunque la actitud reflejada al nivel de grupo, no muestra una tendencia clara a favor o en contra, sino que responde a una actitud neutra, si que hay una proporción destacable de estos jóvenes (un 31%) que reconoce que no les gustaría que vinieran a vivir en su barrio personas de diferentes culturas a la suya o que fueran sólo de algunos países, pero de otros no. Este porcentaje de alumnado tan poco receptivo hacia la diversidad cultural de la sociedad aumenta cuando manifiesta sus preferencias hacia determinados grupos, sobre todo hacia los grupos que son percibidos como culturalmente distintos, y que hemos destacado, y que por ser grupos «económicamente desfavorecidos», los relacionan con los inconvenientes que destacan en una ciudadanía multicultural: delincuencia y conflictos de convivencia. De nuevo se observa la gran influencia que ejercen los medios de comunicación en la propagación y creación de estereotipos ya que, en la mayoría de ocasiones los titulares de prensa y las noticias de televisión o radio vinculan inmigración con delincuencia.

En cuanto a la confianza que el alumnado deposita en las instituciones democráticas vemos que, en general, no hay una opinión totalmente unánime respecto a la institución en que más confían. El Consejo Escolar es la institución en la que más confían, quizás porque la ven como más cercana a su realidad. Sin embargo, la siguiente institución en la que más confía es la ONU, a pesar de ser la más lejana a su realidad cotidiana. Quizás pueda deberse a que esta institución aparece con frecuencia en los medios de comunicación y es sabida la influencia de estos medios sobre la población en general y sobre la juventud en particular.

Lo que más nos llama la atención, es la poca confianza que pone de manifiesto el alumnado respecto a determinadas instituciones importantes para el funcionamiento democrático. Así, casi la mitad del alumnado confía muy poco o nada en «los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía», y sólo un 13,7% que confía bastante o mucho en ellos. Las siguientes instituciones en las que menos confían son «el Parlamento» y los «tribunales de justicia».

En cuanto a la *comprensión sobre los fundamentos de la democracia* sorprende que casi la mitad de este alumnado no elija a las «personas elegidas por el pueblo», para gobernar un país, y que casi un 40% señale que deben gobernarlo «personas expertas en asuntos políticos y de gobierno». Estas personas junto con las que han elegido que deben ser «líderes con carisma», nos muestra que probablemente están confundiendo un principio fundamental de la democracia con cualidades que podrían tener las personas para realizar mejor las tareas de gobierno. También consideramos destacable que casi un 37%, no haya identificado la autenticidad del concepto de «libertad individual» en una democracia.

En cuanto a la *comprensión de los principios democráticos* y su aplicación a situaciones concretas, señalar que, aunque, en general los y las jóvenes identifican como buenos aquellos principios implícitos en una democracia y como malos aquellos que dificultan los procesos democráticos, sin embargo, llama la atención que exista casi un 22% del alumnado que no identifique como bueno «la libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento», siendo éste un principio tan básico para el desarrollo de la democracia, o también, la indiferencia manifestada por los jóvenes frente a la representación de los Estados en organismos internaciones, que pone de manifiesto la necesidad de trabajar desde la educación para que adquieran una sensibilización hacia las relaciones internaciones, dentro de una visión más planetaria de los problemas.

Otro dato interesante de destacar, en este aspecto, es que, aunque más de la mitad del alumnado considera como bueno o muy bueno que el «Estado asegure a todas las personas un sueldo mínimo», este porcentaje baja cuando este hecho se refiere a las personas inmigrantes. Parece desprenderse de sus respuestas una cierta desigualdad cuando se aplica determinados principios a las personas inmigrantes.

Sorprende que haya casi un 40% del alumnado que no considera malo o muy malo para la democracia que «los políticos influyan en las decisiones de los jueces» y que alrededor del 30% tampoco considere malo que «los partidos políticos controlen la prensa y la televisión», «los políticos den cargos a su familia» o que «se violen la soberanía y las fronteras de otros Estados».

Por último, consideramos que una cosa tan grave para el desarrollo democrático, como es «la existencia de leyes que violen los derechos humanos», haya un 21% del alumnado que no lo considere malo o muy malo.

Los resultados anteriores ponen de manifiesto la necesidad de trabajar desde una educación para la ciudadanía que le posibilite una mejor comprensión de los fundamentos que rigen el funcionamiento adecuado de las democracias.

En cuanto a la dimensión de *convivencia y participación*, decir, en primer lugar, que este alumnado tiene un nivel de participación muy bajo y sólo parece estar motivado a participar en las actividades deportivas. La razón principal que aportan como dificultad para la participación es «el desinterés del alumnado» o «por comodidad», se comprueba

la baja motivación de este alumnado por estar presente en los órganos y actividades de toma de decisiones. Sin embargo, creemos importante señalar, en segundo lugar, el hecho de que aproximadamente una cuarta parte del alumnado exprese que «no sabe como hacerlo» o que lo atribuya a la «falta de colaboración y apoyo del profesorado», pues evidencian unas carencias y elementos de reflexión de índole educativo.

Finalmente, queremos resaltar el hecho de que sólo un 13,8% del alumnado diga que la participación «no sirve para nada», pues creemos que muestra, al menos de manera implícita, el reconocimiento de la importancia de la utilidad de la participación.

En cuanto a las actividades en las que alumnado considera que debería participar y la valoración que hacen sobre la utilidad de los medios de que disponen para su participación, señalar lo siguiente: las actividades académicas o relacionadas con los estudios son las que tienen prioridad en cuanto al grado de participación que demandan y son también a las que conceden mayor utilidad, conceden poca importancia y utilidad a su propia organización interna como sería por ejemplo la realización de asambleas entre el alumnado.

Estos resultados muestran que, quizá la organización interna de los centros educativos, continúa siendo muy vertical y las tomas de decisiones están fundamentalmente en el Consejo Escolar, el Claustro de profesorado y la Dirección. La formación para la ciudadanía exigiría unos ciertos cambios en la organización de los institutos de secundaria de manera que fuera más visible la organización democrática y la participación del alumnado en la toma de decisiones.

Por último, y en relación a la convivencia, podemos decir que el alumnado tiene una actitud ligeramente positiva hacia esas normas de convivencia, manifestada a través de lo que ellos dicen que hacen, y que hay acciones como «poner música a todo volumen» que casi la mitad reconocen hacerlo de manera habitual. Es posible que sean conscientes lo que esta acción puede entorpecer las normas de convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad, *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 277-320.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V. Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P i Sabariego, M. (2001). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Bartolomé, M. (Coord). (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, *Revista de Educación*, número Extraordinario, 33-56.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Coord). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En Soriano, E. (Coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid: La Muralla (pp. 83-126)
- Cruz, R.(2000). El derecho a reclamar derechos, acción colectiva y ciudadanía democrática. En M. Pérez Ledesma (Ed): *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias, (pp. 263-292).
- Donoso, T. y Massot, I. (1999). La dimensión europea en los estudiantes de secundaria. En AAVV. *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: Universidad de Málaga. Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga
- Espín, J.V. (2002). Educación, ciudadanía y género. En Bartolomé (coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, (pp. 105-129)
- Espín, J.V. (2003). Ciudadanía paritaria. En Soriano, E.(coord.) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, (pp. 47-91).
- Marín, M.A., Cabrera, F., Espín, J.V. y Rodríguez, M. (2002) Identidad en contextos multiculturales. En. V. M^a Candau (Coord). *Multiculturalismo i Educaçao: questoes e perspectivas*. Brasil.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Coord.). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea
- Marín, M.A y Rodríguez, M. (2002). La construcció de la identitat europea. *Revista Temps d'Educatió*, 27, 121-140.
- Massot, M. I. (2001). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rodríguez Lajo, M.(2002). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En Bartolomé, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Pérez Ledesma, M. (2000). Ciudadanos y ciudadanía: un análisis introductorio, en M. Pérez Ledesma (Ed) *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias. (pp.1-36)
- Pérez, G. (1999). Educación para la ciudadanía: exigencia de la sociedad civil, *Revista española de Pedagogía*. LVII, 213, 245-277
- Sabariego Puig, M. (2001). *L'Educatió Intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sánchez Alonso, M. (2000). La participación. Metodología y práctica. Madrid: Editorial Popular.
- Tam, H. (1998). *Communitarism. A new agenda for politics and citizenship*. London: Macmillan Press LTD.

CUESTIONARIO: LA JUVENTUD ANTE LA CIUDADANÍA

Datos de Identificación

Instituto: **Curso:**.....

Sexo:	Masculino		Femenino	
--------------	-----------	--	----------	--

Edad: años.

Lugar de Nacimiento:

Lugar de nacimiento del padre

Lugar de nacimiento de la madre

Si no has nacido en España, ¿cuánto tiempo llevas viviendo en España?

Conocimiento del idioma:

	No tengo ningún problema en hablarlo o escribirlo	Tengo algunos problemas en hablarlo o escribirlo	Tengo bastantes problemas
CATALAN			
CASTELLANO			
OTROS(<i>especifica</i>)			

¿Has viajado fuera de Cataluña?	No	Sí
¿Dónde?		

¿Qué significa para ti la palabra ciudadano, ciudadana?

.....

.....

.....

	No	Sí
¿Utilizas Internet?		
Para chatear con mis amigos		
Para buscar información		
Para conocer gente de otros países		
Para jugar en la red		
Para bajar música, programas, películas, etc.		
OTROS (<i>especifica</i>).....		

CÓMO VIVES LA DEMOCRACIA

1. ¿En qué medida confías en las siguientes instituciones y sus representantes? (Pon una cruz).

(1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)

	1	2	3	4	5
Los partidos políticos para representar los intereses de los ciudadanos y ciudadanas					
El alcalde o alcaldesa para solucionar los problemas de la ciudad					
El Consejo Escolar para solucionar problemas del instituto					
El Parlamento para elaborar leyes justas					
La policía para mantener el orden público					
Los tribunales de justicia para aplicar justicia con imparcialidad					
La ONU para el mantenimiento de la paz entre los países					

2. ¿Quién crees que debería gobernar un país?: (Sólo puedes elegir una casilla)

- Una persona con carisma que sea líder
- Personas elegidas por el pueblo
- Las personas con negocios importantes
- Personas expertas en asuntos políticos y de gobierno

3. Las siguientes frases nos explican los derechos y deberes que tienen las personas: (Subraya lo que es para ti. Puedes subrayar uno o los dos)

- Tengo el DERECHO / DEBER de participar en las asambleas de clase.
- Las personas tienen el DERECHO / DEBER de aprender.
- Las personas tienen el DERECHO / DEBER de trabajar.
- Las personas tienen el DERECHO / DEBER de expresar sus opiniones.
- Las personas tienen el DERECHO / DEBER de votar.
- Las personas tienen el DERECHO / DEBER de participar en la vida social de su Comunidad
- Las personas tienen que DISFRUTAR / MANTENER un medio ambiente saludable.
- Las personas tienen que DISFRUTAR / MANTENER unas condiciones higiénicas adecuadas en el lugar donde viven.

4. Indica el grado en que las siguientes afirmaciones son buenas o malas para la democracia: *(Pon una cruz en la casilla que consideres)*

	Muy Mala	Mala	Ni buena ni mala	Buena	Muy buena
Las personas pueden expresar sus opiniones con libertad.					
Las diferencias entre personas ricas y pobres son muy grandes					
Los políticos dan cargos a su familia.					
Los partidos políticos controlan la prensa y TV.					
El Estado asegura a las personas inmigrantes los recursos necesarios para vivir dignamente.					
El número de hombres y mujeres en las listas de los partidos políticos está equilibrado					
Prohibir a las personas criticar al gobierno en actos públicos.					
Poder elegir con libertad a los y las representantes en el Parlamento.					
Las y los políticos influyen en las decisiones de las y los jueces					
Existen muchas asociaciones y organizaciones diferentes en las que las personas puedan participar.					
La gente joven participa en actividades que ayudan a su comunidad.					
El Estado asegura a todas las personas un sueldo mínimo.					
Hay leyes que violan los derechos humanos.					
Las personas ricas influyen en el gobierno más que las otras.					
Poder manifestarse pacíficamente.					
Todas las personas conocen los principios básicos de la Democracia.					
Los Estados están representados en organismos internacionales.					
Violar la soberanía y las fronteras territoriales de otros Estados					
Tener un tribunal de justicia internacional que juzgue las violaciones de derechos humanos en diferentes países.					

5. **¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre la libertad individual en un país democrático es la más acertada?:** *(Pon una cruz en la casilla que consideres)*

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | La persona libre puede hacer lo que quiera |
| <input type="checkbox"/> | La libertad consiste en hacerse valer a sí mismo o a sí misma, sin tener en cuenta a las demás personas. |
| <input type="checkbox"/> | No hay límite en la libertad de las ciudadanas y ciudadanos en la sociedad democrática. |
| <input type="checkbox"/> | La libertad de una persona termina donde la sociedad dice que puede comenzar a perjudicar a otras personas |

CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN

6. **¿En cuál o cuáles de las siguientes actividades participas?** *(Pon una cruz)*

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Presentarte como candidato/ a a delegado/ a de curso |
| <input type="checkbox"/> | Formar parte de un equipo deportivo |
| <input type="checkbox"/> | Formar parte de un grupo cultural (coral, teatro, danza, música) |
| <input type="checkbox"/> | Formar parte de un grupo excursionista |
| <input type="checkbox"/> | Estar en un grupo que realiza campañas solidarias (recogida de alimentos, ropa, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | Ninguna |
| <input type="checkbox"/> | OTRAS <i>(especificar)</i> |

7. **¿Cuáles crees que son las causas que dificultan la participación del alumnado en la mejora de la vida del instituto?** *(Pon una cruz en la casilla que consideres)*

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | El desinterés del alumnado (cada uno va a lo suyo) |
| <input type="checkbox"/> | El no saber cómo hacerlo, ni a quién dirigirnos |
| <input type="checkbox"/> | La falta de colaboración y apoyo del profesorado (no nos hacen caso) |
| <input type="checkbox"/> | Pensamos que no sirve de nada |
| <input type="checkbox"/> | Es más cómodo no hacer nada |
| <input type="checkbox"/> | OTRAS <i>(especificar)</i> |

8. ¿En qué medida los siguientes aspectos sirven para solucionar los problemas del alumnado?. (Pon una cruz en la casilla que consideres)
 (1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)

	1	2	3	4	5
Tener un delegado/ a de clase					
Que el alumnado esté representado en el Consejo Escolar					
Hablar con el director/ a del centro					
Hacer asambleas					
Dialogar con el profesorado					
OTROS (especificar)					

9- Si una persona querida tiene una enfermedad incurable y pide, con pleno conocimiento de su situación, que se le ayude a morir ¿Le ayudarías? (Pon una cruz en la casilla que consideres. Sólo puedes elegir una)

- Sí, porque me dolería mucho verla sufrir
- Sí, para evitar que su familia y amistades sufran
- Sí, porque cualquier persona en sus circunstancias tiene este derecho
- No, porque está prohibido por la ley

10.-Si unos amigos que están realizando una campaña de recogida de ropa usada por toda Cataluña te piden que les acompañes en la furgoneta, pero tu padre y tu madre no te dejan ¿Qué harías? (Elige sólo una)

- Iría porque me lo pasaría muy bien
- Iría porque mis amigos me lo han pedido y no quiero perder su amistad
- Iría porque están trabajando por una causa justa de ayuda a los demás
- No iría para no desobedecer a mi padre ni a mi madre

11.-Si tu mejor amiga te cuenta en secreto que ha cometido un robo importante en el instituto del que se culpa a otra persona ¿qué harías? (Elige sólo una)

- Le pediría que contara la verdad porque no quiero tener remordimientos
- Le pediría que confesara, pero yo no diría nada para no traicionar su confianza
- Le pediría que confesara la verdad, o lo tendría que hacer yo, porque hay una persona que está siendo acusada injustamente
- Le pediría que confesara porque el robo va en contra de la ley

12. Una propietaria está a punto de alquilar un piso a un inmigrante. Las otras personas de la escalera se le ponen en contra y le piden que no lo alquile. ¿Qué harías en su lugar? (Elige sólo una)

- Sí lo alquilaría porque no quiero perder el dinero del alquiler
- No lo alquilaría para no enemistarme con las personas de la escalera
- Sí lo alquilaría porque todas las personas tienen derecho a una vivienda digna
- Sí lo alquilaría porque la ley está de mi parte

13.- ¿En qué medida crees que deberías participar en las siguientes actividades de tu instituto?. (Pon una cruz en la casilla que consideres)(1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)

	1	2	3	4	5
En la elaboración de normas de disciplina					
En la creación de un consejo de alumnado					
En la elección del director/ a					
En la organización de asambleas informativas					
En la decisión de las actividades a realizar en fiestas, como Sant Jordi o Carnaval					
En la elección de las actividades extraescolares					
En la decisión sobre la composición de grupos de trabajo en la clase					
En la decisión sobre fechas de exámenes					
En sugerir distintas formas de evaluación					
En la organización de acciones solidarias de la escuela con la comunidad como la recogida de alimentos y juguetes en Navidad					
En la organización de acciones de protesta o denuncia social (en la calle, cartas a periódicos, etc.)					
OTRAS (Especificar)					

14.-¿Con qué frecuencia realizas las siguientes acciones? (Pon una cruz en la casilla que consideres) (1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)

	1	2	3	4	5
Tirar papeles a la calle					
Dialogar para resolver conflictos					
Poner música a todo volumen					
Ceder tu asiento en los autobuses y metros a las personas mayores					
Escribir o pintar en los lavabos o ascensores públicos					
Armar escándalo en la calle					
Ayudar en la calle a personas que lo necesitan					

LA PERTENENCIA A UNA COMUNIDAD

15.- Indica con cuál de las siguientes afirmaciones te identificas: (Pon una cruz en la casilla que consideres)

- Me gustaría que en mi barrio hubiera personas de diferentes culturas a la mía y no me importa de qué país fueran
- No me gustaría que vinieran a vivir a mi barrio personas de diferentes culturas a la mía
- Me gustaría que vinieran a vivir pero sólo de algunos países, de otros no.
- Me da igual si vienen o no vienen

16.- Si vinieran a vivir a tu barrio personas de otros países y culturas, indica en qué medida TE GUSTARÍA que fueran: *(Pon una cruz donde consideres).*

(1=Nada; 2=Muy poco; 3=Algo; 4= Bastante; 5=Mucho)

	1	2	3	4	5
Latinoamericanas					
De los países del Este de Europa (rumanas, serbias, etc.)					
De la Comunidad Europea					
Magrebíes					
Chinas					
Paquistaníes					
Subsaharianas (guineanas, etc.)					
Filipinas					
Gitanas					
OTRAS <i>(especificar)</i>					

17.-Indica en qué medida te sientes: *(Pon una cruz en la casilla que consideres)*

(1=Nada; 2=Muy poco; 3=Algo; 4= Bastante; 5=Mucho)

	1	2	3	4	5
De la ciudad donde vives					
De Cataluña					
De tu barrio					
De España					
Del lugar donde has nacido					
De Europa					
Del lugar de origen de tus padres					
Del mundo					

18.-¿Qué significa para ti ser un buen ciudadano, ciudadana?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Cada vez llegan a Cataluña más personas inmigrantes de diferentes países (Latinoamérica, Marruecos, de la Comunidad Europea, Pakistán, China, etc.). Algunas personas lo ven como una ventaja para el barrio o para la ciudad y otras como una desventaja. Indica en que grado estás de acuerdo con las razones que dan: (Pon una cruz en la casilla que consideres)

(1= Nada; 2= Muy poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho)

	1	2	3	4	5
Haría a la gente del barrio más abierta					
Sería más divertido convivir con gente diferente					
Tendríamos muchos problemas para entendernos					
Conoceríamos otras culturas					
Nos cambiarían nuestras costumbres					
Habría más conflictos de convivencia					
Aprenderíamos otros idiomas					
Estaríamos mejor si todas las personas fueran de la misma cultura					
Seríamos más comprensivos y tolerantes					
Habría problemas porque ocuparían nuestros puestos de trabajo					
Tendríamos una visión más amplia del mundo					
Tendríamos más delincuencia					
OTRAS (especificar)					

20. En qué medida consideras que son importantes los siguientes aspectos para sentir que perteneces a un lugar: (Pon una cruz en la casilla que consideres)

(1= nada; 2= muy poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho)

	1	2	3	4	5
Hablar la lengua/s oficiales del lugar.					
Conocer las Instituciones (Ayuntamiento, Asociaciones, ...).					
Conocer mucha gente.					
Conocer las normas y costumbres de ese lugar.					
Participar en asociaciones culturales, deportivas, de ocio..., de ese lugar					
Implicarse en actividades que ayudan a solucionar los problemas del lugar					
OTRAS (especificar)					

21.-En los últimos años han llegado a nuestro país personas procedentes de otros países para trabajar, ¿crees que deben tener los mismos derechos y deberes que las personas de aquí?: (Sólo puedes elegir una)

- Cualquier persona si tiene los papeles de inmigración en regla.
- Sólo cuando la persona es de algún país de la Unión Europea.
- Cualquier persona, pero después de vivir aquí unos años (p.ej. 4 ó 5 años).
- No, porque la persona no ha nacido aquí.
- Ninguna, porque no tienen la nacionalidad de aquí.

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS ☺

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2004.

Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2005.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL DIPLOMA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN CLÍNICA (EVALUATION OF THE IMPACT OF CLINIC RESEARCH METHODOLOGY DIPLOMA)

Chantal Biencinto López

Profesora Doctora en el Dpto. MIDE de la Facultad de Educación

Rafael Carballo Santaolalla

Profesor Titular del Dpto. MIDE de la facultad de educación

Miguel Carrasco Asenjo

Jefe de Formación. Agencia Laín Entralgo. Consejería de Sanidad. Comunidad de Madrid

Facultad de Educación-CFP. Universidad Complutense de Madrid

C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid

Tlf. 913946148 - Fax: 913946109

alameda@edu.ucm.es

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio evaluativo realizado por el departamento MIDE de la UCM en colaboración con la Consejería de Salud, para determinar el impacto del diploma «Metodología de Investigación en Clínica» impartido por el CUSP. Dicho programa, desde su creación hace 6 años, viene haciendo evaluaciones sobre el proceso de funcionamiento del mismo, analizando los niveles de satisfacción de sus asistentes (evaluación de reacción), así como de sus aprendizajes. Con este estudio se quería ir más allá y conocer cuáles eran los efectos que estaba teniendo sobre la actividad profesional de los alumnos que lo habían cursado y poder constatar si los objetivos últimos de este programa (mejora de la capacidad investigadora y asistencial de los profesionales sanitarios) se cumplían.

Palabras clave: *Evaluación, impacto, estadística descriptiva.*

ABSTRACT

The present article has as objective to present/display the results of a evaluativo study made by the department MIDE of the UCM in collaboration with the Council of Health, in order to determine the impact of the diploma «Methodology of Investigation in Clinic» distributed by the CUSP. This program, from its creation for 6 years, it comes making evaluations on the operation process of the same one, analyzing the levels of satisfaction of its assistants (reaction evaluation), as well as of its learnings. With this study it was wanted to go further on and to know which were the effects that it was having on the professional activity of the students who had attended it and to be able to state if the last objectives of this program (improvement of the investigating and welfare capacity of the sanitary professionals) were fulfilled.

Key words: Evaluation, impact, descriptive statistics.

1. OBJETIVOS Y DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

El primer paso fue determinar qué abarcaba el concepto de impacto para este curso, cuáles eran los ámbitos y dimensiones que deberían analizarse y valorarse y quiénes eran las personas implicadas en los mismos, para así poder diseñar cómo abordar su estudio y que técnicas utilizar para su evaluación.

Una vez analizados varios modelos de evaluación de impacto vinculados al área sanitaria y de otros ámbitos laborales, se procedió a elaborar un modelo específico, que en nuestro caso se centro en las siguientes dimensiones:

- Valoración de los aprendizajes logrados (valor añadido del curso)
- Utilidad y uso de los conocimientos y materiales del curso
- Mejora en las competencias profesionales
 - Mejora de la práctica asistencial
 - Mejora de la capacidad investigadora
- Mejoras en la empleabilidad
 - Estatus profesional
 - Estatus investigador
- Satisfacción general con el curso

Si bien las dos primeras dimensiones y la última pudieran parecer equivalentes a una evaluación de reacción, en este caso las valoraciones vienen mediadas por el paso del tiempo y la propia actividad profesional, que consideramos importantes a la hora de objetivar o matizar los juicios emitidos al término del curso; las otras dos dimensiones sí son las que normalmente se consideran como dimensiones de impacto. Cada una de ellas se desarrolló y concretó en varios indicadores de éxito.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

A la hora de poder acceder toda la información implicada en estas dimensiones se pensó que el procedimiento más adecuado era la consulta directa a los protagonistas

del programa (los alumnos), contrastando esas valoraciones con las opiniones de los responsables de su actividad profesional (jefes de servicio, compañeros y gestores de la institución en la que trabajan), sobre todo en lo referido a las dos últimas dimensiones. Por ello se optó por realizar un estudio de carácter *ex post facto* por el procedimiento de encuesta, tomando como base de información las percepciones de los asistentes al programa y las valoraciones de sus compañeros. Entre los procedimientos de encuesta se consideró que el más viable era el del cuestionario remitido por correo.

A tal fin se elaboraron tres cuestionarios de características similares destinados a: Alumnos, Jefes de servicio/compañeros y Gestores del centro de trabajo. Estos cuestionarios constaban de ítems valorativos (escala tipo Lickert) de 6 categorías, en los que se solicitaba el nivel de conformidad con las afirmaciones que se hacían (1 nulo nivel de acuerdo y 6 máximo acuerdo). Estos instrumentos fueron analizados por 6 expertos y una muestra piloto de alumnos y una vez realizadas las correspondientes correcciones (validez de contenido), obtuvieron unos índices de fiabilidad muy altos (Alfa de Cronbach en torno a 0,9). El cuestionario de alumnos se diferenciaba de los otros dos en algunas preguntas específicas relacionadas con los niveles de conocimientos alcanzados, uso de los materiales y aprendizajes y satisfacción con el curso.

Una vez enviados los cuestionarios a la totalidad de los asistentes a los cursos de los 5 primeros años (un total de 152), el índice de respuesta que se obtuvo fue de 60 sujetos, lo que representa un 39,47% de la población total. Las características de la muestra obtenida son bastante representativas de los alumnos que cursaron el programa. La gran mayoría son licenciados en *medicina* (86,7%), lo cual parece lógico ya que el curso de formación objeto de estudio está diseñado para alumnos titulados en carreras de la rama socio-sanitaria y fundamentalmente en licenciados en medicina. En cuanto a la especialidad cabe destacar la gran variedad: la especialidad más habitual en la muestra es *medicina familiar y comunitaria* (un 13,3%), seguida por nefrología (10%). La mayoría trabajan en un hospital (71,7%), seguidos de los que trabajan en Atención Primaria (20%), el resto pertenecen a otros organismos públicos.

3. RESULTADOS

En el presente estudio vamos a presentar los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los Alumnos, ya que de los otros dos (Jefes de servicio y Gestores) el índice de respuesta fue muy bajo y poco representativo. El análisis de los resultados se realizó con el paquete estadístico SPSS 11.5, analizando frecuencias, porcentajes y distintos cruces entre las variables del instrumento presentado. Para la presentación de los resultados se seguirá el esquema del cuestionario y de las dimensiones antes especificadas.

3.1. Valor añadido

Se quería saber cuál era el nivel de conocimientos que tenían antes de empezar el curso y compararlo con el que creían haber alcanzado.

TABLA 1
VALOR AÑADIDO

Conocimientos previos a la realización del curso	% de respuesta						\bar{x}	s
	1	2	3	4	5	6		
• Conocimientos de epidemiología clínica	13,3	38,3	28,3	13,3	1,7	1,7	2,55	1,062
• Manejo de técnicas estadísticas	13,3	35,0	36,7	6,7	5,0	1,7	2,59	1,085
• Manejo de aplicaciones informáticas	3,3	28,3	31,7	23,3	8,3	3,3	3,15	1,142
• Lectura crítica de artículos	13,3	25,0	23,3	25,0	8,3	3,3	3,00	1,313
• Diseño de estudios o trabajos de investigación	15,0	26,7	31,7	15,0	6,7	3,3	2,81	1,266
Conocimientos adquiridos durante el curso	1	2	3	4	5	6	\bar{x}	s
• Conocimientos de epidemiología clínica			8,3	33,3	50,0	8,3	4,58	0,766
• Manejo de técnicas estadísticas			10,0	33,3	48,3	8,3	4,55	0,790
• Manejo de aplicaciones informáticas		1,7	21,7	28,3	45,0	3,3	4,27	0,899
• Lectura crítica de artículos		11,7	18,3	26,7	31,7	11,7	4,13	1,200
• Diseño de estudios o trabajos de investigación		3,3	20,0	23,3	43,3	10,0	4,37	1,025

El nivel de conocimientos que reconocen tener previos es medio-bajo, salvo en aplicaciones informáticas y lectura crítica de artículos, de ahí que se justifique la pertinencia de este tipo de contenidos en el diploma. Por el contrario, los alumnos consideran que al finalizar ese nivel es alto, lo que indica el éxito que el programa alcanza en la adquisición de conocimientos. Para comprobar si el incremento en la adquisición de conocimientos era significativo se procedió a contrastar las diferencias entre unos y otros conocimientos (prueba t para grupos correlacionados).

TABLA 2
SIGNIFICATIVIDAD DE LAS DIFERENCIAS

Diferencias entre los conocimientos previos y los adquiridos en el curso	$\bar{X}_p - \bar{X}_a$	t	p
• Conocimientos de epidemiología clínica	-2,05	-11,413	0,000
• Manejo de técnicas estadísticas	-1,97	-11,175	0,000
• Manejo de aplicaciones informáticas	-1,14	-5,557	0,000
• Lectura crítica de artículos	-1,14	-4,994	0,000
• Diseño de estudios o trabajos de investigación.....	-1,56	-6,985	0,000

Se produce una mejora significativa en todos los casos variando entre un promedio de 2 en los conocimientos sobre epidemiología clínica y técnicas estadísticas, y 1 punto en el manejo de aplicaciones informáticas y lectura crítica de artículos. El diseño de trabajos de investigación se incrementa en 1,56 puntos.

Otro aspecto que se quiso conocer era el nivel de compromiso previo que habían adquirido los asistentes con las instituciones a las que pertenecían y quién les influyó más para participar en el curso.

TABLA 3
NIVEL DE COMPROMISO

Nivel de compromiso adquirido con los siguientes estamentos en la realización del curso	% de respuesta						\bar{X}	S
	1	2	3	4	5	6		
• Comisión de investigación del centro	40,0	3,3	11,7	10,0	16,7	11,7	2,95	1,939
• Unidad de investigación del centro	35,0	3,3	10,0	11,7	18,3	13,3	3,16	1,960
• Equipo asistencial al que pertenece.	16,7	6,7	15,0	20,0	21,7	8,3	3,55	1,624
• Unidad de Docencia	43,3	15,0	8,3	8,3	16,7	5,0	2,53	1,739
• Equipo de investigación al que pertenece	21,7	6,7	6,7	10,0	23,3	20,0	3,75	1,941

Destaca el nivel de compromiso adquiridos con la comisión y la unidad de investigación/docencia en la que trabajan (40% y 35% respectivamente), en cuanto a compartir los conocimientos adquiridos en el curso. Este requisito se contemplaba a la hora de seleccionar a personas representativas dentro de cada organización y podemos constatarlo con estos resultados.

TABLA 4
FACTORES EN LA PARTICIPACIÓN

Importancia de las siguientes personas y grupos en su participación en el curso	% de respuesta						\bar{X}	S
	1	2	3	4	5	6		
• Iniciativa propia.....	6,7	3,3	6,7	3,3	16,7	61,7	5,08	1,535
• Gerencia / Dirección médica	26,7	5,0	16,7	11,7	18,3	20,0	3,51	1,906
• Jefe de servicio.....	50,0	6,7	3,3	6,7	10,0	8,3	2,35	1,874
• Comisión de Investigación.....	61,7	1,7	5,0	3,3	6,7	11,7	2,19	1,914
• Unidad de Investigación.....	55,0	3,3	3,3	3,3	10,0	13,3	2,43	2,033
• Otros (especificar).....	38,3		1,7		3,3	8,3	2,13	2,012

Es significativo el alto porcentaje (61,7%) de asistentes que deciden asistir al curso por iniciativa propia. Del mismo modo la mayoría indica que los equipos de trabajo a los que pertenecen no parecen tener importancia o muy poca en la decisión de asistir al curso.

3.2. Uso y utilidad de los conocimientos adquiridos y de los materiales facilitados

Uno de los indicadores de impacto más interesantes es el nivel de uso que hacen de los conocimientos y materiales y el tiempo que tardan en hacer uso de los mismos. Parece claro que cuanto más tarden en aplicarse más posibilidades hay de que se olviden y que el impacto sea, por tanto menor.

TABLA 5
UTILIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS

Nivel de uso de los conocimientos adquiridos	% de respuesta						\bar{x}	S
	1	2	3	4	5	6		
• Conocimientos de epidemiología clínica.....	1,7	6,7	15,0	23,3	41,7	11,7	4,32	1,172
• Manejo de técnicas estadísticas		3,3	11,7	23,3	40,0	21,7	4,65	1,055
• Manejo de aplicaciones informáticas		1,7	16,7	31,7	33,3	16,7	4,47	1,016
• Lectura crítica de artículos	3,3	6,7	11,7	28,3	31,7	18,3	4,33	1,284
• Diseño de estudios o trabajos de investigación.....	3,3	5,0	1,7	35,0	31,7	21,7	4,54	1,208

Como se comprueba de los datos, el uso que se ha hecho es medio-alto en todos los contenidos tratados en el diploma, habiendo sido aplicados, en la mayoría de los casos, antes de finalizar el curso (63,3%) o bien en los 2 meses siguientes a la finalización del curso.

TABLA 6
TIEMPO DE TRANSFERENCIA

Tiempo que tardó en aplicar los conocimientos del curso	%
• Antes de acabar el curso	63,3
• De 0 a 2 meses.....	13,3
• De 3 a 6 meses.....	10,0
• De 6 a 12 meses.....	10,0
• Más de 1 año	3,3

En cuanto a la utilidad de los materiales facilitados por el curso puede comprobarse como ha sido valorado de alto (en torno a 4), si bien este uso parece haber sido más a nivel individual, ya que en el equipo y la institución estos valores bajan mucho. Este último dato contrasta con el nivel de compromiso que reconocen haber adquirido con dichos estamentos.

TABLA 7
UTILIDAD DE LOS MATERIALES

Utilidad del material sobre epidemiología	% de respuesta							\bar{X}	S
	0	1	2	3	4	5	6		
• Individual.....			3,3	20,0	33,3	23,3	18,3	4,34	1,108
• Equipo.....	13,3	6,7	15,0	20,0	21,7	5,0	6,7	2,81	1,733
• Institución.....	21,7	25,0	8,3	11,7	10,0	5,0	5,0	1,98	1,842
Utilidad del material sobre estadística									
• Individual.....			1,7	23,3	26,7	23,3	23,3	4,44	1,149
• Equipo.....	13,3	10,0	11,7	18,3	21,7	6,7	6,7	2,81	1,787
• Institución.....	21,7	25,0	8,3	10,0	13,3	5,0	3,3	1,96	1,793
Utilidad del material sobre informática									
• Individual.....		5,0	16,7	31,7	23,3	10,0	11,7	3,53	1,356
• Equipo.....	13,3	15,0	15,0	25,0	6,7	5,0	8,3	2,51	1,783
• Institución.....	21,7	26,7	15,0	11,7	6,7	1,7	3,3	1,69	1,579

Esto evidencia el interés del curso y la utilidad que se le está asignando.

3.3. Mejoras en sus competencias profesionales

En este apartado se analizan los impactos que se han producido en la actividad profesional, centrada sobre la mejora en las competencias laborales que han sido objeto del curso. En este caso se quiso conocer la influencia no sólo sobre él sino también en el resto del equipo de trabajo y/o en la institución en la que trabaja. En este caso las preguntas incluían la posibilidad de incluir una respuesta en la que se hiciese constar que el ámbito al que hacía referencia la pregunta no tuviese sentido ser aplicada (valor 0).

A) **Práctica asistencial**

TABLA 8
MEJORA DE LA PRÁCTICA ASISTENCIAL

Mejorar su práctica clínica apoyada en la evidencia científica	% de respuesta							\bar{x}	S
	0	1	2	3	4	5	6		
• Individual	15,0	1,7	3,3	13,3	20,0	31,7	15,0	3,77	1,934
• Equipo	25,0	3,3	16,7	16,7	18,3	18,3	1,7	2,62	1,878
• Institución	28,3	21,7	16,7	8,3	11,7	11,7	1,7	1,95	1,808
Mejorar el abordaje de la incertidumbre en su práctica asistencial									
• Individual	16,7	3,3	1,7	13,3	28,3	21,7	13,3	3,54	1,959
• Equipo	28,3	8,3	16,7	10,0	21,7	11,7	1,7	2,31	1,878
• Institución	31,7	23,3	16,7	5,0	11,7	6,7	3,3	1,75	1,787
Mejorar el abordaje de la variabilidad en la toma de decisiones en su práctica asistencial									
• Individual	15,0	3,3	3,3	18,3	20,0	25,0	11,7	3,52	1,922
• Equipo	25,0	13,3	11,7	10,0	16,7	18,3	1,7	2,43	1,957
• Institución	28,3	26,7	13,3	13,3	6,7	6,7	1,7	1,69	1,646

Al ser preguntados por la influencia del curso en la mejora de su actividad asistencial, se puede constatar que si bien no tiene una influencia muy notoria si se ve una cierta influencia, sobre todo a nivel individual. Se puede reseñar que un 15% no considera que el curso deba tener influencia sobre esta dimensión, aunque es parte de los contenidos del curso. Por otra parte, esta influencia es considerada baja o inexistente cuando se pregunta en relación a los equipos e instituciones. Esto último veremos que va a ser general para todos los apartados en los que se les pide la influencia sobre los equipos e instituciones.

B) **Práctica investigadora**

En cuanto al acceso a nuevas investigaciones y su financiación, el curso ha tenido escasa repercusión (valoraciones por debajo de 3). Por el contrario el curso si ha contribuido a mejorar la calidad metodológica de los proyectos de investigación, tanto desde un punto de vista individual como desde un punto de vista grupal (valoraciones por encima de 3), y en menor medida a la calidad de sus publicaciones y su aceptabilidad en revistas.

TABLA 9
MEJORA DE LA PRÁCTICA INVESTIGADORA

Le ha facilitado el acceso a la financiación de proyectos de investigación	% de respuesta							\bar{x}	S
	0	1	2	3	4	5	6		
• Individual	13,3	26,7	8,3	8,3	18,3	15,0	8,3	2,71	1,983
• Equipo	20,0	28,9	11,7	11,7	13,3	10,0	5,0	2,22	1,867
• Institución	31,7	26,7	8,3	5,0	8,3	6,7	3,3	1,57	1,758
Mejorar el nivel de financiación económica de sus investigaciones									
• Individual	15,0	36,7	5,0	13,3	13,3	10,0	6,7	1,92	1,83
• Equipo	23,3	35,0	8,3	15,0	10,0	5,0	3,3	1,36	1,56
• Institución	33,3	38,3	5,0	13,3	3,3	3,3	1,7	1,00	1,30
Mejorar la calidad metodológica de sus proyectos de investigación									
• Individual	5,0	1,7	1,7	8,3	15,0	30,0	36,7	4,68	1,580
• Equipo	18,3	3,3	3,3	10,0	21,7	25,0	16,	3,58	2,086
• Institución	30,0	15,0	5,0	10,0	16,7	15,0	3,3	2,28	2,051
Le ha facilitado la publicación de artículos en revistas científicas biomédicas									
• Individual	8,3	13,3	11,7	11,7	25,0	20,0	10,0	3,32	1,818
• Equipo	11,7	23,3	6,7	18,3	15,0	18,3	6,7	2,83	1,888
• Institución	23,3	33,3	10,0	11,7	6,7	10,0	3,3	1,88	1,782
Ha contribuido a aumentar la calidad de sus publicaciones									
• Individual	10,0	10,0	6,7	11,7	23,3	25,0	11,7	3,53	1,870
• Equipo	18,3	16,7	8,3	13,3	16,7	20,0	5,0	2,75	1,970
• Institución	28,3	28,3	11,7	6,7	13,3	5,0	3,3	1,76	1,760

3.4. Mejoras en la empleabilidad

A) Estatus profesional

TABLA 10
MEJORAS EN EL ESTATUS PROFESIONAL

Cambio o mejora en el Estatus Profesional	% de respuesta							\bar{x}	s
	0	1	2	3	4	5	6		
• Mejora de categoría laboral	6,7	76,7		6,7	3,3	1,7	5,0	1,48	1,396
• Cambios dentro de su puesto de trabajo.....	6,7	70,0	3,3	11,7	3,3		5,0	1,55	1,358
• Estabilización en su puesto de trabajo.....	13,3	75,0	5,0	1,7	1,7	1,7	1,7	1,15	1,039
• Mejora de las condiciones de trabajo.....	6,7	75,0	5,0	1,7	6,7	1,7	3,3	1,45	1,307
• Cambio de puesto de trabajo.....	11,7	78,3	1,7	5,0	1,7		1,7	1,13	0,947
• Cambio de empresa o centro de trabajo.....	13,3	81,7	3,3				1,7	0,98	0,770

A tenor de los datos cabría pensar que el curso no tiene prácticamente ninguna incidencia en la mejora del estatus profesional de los asistentes. Esto llevaría a asumir un cierto nivel de fracaso en esta dimensión. Sin embargo en este caso habría que analizar otros aspectos relacionados con este hecho como es la posición que ocupan los alumnos antes de acceder al curso. Prácticamente casi todos los que cursaron el programa lo hicieron precisamente por el puesto que ocupaban y que les daba posibilidades de solicitarlo, cuestión que quedó corroborada con la falta de movilidad en casi todos los casos.

B) Estatus Investigador

TABLA 11
MEJORAS EN EL ESTATUS INVESTIGADOR

Mejora en el Estatus Investigador	% de respuesta							\bar{x}	S
	0	1	2	3	4	5	6		
• La realización de su Tesis Doctoral.....	34,0	43,3	1,7	1,7	3,3	6,7	5,0	1,36	1,761
• La obtención de la dirección de la investigación del Equipo o Institución a la que pertenece	8,3	68,3	5,0	6,7	1,7	3,3	5,0	1,54	1,454
• La incorporación a un Equipo de Investigación ..	15,0	45,0	3,3	15,0	10,0	6,7	1,7	1,86	1,605
• El reconocimiento de su capacidad investigadora y una mayor dedicación a tareas de investigación.....	3,3	28,3	8,3	16,7	13,3	21,7	5,0	2,97	1,767
• La adquisición de responsabilidades en la dirección y/o asesoría de proyectos de investigación	3,3	21,7	10,0	28,3	15,0	11,7	8,3	3,00	1,650
• El afianzamiento de sus hábitos de estudio.....	1,7	8,3	10,0	15,0	26,7	21,7	13,3	3,81	1,550
• La mejora de la comprensión de los temas relacionados con «material y métodos de investigación»			3,3	15,0	13,3	31,7	35,0	4,81	1,810
• La obtención de un nivel superior de conocimientos que le permite acceder a conocimientos más avanzados y / o profundizar en ellos.....			1,7	11,7	10,0	36,7	38,3	5,00	1,067

El impacto del diploma en cuanto al status investigador es variado; por una parte, la repercusión en la realización de tesis o incorporación a un equipo de investigación es prácticamente nula. Sin embargo, donde sí parece haber influido es en el interés por ahondar y profundizar en los temas relacionados con la investigación, valoraciones se sitúan por encima de 3 y hasta 5.

En este mismo sentido se ha podido comprobar que la contribución del diploma a la asistencia e impartición de cursos de formación es escasa, en torno al 30% de los asistentes señalan que el curso no ha contribuido *nada* a este hecho.

TABLA 12
FORMACIÓN CONTINUA

Cursos de Formación Continua	% de respuesta							\bar{x}	S
	0	1	2	3	4	5	6		
• Le ha facilitado asistir a cursos de formación y profundizar sobre el tema	8,3	28,3	11,7	18,3	11,7	15,0	5,0	2,63	1,770
• Le ha facilitado impartir cursos de formación	3,3	31,7	3,3	8,3	21,7	20,0	10,0	3,15	1,901

3.5. Satisfacción con el curso

Ante la pregunta de si el curso había satisfecho las expectativas que se fijó antes de realizarlo, más del 70% de los alumnos siguen manteniendo una alta consideración del mismo, siendo la media prácticamente de 5 puntos, y la totalidad de ellos recomendarían su realización. Lo que viene a indicar que el programa ha dejado una buena impresión a pesar del tiempo transcurrido desde su finalización.

Las quejas se encaminan, fundamentalmente, hacia la falta de profundización en algunos temas sobre todo en técnicas estadísticas e informáticas concretas y la falta de documentación complementaria en temas específicos, así como la brevedad de algunas sesiones (falta de tiempo). La mayoría de los alumnos estarían interesados en profundizar sobre técnicas estadísticas concretas (cluster, discriminante, análisis multivariantes...).

4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, las conclusiones más relevantes de este estudio giran en torno a dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, se trata de un diploma valorado como bueno-muy bueno por los asistentes al mismo. Es decir, el impacto o repercusión inmediata del curso se consigue según las valoraciones dadas por los asistentes. En segundo lugar, los resultados que se presentan son un claro indicador de la importancia de la recogida y posterior análisis de datos tras la finalización de cualquier curso de formación. Esta información resulta de extremo interés para la planificación y toma de decisiones respecto al mismo, por tanto, nuestra recomendación se plantea en torno a la necesidad de realizar análisis descriptivos (al menos) con los datos recogidos tras la finalización del curso de formación recibido.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Ponce, M. P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Alvira Martín, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- Boada, J., Tous, J. y Pastor, E. (1998). Un estudio evaluativo sobre el ajuste y la idoneidad de cursos de formación en organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 377-387.
- Calman, K. C. (2000). Postgraduate specialist training and continuing professional development. *Medical Teacher*, 22, 5, 448-451.
- Carballo Santaolalla, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-126.
- Colás Bravo, P. (1997). *Evaluación de programas*. Madrid: Kronos.
- Glanz, K., Lewis, F. M., y Rimer, B. K. (1997). *Health Behaviour and Health Education: Theory, Research and Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gomm, R., et al. (2000). *Evaluating Research in Health and Social Care*. London: Sage pub.
- Green, R. S. y Newman, F. L. (1999). Total quality management principles promote increased utilization of client outcome data in behavioral health care. *Evaluation and Program Planning*, 22, 179-182.
- Grembowski, D. (2001). *The Practice of Health Program Evaluation*. London: Sage Pub.
- Hill, D. R. (1999). *Evaluation of formal employer-sponsored in the USA healthcare industry*. Tesis Doctoral, Universidad de Texas.
- Jornet Meliá, J., Suárez, J. M. y Pérez Carbonell, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *RIE*, 18, 2, 341-356.
- Kellaghan, T. y Madaus, G. F. (2000). Outcome evaluation. En D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, y T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 97-112). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Mark, M. M., Henry, G. T., y Julnes, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pineda Herrero, P. (2000). La evaluación de la formación en las organizaciones: situación y perspectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 291-312.
- Rosenthal, B. (2000). *Impact Analyses: Concepts and Methods*. AIR 2000 Annual Forum Paper. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (40th, Cincinnati, OH, May 21-24).
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89 Spr.
- Wade, P. (1998). *Cómo medir el impacto de la formación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Fecha de recepción: 22 de abril de 2004.

Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2005.

ESTUDIO EMPÍRICO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN GALICIA

Cristina Goenechea Permisán

(crisgoe@usc.es)

Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Una vez constatada la creciente presencia de alumnos extranjeros en el sistema educativo español, actualmente resulta urgente estudiar con detalle en qué situación se encuentran estos alumnos, tratando de señalar las dificultades que pueden aparecer en su escolarización para posteriormente buscar modos de prevenirlas o solventarlas.

Este es el objetivo de la investigación que presentamos en este texto, realizada en el contexto gallego y centrada en el estudio de la situación en que se encuentra una muestra de alumnos extranjeros y autóctonos de Educación Secundaria y de los profesores que les atienden.

La metodología escogida para alcanzar los objetivos mencionados combina la información cualitativa y cuantitativa, recogida mediante la aplicación de tres instrumentos (entrevista a profesores, grupos de discusión con alumnos extranjeros y cuestionarios dirigidos a ambos colectivos) tratando de lograr una imagen completa y realista de la situación en que actualmente se encuentran los alumnos extranjeros escolarizados en Galicia.

Palabras clave: *Alumnos extranjeros, Grupo de discusión, Entrevista, Cuestionario, Galicia.*

ABSTRACT

Given the fact that an increasing number of foreign pupils are being educated in Spanish state schools, an urgent need to examine the situation of such pupils has arisen; it is therefore necessary to highlight the difficulties faced by these pupils, with a view to identifying ways to solve and also prevent such problems. The main aim of this paper is therefore to carry out the above-mentioned task of identifying, preventing and solving problems encountered, and more particularly in the

context of secondary schooling in Galicia; in the paper, the situation of a various pupils (both Spanish and foreign nationals) and their teachers is examined. The methodology used to achieve the aims of this paper involves combining qualitative and quantitative information, which is to be gathered from three main sources: interviews with teachers; discussion groups with foreign pupils; and questionnaires aimed at both of the above groups. In this way, it is expected that a complete and realistic picture of the situation faced by foreign pupils in Galician schools can be obtained.

Key words: Foreign students, Discussion group, Interview, Questionnaire, Galicia.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad puede decirse que el contexto educativo gallego es multicultural, teniendo en cuenta la presencia de 5.455 alumnos extranjeros durante el curso académico 2002-2003¹, que suponen un 1,4% de los 394.454 alumnos escolarizados. No conviene olvidar, sin embargo, que esta multiculturalidad se distribuye de manera desigual, estando más presente en algunas zonas que en otras. En concreto, destacan claramente por la elevada presencia de alumnos de nacionalidad no española² las áreas metropolitanas de las dos ciudades gallegas más importantes (Vigo y A Coruña), siendo también relevante su presencia en algunas ciudades de tamaño medio (Ourense, Santiago de Compostela, Ferrol, Pontevedra y Lugo) y en determinados municipios (Barco de Valdeorras y Carballada de Valdeorras en la provincia de Ourense, Arteixo y Oleiros en la de A Coruña y Vilagarcía de Arousa en Pontevedra). Tampoco encontramos, al igual que en otras zonas de España, una distribución equilibrada de los alumnos extranjeros entre la enseñanza privada y pública, en la que se sitúa algo menos de la quinta parte de estos alumnos.

A nivel estatal, una vez constatada la presencia de un número creciente de alumnos extranjeros y vencida la «sorpresa» inicial que ésta supuso para el sistema educativo, actualmente buena parte de la investigación educativa sobre este tema se centra en el estudio empírico de la situación educativa en la que se encuentran estos alumnos, haciendo hincapié en las dificultades que pueden estar apareciendo en el proceso de escolarización de los alumnos extranjeros, ya constatadas en otros países con una experiencia más prolongada en este tema. La mayor parte de los estudios sobre esta temática realizados en el ámbito español han estado centrados en aquellas zonas que cuentan con un mayor número de alumnos extranjeros: Cataluña y Madrid (que escolarizan al 45,7% del alumnado extranjero durante el curso 2001-2002) junto con otros lugares como Murcia, Canarias, Ceuta o Melilla. Nuestra investigación se centra en el estudio de la situación particular que aparece en Galicia, Comunidad con unas características diferenciales respecto al hecho migratorio que hacen difícil extrapolar a esta zona los resultados de otros trabajos realizados en otros lugares de España. La primera de estas

1 «Estadísticas de la educación en España 2002-2003. Datos avance», de la Oficina Estadística del MECD, disponible en la página web de este Ministerio (<http://www.mecd.es>)

2 Datos facilitados por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia correspondientes al curso 2001-2002.

características es que Galicia puede ser considerado, en terminología sociológica (Terren, 2001) como un «contexto frío» de inmigración, dado que el número de extranjeros es aún bajo —42.462 figuran en el Padrón Municipal de 2002— y supone por el momento un porcentaje pequeño respecto a la población total (1,6%). Otra característica diferencial es la tradición migratoria prolongada del pueblo gallego. Como muestra de la magnitud de este fenómeno, basta señalar que en 1993 todavía más de 800.000 gallegos residían en el extranjero (Álvarez Silvar, 1997). Por último, la procedencia de los extranjeros asentados en Galicia difiere en buena medida de la de los establecidos en el resto de España, existiendo en esta Comunidad Autónoma una mayor presencia de portugueses (en Galicia, casi uno de cuatro extranjeros es portugués) y un mayor peso de los latinoamericanos respecto al total.

Con todo ello, y teniendo en cuenta la carencia de estudios previos realizados en esta zona desde el ámbito pedagógico, nos proponemos describir las dificultades que puedan estar apareciendo en la escolarización de alumnos extranjeros en los centros educativos gallegos, tanto en el ámbito específico del aprendizaje como en los de la socialización o la familia. Trataremos de contrastar en todo momento nuestros resultados con los obtenidos por investigaciones realizadas anteriormente en otras zonas de España.

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

2.1. Objetivos

Como objetivo general nos planteamos estudiar la situación educativa en la que se encuentran los alumnos extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos gallegos. Esto incluye, por un lado, estudiar cuáles son las dificultades que encuentran durante su proceso de escolarización, pero también la respuesta que tanto el profesorado como los centros educativos están dando a la creciente multiculturalidad existente en las aulas.

Como objetivos específicos de nuestro trabajo, cabe destacar los siguientes:

- a) Estudiar las características psico-sociales de los alumnos extranjeros, tratando de establecer su grado de integración en el sistema educativo.
- b) Explorar el contexto familiar de los alumnos extranjeros, en especial aquellos factores que puedan estar influyendo negativamente en su proceso educativo.
- c) Conocer las dificultades más frecuentes en relación al aprendizaje de los alumnos extranjeros.
- d) Analizar la atención educativa que reciben los alumnos extranjeros en los centros educativos gallegos.

2.2. Metodología

En nuestra aproximación al problema estudiado combinamos el enfoque cuantitativo y el cualitativo para obtener así un conocimiento más completo y profundo de la problemática asociada a la escolarización de alumnos extranjeros.

Partiendo de los objetivos expuestos anteriormente, planteamos un enfoque fundamentalmente descriptivo, también llamado de presente o examen (*survey*) entre cuyos objetivos no está el establecimiento de relaciones de causalidad y sí el de lograr una descripción de la realidad que mejore la comprensión que tenemos de ésta.

Asimismo, nuestro trabajo busca una aproximación a un diseño multimétodo de investigación, entendido como aquel que combina e integra las orientaciones cuantitativa y cualitativa en el marco de un estudio único (Bericat, 1998).

Por otra parte, el nuestro es un diseño transversal —dado que pretende «describir una población en un momento dado» (León y Montero, 2002:128)— y no-experimental, ya que básicamente busca describir una realidad, estudiando las posibles relaciones existentes entre variables sobre las que el investigador no ha intervenido con anterioridad a la recogida de datos.

2.3. Técnicas de recogida de datos

La aproximación cuantitativa se realiza desde una perspectiva fundamentalmente descriptiva de carácter extensivo, empleando como instrumentos para la recogida de esta información la aplicación de sendos cuestionarios dirigidos a los alumnos —autóctonos y extranjeros, con una parte específica dirigida sólo a éstos últimos— y a los profesores. Estos cuestionarios han sido diseñados expresamente en el marco de esta investigación y existe una versión en gallego y otra en castellano entre las que pueden optar tanto los docentes como los alumnos.

La recogida de información cualitativa de algunos miembros de estos dos colectivos se realiza mediante entrevistas a un reducido número de profesores y de grupos de discusión con alumnos extranjeros.

Dos de los instrumentos empleados —la entrevista y el cuestionario— son los utilizados con mayor frecuencia en los estudios sobre esta temática realizados hasta la fecha en España³. Como innovación, incluimos también el uso del grupo de discusión con alumnos extranjeros, que no había sido empleado —hasta donde nosotros conocemos— en investigaciones previas sobre el tema que nos ocupa en el contexto español.

La estrategia a utilizar para integrar la información cuantitativa y cualitativa es la triangulación, ya que pretendemos «el solapamiento o la convergencia de los resultados» propio de esta estrategia (Bericat, 1998:38).

Los datos fueron recogidos por la autora durante los meses de mayo y junio de 2003.

2.4. Población y selección de la muestra

La población objetivo estudiada son los alumnos extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. Dado que pretendemos analizar la situación educativa de estos alumnos y su problemática diferencial respecto al conjunto del alumnado, nece-

3 Goenechea, C. (2003). «Revisión de las estrategias e instrumentos de recogida de datos utilizados en investigaciones con población escolar inmigrante en España», en Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa «Investigación y Sociedad», celebrado en Granada, del 25 al 27 de septiembre de 2003.

sitaremos también estudiar la población de alumnos autóctonos procedentes del mismo contexto socio-cultural para poder comparar en lo posible los resultados obtenidos.

Para seleccionar la muestra de alumnos extranjeros participantes en nuestro estudio optamos por un muestreo por conglomerados polietápico, en el que en primer lugar seleccionamos los centros a estudiar y posteriormente dentro de éstos las aulas en las que centraríamos nuestro trabajo (dos por centro). Para la selección de las unidades primarias de muestreo —centros— realizamos un muestreo por cuotas, controlando dos variables esenciales: el tipo de hábitat (ciudad o villa) y la procedencia de los alumnos extranjeros escolarizados en el centro según los datos facilitados por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

La muestra invitada está constituida por diez centros que cuentan con un número importante de alumnos extranjeros, situados tanto en ciudades como en villas, que escolarizan un número relevante de alumnos extranjeros de las principales nacionalidades presentes en Galicia.

Finalmente, la muestra productora de datos estuvo constituida por un total de 442 alumnos (295 españoles y 147 extranjeros) procedentes de nueve centros. Respecto al profesorado, de los aproximadamente 200 profesores de la muestra invitada, 71 docentes (35%) respondieron al cuestionario. Por último, la información cualitativa recogida proviene de 9 profesores entrevistados (uno por centro) y 17 alumnos extranjeros participantes en los dos grupos de discusión que se realizaron.

2.5. Análisis de resultados

Dados los objetivos de nuestra investigación y el diseño planteado efectuamos dos tipos de aproximaciones analíticas a los datos recogidos. En primer lugar, análisis descriptivos y exploratorios de datos para describir distribuciones, utilizando descriptivos generales como medianas o porcentajes. En segundo lugar, realizamos una aproximación analítica inferencial para tratar de ver en qué medida los resultados obtenidos pueden ser extrapolados a la población y a las subpoblaciones de referencia. A este respecto, los estadísticos empleados para estudiar la existencia de diferencias significativas varía en función del tipo de variable con que estemos trabajando y del número de grupos que hayan producido datos para esa variable. Así, en el caso de variables ordinales en las que contamos con dos grupos hemos utilizado la U de Mann-Whitney, mientras que cuando debemos comparar más de dos grupos hemos optado por la prueba de Kruskal-Wallis. Por su parte, en el caso de variables ordinales trabajaremos con Chi-cuadrado y con los residuos estandarizados obtenidos para cada cruce de los subgrupos de las variables estudiadas. Por último, cuando las variables estudiadas puedan ser tratadas como de intervalo y trabajemos con información de más de dos grupos, realizaremos una análisis ANOVA incluyendo la prueba de Scheffe, si bien dado que en general no se cumplen plenamente los supuestos necesarios para aplicar los análisis anteriores, realizaremos además la prueba de Kruskal-Wallis para mejor sopesar los resultados obtenidos.

Todos estos análisis han sido realizados mediante las herramientas contenidas en el paquete estadístico SPSS 11.0 para Windows. Los resultados cuantitativos se complementan con la información cualitativa recogida en las entrevistas y los grupos de discusión, triangulando siempre que sea posible ambos tipos de resultados.

3. RESULTADOS MÁS RELEVANTES

A continuación ofrecemos una síntesis de los principales resultados obtenidos en nuestra investigación, comenzando por una caracterización de la muestra de docentes y alumnos productora de datos que precede a los resultados obtenidos sobre la existencia de unas dificultades características de los alumnos extranjeros —o parte de éstos— en tres ámbitos (socialización, aprendizaje y familia) y acerca de la respuesta que el sistema educativo está dando en la actualidad a estas dificultades.

3.1. Características generales de los centros, profesores y alumnos participantes

Respecto a los **alumnos**, cabe destacar que los países de los que más a menudo proceden los 147 alumnos extranjeros son: Argentina (22%), Suiza (17%), Colombia (11%), Marruecos (7%), Portugal (7%), Venezuela (7%), Uruguay (6%) y China (3%), aunque han participado alumnos de un total de 23 nacionalidades. Es también relevante que más de la mitad de los alumnos que han participado en el estudio (52%) llevan residiendo en España 3 años o menos, siendo menos numerosos los que llevan entre 4 y 7 años (12%), entre 8 y 11 años (17%) y 12 años o más (18%). Otra característica a tener en cuenta es que de los 147 alumnos nacidos en el extranjero, un 22% son hijos de padres españoles y un 20% de matrimonios mixtos. Respecto al curso, algo más de la cuarta parte de los alumnos (extranjeros y autóctonos) cursan 1º de la ESO, el 30% hacen 2º de la ESO, el 34% 3º de la ESO y el 9% 4º de la ESO. En cuanto al género, en los alumnos de nuestra muestra existe una presencia similar de varones (50,7%) y mujeres.

Por su parte, un 41% de los profesores son hombres y el 59% restante son mujeres. Como media, cuentan con una experiencia docente de 17 años, mientras que la experiencia con alumnos extranjeros es más reducida, con un promedio de 2,5 años, algo lógico si tenemos en cuenta que la llegada de extranjeros a Galicia es reciente. Casi la cuarta parte de los docentes ha estudiado Magisterio o profesorado de EGB y un 7% son pedagogos, psicopedagogos o psicólogos, mientras que una amplia mayoría (66%) tienen una formación no relacionada directamente con la Educación sino más bien con la materia que imparten, apareciendo una gran variedad de titulaciones, desde Música o Bellas Artes hasta Arquitectura o Ingeniería.

Todos ellos pertenecen a nueve centros de enseñanza públicos, de los que cinco están ubicados en villas y los cuatro restantes en ciudades. De ellos, cuatro tienen una concentración alta ($\geq 10\%$) y los cinco restantes una concentración baja (4-9%) de alumnos extranjeros en el contexto gallego⁴. Por último, cuatro están ubicados en la provincia de Pontevedra, otros cuatro en la de A Coruña y uno en la de Ourense.

4 Establecemos estos porcentajes teniendo en cuenta la reducida presencia de alumnos extranjeros en los centros gallegos. Estudios realizados en otros lugares de España con mayores concentraciones de este tipo de alumnos establecen la categoría «concentración alta» en cotas mucho más altas (por ejemplo, el estudio del Defensor del Pueblo, 2003, a partir del 30%).

3.2. Principales resultados sobre las dificultades existentes en la escolarización de los alumnos extranjeros

A continuación ofrecemos una síntesis de los principales resultados obtenidos en nuestra investigación referidos a las dificultades que los alumnos extranjeros encuentran durante su escolarización, estructurándolas en tres ámbitos (socialización, aprendizaje y familia) que no son en modo alguno independientes. En todos los aspectos estudiados a continuación se han detectado en investigaciones realizadas previamente en España situaciones que pueden estar afectando negativamente al correcto desarrollo del alumnado extranjero.

3.2.1. *Relativos al aprendizaje*

Los resultados de nuestra investigación muestran que los alumnos extranjeros presentan con mayor frecuencia que los alumnos autóctonos una serie de dificultades relacionadas con el aprendizaje.

Estas dificultades se manifiestan en un **rendimiento escolar más bajo** por parte de los alumnos extranjeros, tanto según las respuestas de los docentes como según la valoración que los propios alumnos realizan de sus calificaciones. La existencia de un rendimiento escolar pobre es especialmente característica de los alumnos marroquíes y también de los hispanoamericanos, a excepción de los argentinos.

Respecto a las **materias** en las que los alumnos obtienen mejores resultados académicos, tanto los alumnos extranjeros como los españoles señalan las mismas cuatro materias («Educación Física», «Ciencias Sociales», «Lengua Inglesa» y «Religión o Ética») aunque aparecen pequeñas diferencias en el orden en que son señaladas por ambos grupos. Lo mismo ocurre con las materias más mencionadas por los alumnos de ambos grupos como aquellas en las que obtienen peores calificaciones («Matemáticas», «Lengua Inglesa», «Ciencias Sociales» y «Lengua Castellana»). De acuerdo con los resultados de investigaciones precedentes realizadas en otras zonas de España (García Fernández y Moreno, 2002) los alumnos extranjeros de nuestra muestra parecen tener mayores dificultades que los autóctonos con la materia de «Lengua Castellana», que también presenta dificultades para estos últimos. En concreto, un 27% de los extranjeros y un 17% de los españoles la señala como una de las dos materias en las que obtienen peores resultados académicos.

En contraste con los resultados obtenidos en la investigación mencionada (García Fernández y Moreno, 2002) aunque de acuerdo con los de otro trabajo previo (Siguán, 1998), no hemos encontrado una mayor dificultad con la asignatura de «Matemáticas» en el caso de los alumnos extranjeros. Esta materia es la más difícil tanto para los autóctonos como para los extranjeros, con variaciones muy ligeras —de sólo 5 décimas— entre ambos colectivos.

Asimismo, no podemos confirmar plenamente los mejores resultados en las lenguas extranjeras que algunos autores (García Fernández y Moreno, 2002) atribuyen a los alumnos extranjeros. El porcentaje de los extranjeros que señalan la «Lengua Inglesa» como una de las materias en las que obtiene mejores resultados (16%) es inferior al de españoles (19%), mientras que ocurre lo contrario al mencionarla como una de las que

obtienen peores resultados (30% de los extranjeros y 24% de los autóctonos). En el caso de la «Lengua Francesa» sí parece que los extranjeros obtienen mejores resultados que los españoles, existiendo 4 y 5 puntos porcentuales de diferencia entre ambos grupos respectivamente en las respuestas sobre mejores y peores calificaciones.

Las carencias existentes en el aprendizaje y en rendimiento provocan que buena parte de los alumnos extranjeros **no asistan al curso que les correspondería por edad**. Así, más de cuatro quintas partes (81%) de los alumnos autóctonos asisten al curso que les corresponde por edad, mientras que en el caso de los extranjeros este porcentaje es del 73%, siendo las diferencias entre ambos grupos estadísticamente significativas ($U_{M-W} = 19850$; $Z = -2,019$; $p = 0,043$). Especialmente grave en este sentido es la situación los alumnos marroquíes (un 36% es un año mayor que sus compañeros y un 27% dos años mayor), colombianos (el 44% está un curso por debajo de lo que le corresponde por edad), portugueses (36% con un año más) y chinos (40% con un año de retraso). Las diferencias encontradas en cuanto al grado de idoneidad en función de la procedencia son estadísticamente significativas según los resultados obtenidos al aplicar el procedimiento ANOVA ($F_{post} = 4,086$; $p = 0,001$). En concreto, la prueba de Scheffé apunta la existencia de diferencias significativas en el grado de idoneidad de los alumnos marroquíes y los argentinos ($p = 0,006$) y suizos ($p = 0,008$), que es corroborada por los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 20,809$; $p = 0,002$).

Paradójicamente, mientras que en el caso de los españoles el grado de ajuste de su edad al curso al que asisten decrece a medida que avanzan en la Educación Secundaria Obligatoria, en el caso de los extranjeros sucede lo contrario, apareciendo los índices de idoneidad más altos en los últimos cursos de esta etapa. En concreto, en 4º de la ESO la tasa de idoneidad de los alumnos autóctonos (59%) es mucho más baja que la de los extranjeros (83%).

Debemos advertir que aunque en la literatura existente sobre esta temática se suele considerar el ajuste entre la edad y el curso escolar como un indicador del rendimiento, en el curso de nuestra investigación hemos constatado que el hecho de que los extranjeros estén en el curso que les corresponde por edad no implica necesariamente la existencia de un rendimiento académico satisfactorio. Esto se debe a que en la mayoría de los centros estudiados cuando los alumnos extranjeros se incorporan al centro son adscritos a un curso tomando como criterio la edad, como establece la Ley. Dado que una parte importante de los alumnos extranjeros estudiados (35%) llevan viviendo en España un año o menos, su inclusión a un curso probablemente haya sido «automática» y no guarda relación con el rendimiento.

Para el profesorado, las dificultades que los alumnos extranjeros encuentran en su proceso de aprendizaje se deben fundamentalmente a las carencias existentes en su **escolarización previa**. Ésta es especialmente deficiente, según los docentes, en el caso de los alumnos africanos y los hispanoamericanos (sobre todo colombianos, cubanos y dominicanos), a excepción de los argentinos, cuya preparación previa es considerada como equiparable a la española o en ocasiones incluso mejor a ésta. Los profesores llaman la atención sobre el hecho de que otros factores como el origen rural o urbano del alumno pueden tener una gran influencia en la formación que éste haya recibido.

El segundo factor más citado por los docentes como causa de las dificultades que los alumnos extranjeros tienen durante su escolarización es su **dominio de la lengua**

vehicular de enseñanza, que en el caso de Galicia presenta la particularidad de ser doble. El dominio de la lengua castellana sólo suele presentar dificultades para los alumnos asiáticos y africanos, mientras que las dificultades con la lengua gallega son compartidas también por los hispanoamericanos e incluso por parte de los nacidos en Europa, a menudo hijos de emigrantes gallegos. Cabe destacar que los alumnos extranjeros presentan una riqueza lingüística considerable, mencionando casi la mitad de ellos una lengua foránea (inglés, francés, árabe, portugués y chino son las más frecuentes) al preguntarles qué lenguas saben hablar. Resulta preocupante que sólo el 45% de los extranjeros mencione el gallego entre las lenguas que sabe hablar siendo ésta la lengua vehicular de enseñanza en buena parte de las materias⁵ que estudian. Para saber hasta qué punto es utilizada la lengua gallega en la práctica educativa diaria hemos preguntado a los alumnos cuántos de sus profesores la utilizan, obteniendo como resultado que, según las respuestas de los alumnos, un 36% del profesorado imparte docencia en gallego. El hecho de que una parte importante del profesorado utilice una lengua que más de la mitad de los extranjeros no domina puede constituir una dificultad añadida para el aprendizaje de éstos, si bien de los grupos de discusión (realizados en castellano) se desprende que las dificultades son más a nivel expresivo y no tanto de comprensión. Respecto a la asignatura concreta de Lengua Gallega, cabe destacar que los alumnos extranjeros están eximidos de ser evaluados en esta materia —que no de su asistencia— durante los primeros tres primeros años de estancia (Decreto 79/1994).

La existencia de un menor rendimiento puede estar relacionada con las carencias en la **motivación hacia el aprendizaje** que hemos constatado en el caso de los extranjeros y que los profesores atribuyen también a parte de los alumnos españoles. La falta de motivación parece estar más relacionada con el tipo de actividades que realizan en clase —que valoran de forma especialmente negativa los alumnos africanos y europeos— que con los contenidos, valorados de forma muy negativa por los asiáticos. Y esto pese a que un amplia mayoría de los profesores reconocen que no tienen un grado de conocimiento alto de la cultura de origen de los alumnos extranjeros y que, quizá como consecuencia de ello, no suelen introducir en el currículum elementos de estas culturas, aspecto al que se atribuye tradicionalmente en la literatura la escasa motivación de los alumnos extranjeros.

Otras dificultades estudiadas pueden ser consideradas, según nuestros resultados, como más características de los alumnos españoles que de los extranjeros. Es el caso del **absentismo escolar**, que los profesores atribuyen en mayor medida a los alumnos autóctonos que a los extranjeros, sea cual sea su procedencia. Durante las entrevistas, los profesores coinciden en señalar que si bien entre los extranjeros no aparecen ausencias mayores que entre los españoles una vez que se incorporan al curso escolar, sí se produce con bastante frecuencia un retraso en esa incorporación. Junto a esta incorporación tardía algunos docentes señalan la existencia en algunos casos de una cierta inestabilidad en la escolarización de los alumnos extranjeros en el centro escolar, siendo frecuentes los traslados familiares por motivos laborales. Estas consideraciones coinciden con los resultados obtenidos en investigaciones previas realizadas en otros lugares de España (CC.OO., 2002).

Tampoco parecen ser característicos de la población extranjera escolarizada, según el profesorado, los **problemas de conducta**, que son más frecuentes, siempre según

los docentes, en los alumnos mayoritarios. En las escasas ocasiones en que durante las entrevistas se hace referencia a un alumno extranjero con problemas de conducta éste suele ser un varón marroquí. Por el contrario, los profesores coinciden en destacar el buen comportamiento de los alumnos hispanoamericanos y muy especialmente de los argentinos. Asimismo, también se suele destacar la disciplina, educación y gran capacidad de trabajo de los alumnos asiáticos.

Por último, encontramos un grado de asistencia muy similar en ambos colectivos a las **actividades extraescolares**, no existiendo diferencias significativas en la respuestas de ambos grupos ($U_{M-W} = 20975,500$; $Z = -0,618$; $p = 0,537$). Estos resultados contrastan con los obtenidos anteriormente por otros investigadores (Luque, 1995) que indicaban una menor asistencia de los extranjeros a estas actividades. Cabe destacar que según nuestros datos la asistencia de los alumnos extranjeros a actividades extraescolares difiere significativamente en función de cuál sea su procedencia, como muestran los resultados obtenidos al aplicar el procedimiento ANOVA ($F_{post} = 3,373$; $p = 0,004$), corroborados por los de la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 16,228$; $p = 0,013$). En concreto, la prueba de Scheffé indica que la diferencia de medias es significativa entre la asistencia a actividades extraescolares de los alumnos marroquíes y la de los argentinos ($p = 0,010$), siendo menor la de estos últimos.

3.2.2. *Relativos a la socialización*

En conjunto, y a grandes rasgos, podemos decir que la socialización de los alumnos extranjeros estudiados es satisfactoria, aunque existen aspectos en los que ésta se diferencia de la de los españoles.

Aunque tanto los alumnos extranjeros como los autóctonos dicen tener un **número alto de amigos**, existen diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos ($U_{M-W} = 17536$; $Z = -3,67$; $p = 0,000$) siendo más positivas las de los españoles. Así, un 58% de los autóctonos dicen tener «muchos» amigos, mientras que entre los extranjeros este porcentaje es del 44%. Por el contrario sólo un 4% de los españoles, frente al 17% de los foráneos dice tener «pocos» amigos. La percepción de tener pocos amigos es especialmente frecuente entre los marroquíes (45%) y entre los argentinos (26%) así como, independientemente de la procedencia, en aquellos alumnos que llevan en España menos de un año (43%).

Diversas investigaciones previas encuentran en los alumnos extranjeros una tendencia a relacionarse fundamentalmente con personas de su misma procedencia —socialización endogrupal—, que parece acentuarse en el caso de las relaciones de amistad mantenidas fuera del centro escolar (Terren, 2001). Nuestros resultados confirman la existencia de esta tendencia tanto en los alumnos extranjeros como en los españoles y tanto dentro como —en mayor medida— fuera del centro. Un 94% de los españoles y un 86% de los extranjeros afirman que la mayoría de los amigos que tienen en el colegio son españoles, encontrándose al analizar los residuos estandarizados ($Z_{resid} = +3,3$) diferencias significativas a favor de los españoles. Por el contrario, en la respuesta «alumnos extranjeros» existen diferencias significativas a favor de éstos ($Z_{resid} = +2,8$). En este sentido cabe destacar que los extranjeros que más dicen relacionarse con otros procedentes de su país son los marroquíes y los argentinos,

destacando en sentido contrario los chinos, venezolanos, suizos y portugueses, que se relacionan más con españoles.

Fuera del centro educativo la tendencia a la socialización endogrupal se acentúa aún más, afirmado una quinta parte de los alumnos extranjeros que la mayoría de los amigos que tienen en este ámbito son también extranjeros. Llama la atención que en este caso son los alumnos chinos los que muestran una mayor tendencia a relacionarse entre sí (60%). En segundo lugar se sitúan los marroquíes, de los que el 55% afirma que la mayoría de los amigos que tiene fuera de la escuela han nacido en su país, afirmación que realizan también una cuarta parte de los argentinos y colombianos.

Esta tendencia a la socialización endogrupal puede deberse en parte a las actitudes negativas que algunos alumnos autóctonos muestran hacia sus compañeros extranjeros. Aunque en general las respuestas de los autóctonos reflejan una actitud positiva hacia la presencia en el centro de alumnos de otras culturas y países (39%: «me gusta «mucho», 31%: «me gusta»; 29%: «me es indiferente» y 0,7%: «no me gusta»), el hecho es que los alumnos extranjeros dicen sentirse discriminados con cierta frecuencia y durante los grupos de discusión narran a menudo episodios en los que han padecido conductas discriminatorias o abiertamente racistas por parte de sus compañeros. El sentimiento de discriminación manifestado es especialmente fuerte entre los marroquíes, de los que sólo el 18% afirma no sentirse discriminado «nunca» por sus compañeros. Estos resultados concuerdan con las sucesivas investigaciones realizadas por Calvo Buezas (2001) en el contexto escolar, que señala a los marroquíes como los más rechazados y como aquellos que perciben una mayor discriminación. También los colombianos y los argentinos dicen sentirse discriminados a menudo y, independientemente de la nacionalidad, este sentimiento es más frecuente en aquellos extranjeros que están escolarizados en centros con concentraciones bajas (4-9%) de este tipo de alumnos.

Sin embargo, estas actitudes negativas no explican por sí solas la tendencia a la socialización endogrupal de los alumnos extranjeros, ya que algunos de los colectivos más cerrados fuera de la escuela, como es el caso de los asiáticos, no son en absoluto rechazados por sus compañeros. Otro argumento en contra de esta explicación es que la socialización endogrupal es más fuerte fuera que dentro del centro escolar, por lo que necesitaríamos atribuir un rechazo más fuerte hacia los extranjeros al conjunto de la sociedad que a la comunidad escolar para que fuera plausible, algo que excede los límites de este trabajo.

Sería necesario, por tanto, buscar explicaciones complementarias, quizás situadas en la fuerza de las redes familiares, ya que las amistades se entablan a menudo entre familias y no sólo entre individuos. Otra explicación podría basarse en el hecho de que las similitudes en cuanto a lengua, costumbres y experiencias puede hacer que los alumnos extranjeros se sientan más cómodos relacionándose con chicos de su misma procedencia, como en ocasiones han afirmado durante los grupos de discusión.

Y es que los alumnos extranjeros mantienen, en general, una identidad cultural marcada y diferenciada de la de los españoles. La mayoría de los alumnos extranjeros dicen tener un alto grado de conocimiento de la cultura de su país de origen, con la que tienden a sentirse más identificados que con la española/gallega. El conocimiento de la cultura de origen es especialmente alto -situándose la mediana en el valor máximo de la escala, correspondiente a la respuesta «mucho»- en el caso de los alumnos pro-

cedentes de China, Argentina, Colombia y Marruecos. Por el contrario, los nacidos en Portugal y Suiza (a menudo estos últimos hijos de gallegos emigrados) son los que tienen un conocimiento más bajo de la cultura del país en que nacieron. Existen diferencias significativas en el grado de conocimiento que dicen tener de la cultura de origen en función del tiempo que llevan residiendo en España, en concreto, entre los que llevan menos de 4 años y los que llevan entre 8 y 11 años ($U_{M-W} = 625,500$; $Z =$; $p = 0,005$) y 12 años o más ($U_{M-W} = 105,500$; $p = 0,001$). Cabe destacar el importante papel de los padres en la transmisión de la cultura del país de origen, ya que cuando los alumnos extranjeros son hijos de españoles el conocimiento de ésta es mucho menor, siendo las diferencias significativas ($U_{M-W} = 885,00$; $p = 0,001$).

Respecto a la identificación con la cultura española/gallega o la del país de origen, el análisis de los residuos estandarizados indica que los argentinos ($Z_{resid} = +3,7$), colombianos ($Z_{resid} = +2,2$), uruguayos ($Z_{resid} = +2,1$) y chinos ($Z_{resid} = +2,0$) se identifican significativamente más con la cultura de sus respectivos países que el conjunto de los extranjeros; mientras que los nacidos en Suiza ($Z_{resid} = +5,4$) y los venezolanos ($Z_{resid} = +2,2$) dicen sentirse significativamente más identificados con la cultura española/gallega. Existe también una fuerte vinculación entre la identificación con una cultura y el tiempo de residencia, decreciendo el porcentaje de los que dicen sentirse más identificados con la cultura de su país de origen que con la española a medida que éste aumenta (77% de los que llevan entre 0 y 3 años, 61% entre 4 y 7 años, 16% entre 8 y 11 años y 19% si llevan 12 años o más).

Por último, los testimonios recogidos durante los grupos de discusión acerca de la experiencia migratoria de los alumnos extranjeros ratifican la consideración de la migración como una experiencia difícil, que sin embargo la mayor parte de los alumnos extranjeros parece haber superado satisfactoriamente, adaptándose a su nuevo entorno. No obstante, es necesario tener en cuenta que durante una primera etapa esta experiencia puede tener un efecto negativo sobre la situación del alumno, produciendo un bloqueo emocional o una actitud rebelde que pueden influir negativamente tanto en su aprendizaje como en su proceso de socialización en España.

3.2.3. *Relativos al contexto familiar*

El ámbito familiar de los extranjeros escolarizados en Galicia presenta unas características diferenciales respecto a las familias de los alumnos españoles que pueden afectar negativamente a la integración educativa de éstos. No puede decirse, en general, que una de esas características sea el bajo **nivel educativo de los progenitores** de los alumnos extranjeros, ya que este es, en conjunto, muy similar al de los padres de sus compañeros españoles. En el caso concreto de los padres de los alumnos africanos y, en menor medida, de los europeos, sí puede afirmarse que su capital formativo es menor mientras que, en sentido contrario, destaca el elevado nivel educativo de los hispano-americanos.

En general, tampoco existen diferencias importantes en la **ocupación de los padres** de alumnos extranjeros y españoles, siendo los sectores mayoritarios en ambos casos la construcción, el trabajo en fábricas y talleres, el comercio y otros servicios; aunque sí detectamos un mayor número de padres extranjeros dedicados a la hostelería. Las

diferencias son algo mayores en el caso de las madres, de las que una mayoría de las extranjeras trabaja en la hostelería o el servicio doméstico y cuidado de ancianos, mientras que en el caso de las españolas las ocupaciones más frecuentes son el trabajo en fábricas y talleres, comercios y otros servicios y por último el servicio doméstico y cuidado de ancianos.

Un aspecto que puede repercutir negativamente en el desarrollo emocional de los alumnos es la **separación de una parte de los miembros del núcleo familiar**, que se produce significativamente más a menudo entre los extranjeros que entre los españoles. El 75% de los españoles vive con sus progenitores y hermanos, mientras que en algunos casos no reside con ellos un hermano/a (13%) o el padre (8%). Sin embargo, entre los extranjeros es más frecuente la ausencia del progenitor (15%), de un hermano/a (6%), o de ambos (5%), residiendo con la totalidad del núcleo familiar el 69% de estos alumnos. En total, la quinta parte del conjunto de los extranjeros no vive con su padre, situación que es especialmente grave en el caso de los colombianos, de los que dos tercios no viven con su progenitor. En las familias de los alumnos chinos, venezolanos, suizos y marroquíes la ausencia de algún miembro de la familia es mucho menos frecuente.

Respecto al **proyecto migratorio**, la mayor parte de los alumnos extranjeros que participan en los grupos de discusión afirma que sus padres emigraron por razones de trabajo o seguridad, y que sus familias piensan permanecer en España en el futuro. Respecto a esta cuestión, tratada también en los cuestionarios, los resultados son claros: el 84% de los alumnos extranjeros afirman que sus padres piensan quedarse en España en el futuro, mientras que sólo el 14% dicen que pretenden regresar al país de origen. Los residuos estandarizados indican una relación positiva y significativa entre el hecho de que el alumno sea marroquí ($Z_{resid} = +2,6$) o chino ($Z_{resid} = +3,8$) y que exprese la intención de sus padres de regresar al país de origen; así como una relación del mismo signo entre el hecho de que el alumno haya nacido en Suiza ($Z_{resid} = +2,2$) y que sus padres tengan intención de quedarse en España, algo lógico dado que la mayor parte de estos alumnos son hijos de emigrantes retornados.

Respecto al uso de las **lenguas en el ámbito familiar**, sólo una quinta parte de los alumnos extranjeros hijos de padres extranjeros o matrimonios mixtos utilizan para comunicarse con su familia una lengua foránea. Es destacable que todos los alumnos chinos y marroquíes dicen utilizar el su entorno familiar la lengua de origen.

Existen diferencias en la **ayuda** que los alumnos extranjeros y españoles reciben **en casa** en relación a las cuestiones escolares, tanto en la cantidad de esta ayuda como en la persona de la que procede. Así, es más frecuente que los extranjeros —especialmente los marroquíes, portugueses y chinos— no reciban ayuda en casa nadie y que, en caso de recibirla, ésta provenga de la madre. Paralelamente, los españoles reciben más a menudo la ayuda del padre o de ambos progenitores, así como el apoyo de profesores particulares.

No existen variaciones importantes ni significativas ($\chi^2=9,149$; $p= 0,057$) entre las **expectativas de los padres** de los alumnos extranjeros, tomados en conjunto, y las de los padres de los alumnos españoles. En ambos grupos, alrededor de dos tercios de las familias quieren sus hijos estudien Bachillerato al terminar la ESO, mientras que aproximadamente una décima parte prefieren que estudien Formación Profesional. Sí es más frecuente entre los padres extranjeros (16%) que entre los españoles (7%) el

deseo de que sus hijos comiencen a trabajar al terminar la ESO. Las expectativas de los padres de los alumnos extranjeros difieren en gran medida según la procedencia de éstos, siendo especialmente bajas las de los marroquíes, portugueses y chinos. Los residuos estandarizados apuntan como tendencia la existencia de una relación positiva entre ser portugués ($Z_{resid} = +3,9$) o marroquí ($Z_{resid} = +2,1$) y que los padres prefieran que empiecen a trabajar al terminar la ESO.

No existe unanimidad en el profesorado sobre el **interés de las familias extranjeras en la educación** de los hijos. Mientras que algunos sostienen que es equiparable al de los padres españoles en iguales circunstancias socio-económicas, otros piensan que algunas familias extranjeras (especialmente marroquíes) no le dan tanta importancia a la educación como las españolas. En cuanto a la relación de las familias extranjeras con el centro educativo, es valorada por algunos docentes como algo menor (23%) o mucho menor (13%) que la de los españoles, mientras que otros (45%) la consideran igual. En las entrevistas los profesores señalan que la relación es menor con las familias asiáticas y marroquíes y, en general, señalan como obstáculos para la relación entre el centro y los padres extranjeros los amplios horarios laborales de éstos así como el bajo nivel cultural, de dominio del castellano o de integración de algunas de estas familias.

3.3. La atención educativa a los alumnos extranjeros en los centros educativos gallegos

Respecto a la formación que han recibido los docentes —principales agentes de esta atención— para atender a los alumnos extranjeros, destacamos el hecho de que un 89% del profesorado reconoce no haber recibido nunca formación específica sobre atención educativa a la diversidad cultural. En los casos en que han recibido algún tipo de formación (11%), ésta es a menudo formación permanente (7%) y sólo en un 3% de los casos los docentes han recibido formación inicial, durante la etapa universitaria.

La falta de formación reconocida por la mayor parte del profesorado no impide que parte de los docentes manifiesten sentirse capacitados para trabajar con este tipo de alumnos. Ante la pregunta de «¿se siente usted capacitado profesionalmente para educar con eficacia a los alumnos extranjeros?» un 48% del profesorado dice sentirse «bastante capacitado» y un 1% «muy capacitado» mientras que, por el contrario, un 44% «poco capacitado» y un 3% «nada capacitado», resultados similares a los obtenidos en una investigación previa (Defensor del Pueblo, 2003).

Hemos preguntado a los docentes acerca de las consecuencias que en su opinión trae al centro educativo la presencia de alumnos culturalmente diversos. La consecuencia más frecuente de la presencia de este tipo de alumnos es, según el profesorado, el fomento de actitudes y valores positivos (41% «en ocasiones» y 49% «casi siempre»). No está tan extendida la creencia de que la presencia de este tipo de alumnos conlleve un aumento de la conflictividad (54% «casi nunca» y 39% «en ocasiones»), siendo más frecuente en el profesorado la opinión de que ésta presencia provoca mayores problemas para el profesorado (49% «en ocasiones», 21% «casi siempre» y 25% «casi nunca»). Por último, cerca de la mitad del profesorado afirma que la presencia de alumnos extranjeros provoca un descenso del nivel educativo (39% «en ocasiones» y 7% «casi siempre»), mientras que por el contrario un porcentaje similar (47%) cree que esto no ocurre «casi nunca».

Cabe destacar que entre los docentes que trabajan en centros con concentraciones altas de extranjeros ($\geq 10\%$) están significativamente más extendidas que en aquellos que lo hacen en centros con concentraciones bajas (4-9%) las opiniones de que la presencia de estos alumnos trae más problemas para el profesorado ($U_{M-W} = 394,00$; $p = 0,029$) y que ésta provoca un aumento de la conflictividad ($U_{M-W} = 382,00$; $p = 0,024$).

Una amplia mayoría de los docentes (92%) se muestran de acuerdo con la afirmación de que «la escuela debe conseguir que los alumnos extranjeros adquieran nuestras costumbres y valores manteniendo al mismo tiempo su cultura de origen», mientras que sólo un 7% cree que deben adquirirla «aunque suponga renunciar a su cultura de origen», situándose en una perspectiva más asimilacionista. Durante las entrevistas los profesores a menudo matizan o limitan la afirmación inicial de que la escuela debe respetar la cultura de origen de los alumnos extranjeros, destacando que este respeto no debe ser ilimitado sino que debe ejercerse en la medida en que estas culturas no contradigan las normas de convivencia de la sociedad española, los valores que predominan en ella o los límites que establece la Ley.

Respecto a las expectativas de los docentes hacia los alumnos extranjeros, es destacable que más de tres quintas partes del profesorado (62%) consideran «muy probable» que la mayoría de los alumnos extranjeros de su clase terminen con éxito la ESO, mientras que un minoritario 28% cree que esto es «poco probable» y un 4% que «no es probable». Según nuestros resultados, estas expectativas favorables se reducen en parte si nos referimos a la educación postobligatoria: sólo un 21% cree que «seguramente» estos alumnos continuarán estudiando una vez que terminen la ESO, un 54% creen que «puede ser» y un 20% no creen que esto vaya a suceder. Encontramos diferencias significativas ($\chi^2 = 6,058$; $p = 0,048$) en las expectativas respecto a la educación postobligatoria de los docentes en función de la concentración de extranjeros existente en el centro en el que trabajan, siendo más positivas las de aquellos que lo hacen en centros con una concentración baja (4-9%).

De acuerdo con la afirmación de Jordán (1994) que vincula el sentimiento de eficacia del profesor para trabajar con alumnos extranjeros con las expectativas que mantiene hacia ellos, los residuos estandarizados apuntan la existencia de una relación negativa y significativa entre el hecho de que el profesor se considere «poco» ($Z_{resid} = -2,7$) o «nada» ($Z_{resid} = -2,0$) capacitado para trabajar con alumnos extranjeros y que afirme que es muy probable que los alumnos extranjeros de su clase terminen con éxito la ESO. También parece existir cierta relación con las expectativas respecto a la educación postobligatoria, ya que se da una relación positiva y significativa ($Z_{resid} = +2,0$) entre el hecho de sentirse muy capacitado y el opinar que los alumnos extranjeros «seguramente» seguirán estudiando al terminar la ESO.

A continuación estudiaremos las actuaciones de los centros educativos en relación al alumnado extranjero, comenzando por el modo en que se produce su incorporación al mismo. La mayor parte de los centros estudiados no brindan una acogida especial a los alumnos extranjeros. Como dice una profesora durante la entrevista «*te llegan, los metes en clase y nada más*». Sólo en un centro se les da una acogida especial, a cargo del gabinete de orientación, mientras que en otro centro se trabaja actualmente en la elaboración de un protocolo de acogida a seguir en los cursos próximos con estos alumnos.

Respecto a los criterios empleados para adscribir a un alumno a un curso, la edad es el criterio estipulado por la Ley y a él se ciñe la totalidad de los centros estudiados. En algunos centros hemos encontrado una gran disconformidad en el profesorado con este criterio, que en opinión de algunos perjudica a los alumnos extranjeros, especialmente a aquellos con un menor dominio del castellano o con una escolarización previa muy deficiente. Respecto al aula concreta al que adscribir al alumno, los criterios a seguir se basan fundamentalmente en el grupo de alumnos (número reducido de alumnos o de alumnos con dificultades) o en cuestiones didácticas (optativas elegidas, grupo de diversificación curricular). Se considera deseable que vayan a un aula en la que haya algún otro alumno en su situación, aunque no que haya una concentración de este tipo de alumnos en un aula.

Las medidas empleadas más frecuentemente por el profesorado para atender a los alumnos extranjeros a nivel de aula son el «tratamiento en el aula de temas relacionados con la interculturalidad» (52%), el «aprendizaje cooperativo» (47%), las «adaptaciones curriculares» (31%) y la «introducción en el currículum de contenidos de sus culturas de origen» (11%). Por último, un 11% utiliza «otras» medidas, entre las que se citan el «apoyo como refuerzo», «dar horas de más en mi horario dentro del centro», «adaptación del idioma» o la «atención individualizada».

Por último, las **medidas más utilizadas por los centros** para atender a los alumnos extranjeros son, según las respuestas del profesorado, las clases de apoyo —no referidas a la lengua— (73%), la enseñanza de la lengua vehicular de enseñanza (24%), la incorporación de la diversidad cultural a los documentos de centro (17%) y la colaboración con otras entidades —ONGs, Asociaciones, Servicios Sociales— (11%).

Respecto a las **posibles vías de mejora señaladas por el profesorado**, cabe destacar que son muy variadas, siendo las más frecuentes la demanda de un mayor número de profesores de apoyo, la propuesta de medidas dirigidas a facilitar la adquisición de la lengua vehicular de enseñanza, la puesta en marcha de ajustes didácticos u organizativos y de aulas especiales para facilitar la adaptación inicial de los alumnos extranjeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Silvar, G. (1997). *La migración de retorno en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- CC.OO. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid: autor.
- Defensor del Pueblo (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante: análisis descriptivo y estudio empírico*. Informe de Investigación Inédito. Disponible en la web www.defensordelpueblo.es.

- García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Goenechea, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado extranjero escolarizado en Galicia. *Migraciones*, 10, 135-159.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Luque, A. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, IV (10), 89-102.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Terren, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. Coruña: Servicio de Publicaciones, Universidade da Coruña.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2004.

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2005.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

José Luis Medina Moya¹

Beatriz Jarauta Borrasca

Cecilia Urquizu Sánchez

RESUMEN

Durante el curso académico 2001-2002 se desarrolló en la Universidad de Barcelona el Curso de Postgrado «Innovación en la Docencia Universitaria» dirigido al profesorado novel de la misma. Finalizado el programa se hacía imprescindible conocer su contribución a la mejora de la docencia del profesorado novel. A través de este estudio se pretende, por tanto, identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras acaecidas en la práctica docente del profesorado novel como consecuencia de su participación en el Postgrado. El presente trabajo recoge estos aspectos articulados en una evaluación diferida del impacto del Curso de Postgrado. El enfoque metodológico usado ha sido cualitativo-fenomenológico. En lo que se refiere a los criterios de evaluación, dos han sido los utilizados en este estudio: la utilidad percibida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso.

Palabras clave: Formación de profesores universitarios noveles. Evaluación de impacto de la formación del profesorado. Innovación en educación superior. Investigación cualitativa y fenomenológica.

1 Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona
Campus Mundet. Edificio de Levante 2º. Pº Valle de Hebron, 171. Barcelona 08035
TFNO: 934035063. EMAIL: jlmedina@ub.edu

ABSTRACT

During the academic year 2001-2002, at the University of Barcelona, the Graduate Course «Innovation on University Education» was developed for beginners teachers. Once the program was finalized it was essential to know its contribution to the improvement on teaching by the beginner faculty. Through this study it was attempted, therefore, to identify and to appraise the changes, transformations, and improvements performed by the beginner faculty on their teaching practice as a consequence of their participation in the Graduate Course. The present work gathers these aspects articulated in a deferred evaluation on the impact of the Graduate Course. The methodological focus used has been qualitative/phenomenological. The evaluation criteria utilized for this study were two: benefits perceived by the faculty, and the transferability of knowledge elaborated at the course.

Key words: *Beginners teachers training. Teachers training impact valoration. Innovation on higher education. Qualitative and phenomenological educational research*

I. INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2001-2002 se desarrolló en la Universidad de Barcelona el Curso de Postgrado «Innovación en la Docencia Universitaria»² dirigido al profesorado novel de la misma.

Del diseño, impartición y evaluación del postgrado se encargó al Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. El postgrado estaba dirigido al profesorado novel de las facultades de Económicas, Derecho y Empresariales y pretendía dar respuesta a una necesidad cada vez mas extendida en la comunidad universitaria: la de una formación pedagógica específica para la docencia.

En el diseño³ del curso se contemplaba la realización de una evaluación interna y externa. Dentro de la primera se planteó, además de la evaluación de los aprendizajes y del programa realizados durante el transcurso del programa, la necesidad de conocer los efectos formativos posteriores en la práctica docente de los profesores noveles.

2 El programa fue organizado por la División de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y auspiciado por el Programa de Formación del Profesorado Universitario del ICE y por el Vicerrectorado de Docencia.

3 El curso de Postgrado «Innovación en la docencia universitaria», con una duración de 168 horas distribuidas en 6 módulos teórico-prácticos y un proyecto final, era un curso presencial planificado para acceder a las bases fundamentales de la docencia universitaria del profesorado novel. El profesorado participante debía tener una experiencia entre 0 y 5 años de docencia en la universidad de Barcelona y desear obtener las competencias necesarias para la mejora de su práctica docente. El curso contaba con cinco módulos dedicados a las temáticas específicas de la docencia: contexto institucional y cultura académica, psicopedagogía del alumnado universitario, planificación de la docencia, estrategias didácticas y evaluación de aprendizajes. Además, se diseñó un módulo transversal que respondía a las necesidades de formación percibidas por el grupo de profesores noveles. En este módulo se realizaron una serie de talleres que versaron sobre temáticas como la motivación del alumnado, la elaboración de materiales didácticos o la elaboración de un proyecto docente. El curso contemplaba también un sistema tutorial basado en la mentorización del docente novel por parte de profesorado experimentado del departamento al cual pertenecía. Los asistentes al curso fueron 20 profesores y profesoras noveles.

Finalizado el programa se hacía imprescindible, por tanto, conocer su contribución a la mejora de la docencia del profesorado novel. El presente artículo recoge estos aspectos articulados en una evaluación diferida del impacto del Curso de Postgrado «Innovación en la Docencia Universitaria».

En el campo de la evaluación de la formación del profesorado universitario, todavía son escasos los estudios que tratan de conocer las repercusiones de la misma en términos de transferencia e impacto en la práctica educativa (Zabalza, 2003). La dificultad teórica y empírica de la tarea, el dominio en este campo de la formación del profesorado universitario de enfoques parciales de la evaluación que se centran únicamente en los aprendizajes inmediatos alcanzados y la escasa tradición de rendimiento de cuentas en la universidad serían algunos de los factores que explicarían ese hecho (González, 1998). Sin embargo, es creciente la preocupación por establecer mecanismos útiles para desarrollar una formación más adecuada a las necesidades reales del profesorado novel y del alumnado universitario. En este sentido la evaluación que aquí se presenta debe ser entendida como un proceso de recogida y análisis de información dirigido a describir el proceso de transferencia de los aprendizajes realizados en el curso de postgrado por los profesores noveles a su práctica docente, con objeto de valorar la formación recibida y de tomar decisiones para su mejora.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

2.1. Finalidades y sentido de la evaluación

En esta evaluación se ha utilizado el enfoque integral de Kilpatrick (1999) en el que se proponen cuatro niveles de evaluación: reacción, aprendizaje, conducta y resultados. El primero hace referencia al efecto que la formación (en nuestro caso, el curso de postgrado) ha tenido en las opiniones y la satisfacción de los destinatarios. El segundo se refiere a los aprendizajes obtenidos propiamente dichos. El tercero alude a los cambios introducidos en el puesto de trabajo (en nuestro caso, la práctica docente) y el cuarto a los resultados obtenidos por la institución. La evaluación realizada, ahora, se centra en los dos últimos niveles. La evaluación de la transferencia y el impacto es siempre diferida puesto que debe esperarse un tiempo para que los cambios tengan lugar: de ahí el intervalo de un curso académico acaecido entre la celebración del curso y el desarrollo de esta evaluación.

Por otra parte, la evaluación de los dos últimos niveles presenta importantes dificultades de carácter teórico y operativo⁴ que han hecho que nos decantemos por valorar la transferencia, circunscribiendo el impacto a la práctica de los docentes noveles. Esta decisión se basa, además, en los presupuestos epistemológicos y pedagógicos del equipo investigador que a continuación se detallan, los cuales, justifican una aproximación práctica antes que tecnológica a la evaluación de la formación.

4 La dificultad de establecer indicadores «objetivos y universales» de una práctica docente de calidad y del «efecto» de esta práctica en la institución universitaria: en sus objetivos y resultados. O la dificultad de acceder al alumnado, colegas y superiores jerárquicos de todos los profesores destinatarios de la formación, son algunas de ellas.

A través de este estudio se pretende, por tanto, identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras acaecidas en la práctica docente del profesorado novel como consecuencia de su participación en el Postgrado de «Innovación en la Docencia Universitaria.» Se trata de conocer el «impacto», los «efectos» que ha tenido la formación ofrecida en su práctica docente. Sin embargo, la noción de «impacto» proveniente del mundo empresarial, que obedece a una lógica tecnocrática y mercantilista y se basa en una epistemología mecanicista, objetivante y reductora, no es la más adecuada para un fenómeno que, como el educativo, entendemos es de naturaleza compleja/ambigua, particular, fenomenológica y dialógica (Elliott, J., 1993).

En efecto, desde el momento en que la docencia universitaria se entiende técnicamente, se está asignando a los procesos de enseñanza-aprendizaje una rigidez y previsibilidad de la que en realidad carecen (Alvarez, 1999). La enseñanza universitaria tiene lugar en espacios comunicativos en los que las interpretaciones son múltiples y a menudo conflictivas; donde existen diferentes orientaciones y expectativas de valor, saturados en suma, de indeterminación y ambigüedad (Medina, 1999). Esa variabilidad constante no se puede eliminar con la aplicación de reglas o prescripciones derivadas tecnológicamente so pena de distorsionar, hipersimplificando, una realidad compleja y multidimensional, una realidad que consiste en los significados que los participantes en el acto educativo otorgan a sus conductas, o cayendo invariablemente en la trivialidad y la redundancia (Pérez Gómez, 1988).

Por otra parte los «posibles efectos» del curso de postgrado se articulan en lo que, en educación, denominamos «Cambio e Innovación.» En este sentido, si se desea realizar un estudio de «impacto» y se parte del principio que el curso habría generado algunos procesos de cambio (todavía indeterminados) podemos estar realizando una atribución errónea: *pensar que el cambio educativo obedece a una única causa o fuente de estímulo.* Ciertamente, desde un punto de vista fenomenológico las causas y efectos de un cambio son imposibles de aislar. De esta manera, la evaluación de toda innovación educativa no debe ser vista como un mero tecnicismo descriptivo de resultados alcanzados, sino como la «transferencia» misma que un docente hace de toda situación de aprendizaje vivida. El manejar el término transferencia nos invita a ir más allá de las causas y efectos, es decir nos invita a aproximarnos al mundo de los significados y sentidos, a considerar la complejidad misma del aprendizaje desde la realidad compleja de cada sujeto. Llevar el término transferencia al campo de la evaluación nos permite ver si un programa de formación genera cambios y transformaciones reales en el sujeto y qué influencia tienen en su práctica docente (Fullan, 1991). El análisis de la transferencia facilita una revisión introspectiva de sus propios aprendizajes, y por tanto una autoevaluación, donde se reconozca el sentido y significado que tuvo para los docentes noveles participar en un programa de formación que les permitiera comprender la docencia desde su propia disciplina.

Con esta visión, se pretende superar el tecnicismo que se le ha dado al concepto evaluación, principalmente en el ámbito educativo. No concebimos la evaluación sólo como medición, rendición de cuentas o establecimiento de estándares de calidad, sino como un término que mire los procesos internos del docente, donde sea éste mismo el encargado de darnos cuenta tanto del grado de importancia y significado que tuvo para él el haber participado, en nuestro caso, en el postgrado de Innovación en la Docencia

Universitaria como del proceso de situar en su realidad institucional y social los aprendizajes realizados durante el curso.

Son todos estos argumentos los que justifican que en esta investigación se pretendiera, inicialmente, «comprender» los «efectos» del curso de postgrado tal y como los percibieron los protagonistas del mismo.

2.2. Contenidos y criterios de evaluación

Teniendo en cuenta la noción de impacto y transferencia más arriba descritos los contenidos de esta investigación evaluativa se refieren a las siguientes cuestiones:

- Los cambios cualitativos y/o cuantitativos que se están produciendo después de la formación recibida en el curso de Postgrado (conocimientos, habilidades, etc.).
- Las modificaciones (si se han producido y en qué sentido) en la comprensión que los docentes noveles tienen de su propia práctica.
- Las modificaciones y/o transformaciones de la práctica y su relación con esos cambios de visión y concepción.
- Los cambios operados respecto a lo que se considera una «buena docencia».
- Las innovaciones y transformaciones metodológicas y los resultados obtenidos
- Las dificultades aparecidas durante la introducción de las innovaciones.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación, dos han sido los utilizados en este estudio: *la utilidad percibida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso*. Estos dos criterios se han seleccionado por estar íntimamente relacionados entre sí, por partir de los mismos supuestos que manejamos acerca de la noción de transferencia y por ser consistentes con los últimos desarrollos e investigaciones acerca del conocimiento profesional del docente (Angulo Rasco, 1999). En efecto, las limitaciones de los modelos de procesamiento de la información para aportar conocimientos útiles desde el punto de vista de la formación y el desarrollo profesional del docente, ha dado lugar a la aparición de una serie de líneas de trabajo que abogan por la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes activan cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano (Clandinin, 1987; Elbaz, 1981; Elliott, 1993; Feiman Nesmer, 1990).

2.3. Enfoque metodológico

Dado que el objeto de la evaluación eran los cambios, transformaciones y mejoras en la práctica docente del profesorado novel tal y como ellos las percibían, se hacía necesario acceder a la comprensión que tenían los docentes de lo que había sido para ellos su proceso de formación. Para ello se optó por un enfoque metodológico *cualitativo-fenomenológico* (Van Manen, (2003) y por la técnica del *grupo de discusión* como los más apropiados para este estudio. Con los grupos de discusión pretendíamos conocer en profundidad, analizar y comprender los significados que el profesorado novel otorgaba a los procesos de innovación y transferencia en los que se hallaban inmersos.

2.4. Recogida de datos

Durante el mes de marzo de 2003 se realizaron los dos grupos de discusión a los que asistieron 13 de los 20 docentes noveles convocados. Estos grupos fueron dinamizados por miembros del equipo evaluador a partir de una guía previamente diseñada basada en las cuestiones reseñadas anteriormente. Las dos sesiones fueron registradas con un aparato de grabación previo consentimiento del profesorado y después transcritas literalmente. La duración media de los grupos de discusión se situó en torno a las 3 horas. Además de la grabadora, el grupo evaluador utilizó un cuaderno donde se iban anotando las sensaciones y vivencias propias y las reacciones que observaba en el grupo de docentes así como aquellas ideas e interrogantes que nos iban surgiendo, susceptibles de un escrutinio posterior.

De cara a facilitar la comunicación y a establecer un clima de compañerismo y confianza antes que una fría relación evaluador-evaluado, al inicio de cada sesión tuvimos cuidado de precisar nuestros motivos e intenciones, garantizar el anonimato de la persona y la confidencialidad de los datos y ofrecer a los docentes la posibilidad de vetar (con la devolución de la transcripciones) cualquier aspecto del material escrito ofreciéndoles la posibilidad de revisar todas las transcripciones.

Las transcripciones literales de las dos sesiones fueron devueltas para su revisión y validación; cuando se nos retornaron recogimos todos los comentarios realizados por los entrevistados y los incorporamos a la nueva transcripción.

El sistema de notación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones queda reflejado en el siguiente ejemplo:

«P3»: donde «P» significa profesor/a, y «3» número de orden asignado para garantizar el anonimato.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Uno de los mayores problemas que afectan al rigor de las evaluaciones cualitativas es la existencia de una cierta indiferenciación en los procesos de análisis de la información (Gil, 1994). Para paliar en la medida de lo posible este problema hemos intentado llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable. En concreto el método seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las *comparaciones constantes* propuesto por Glaser y Strauss (1967). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que junto con los núcleos temáticos y las categorías conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos. De ese modo hemos podido identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos que han aparecido durante la evaluación, lo cual nos ha permitido definir las propiedades básicas de las categorías así como una clarificación de los límites y relaciones entre ellas lo que, a su vez, nos ha ayudado a que emerjan metacategorías y dominios.

El análisis de los datos procedentes de los dos grupos de discusión que llevamos a cabo se dividió en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

NIVEL 1: *Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.* En una primera fase, nuestro esfuerzo interpretativo estuvo orientado al desarrollo de descripciones «densas» (Geertz, 1987), es decir, descripciones de los significados que el profesorado asignaba a los procesos de innovación y cambio que habían desarrollado a partir del curso de postgrado.

En un segundo trabajo de lectura, llevamos a cabo la segmentación del corpus de datos. Para ello consideramos unidades de significado aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea (fragmentos del texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división en unidades de significado utilizamos el criterio del *tema abordado* y, por tanto, la segmentación del corpus de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las mismas se llevaron a cabo en una sola operación de modo simultáneo. Es decir, categorización y segmentación son dos operaciones que realizamos simultáneamente porque el criterio usado fue la pertenencia a un determinado concepto o tópico, donde las unidades que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en las categorías que se correspondían con esa idea.

Después de un largo y trabajoso proceso, emergieron 45 categorías que cubrían las 221 unidades de análisis relevantes para esta evaluación. Cabe señalar que, a través del método de las comparaciones constantes, el sistema emergente de categorías fue constantemente refinado, modificado, depurado y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que iban apareciendo nuevas unidades de significado las comparábamos con las categorías ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no era posible, se creaba una nueva categoría que cubriese la idea a la que se refería la nueva unidad de significado. Pero al mismo tiempo, comprobábamos y comparábamos las unidades que pertenecían a diferentes categorías ajustando los criterios de pertenencia y asignación lo cual nos permitió fusionar categorías muy semejantes, dividir aquéllas con un contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para que se adecuasen mejor a su contenido. El proceso de construcción del sistema categorial finalizó cuando empezamos a comprobar la *saturación* de las categorías, es decir, en una nueva lectura de las transcripciones no encontramos nueva información que generase la creación de nuevas categorías:

NIVEL 2: *Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.* En un segundo nivel de análisis (y de abstracción) llevamos a cabo una agrupación y estructuración de las 45 categorías que habían emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que buscamos similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, emergieron 15 núcleos temáticos en torno a los cuales se agruparon todas las categorías. Estos núcleos temáticos emergentes captan todas las propiedades de la realidad que hemos estudiado tal y como nos la describían los profesores noveles. Esto quiere decir que las metacategorías no son independientes

o extrañas a las categorías o perspectivas de significado que utilizan las personas que han participado en los actos sociales que hemos indagado.

NIVEL 3: *Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).* El último eslabón del proceso de análisis fue la generación y explicitación de lo que hemos denominado dominios emergentes. Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos, estas metacategorías pudieron ser subsumidas en tres dominios cualitativos que recogían, ordenaban y facilitaban la lectura e interpretación de los resultados.

Finalmente, obtuvimos la siguiente matriz dominios/metacategorías/ categorías:

DOMINIOS	METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
CAMBIOS	Conceptualización de la docencia	Papel del profesor
		Finalidad de la enseñanza
		Relación profesor- alumno
	Cambios didácticos	Estrategias didácticas
		Evaluación
	Cambios en los resultados	Resultados de aprendizaje
		Respuesta del alumnado ante la innovación
	Valoración de cambios	Valoración de los cambios PIDU
		Valoración de los cambios PIDU por parte de los alumnos
	FACTORES OBSTACULIZADORES Y/O INHIBITORES DEL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN DOCENTE	Didácticos
Institucionales		Cultura académica
		Falta de apoyo institucional a la innovación
		Apoyo del departamento
Recursos		Falta de espacios
		Falta de recursos tecnológico-didácticos
Organizativo		Aumento tiempo de dedicación
		Grupos masificados
Curriculares		Rigidez curricular
		Diseño curricular
Alumnado		Dificultad en la transferencia y recontextualización del contenido
		Resistencia del alumnado
		Expectativas del alumnado
		Aumento de tiempo de dedicación alumnado

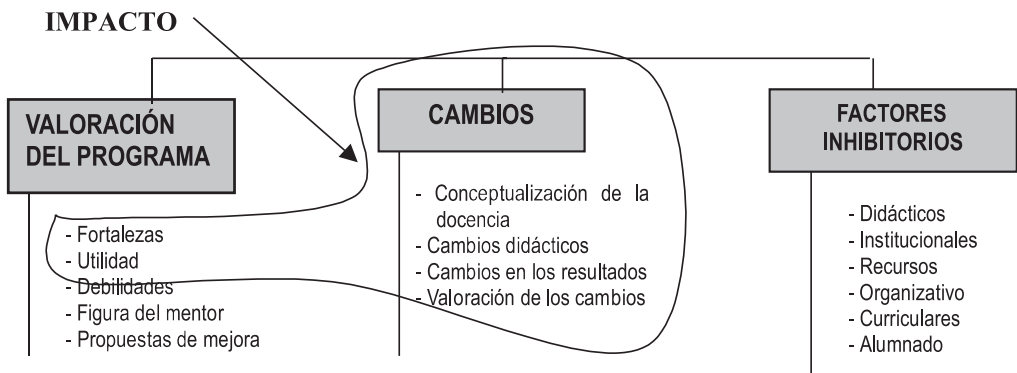
VALORACIÓN DEL PROGRAMA	Fortalezas	Requisito para la docencia
		Experiencia positiva
	Utilidad	Utilidad Colateral
		Fundamentación teórica de la práctica
		Mejoras en la comprensión de la docencia
		Mejora de la práctica
		Compartir inquietudes y experiencias con colegas
		Apoyo y seguridad en la innovación
		Aplicación de innovaciones
	Propuestas de mejora	Relación de mentoría
		Información-formación previa de los mentores
		Mejoras didácticas
		Administrativo-organizativas

4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

4.1. Introducción y algunas matizaciones para la interpretación

En lo que sigue, se presentan una serie de esquemas y argumentos que tienen una triple función, introducir los resultados, mostrar las relaciones teóricas y empíricas entre los dominios cualitativos y el objeto de evaluación y realizar una serie de matizaciones que consideramos importantes para una adecuada «interpretación» de los resultados que a continuación vamos a presentar.

En primer lugar se presenta el siguiente esquema en el que pueden observarse los tres dominios cualitativos (y las metacategorías que los componen) que recogen las percepciones y opiniones del profesorado respecto al programa en sí, a la contribución del curso a la mejora de su práctica docente y a las dificultades encontradas durante el desarrollo de las innovaciones.



Nótese que esos tres dominios no son teórica ni empíricamente independientes entre sí. En primer lugar porque, tal y como se refleja en el esquema anterior, la *transferencia* y el *impacto* quedan substantivados en la *utilidad* percibida (dominio valoración del programa) por el profesorado y en los *cambios* e innovaciones realizadas.

En efecto, durante el análisis de datos se ha considerado que la «Utilidad» del programa tenía entidad suficiente para ser considerada una metacategoría perteneciente al dominio «Valoración del Programa», aunque al mismo tiempo debe ser entendida como una parte de las fortalezas o efectos positivos del programa. Esa utilidad percibida por los profesores está íntimamente relacionada con los «cambios» acaecidos en su práctica docente. Por ejemplo, obtener una «fundamentación teórica de la docencia» o percibir «mejoras en la comprensión de la docencia» (categorías pertenecientes a «Utilidad») pueden conllevar a «cambios en la estrategias didácticas y de evaluación» (categorías pertenecientes al dominio «Cambios»). Todos estos aspectos quedan recogidos en las siguientes páginas.

Por otra parte, es necesario matizar que los cambios que se han identificado en la práctica docente del profesorado novel no son un «efecto» «causado» exclusivamente por el curso. Ciertamente, es plausible pensar que el curso habrá tenido algunos efectos en la práctica docente del profesorado novel, pero esa práctica está determinada, también, por otros factores personales y contextuales además del curso, y ello imposibilita hablar del impacto o la transferencia del curso en términos de «causalidad lineal».

Como ya hemos señalado con anterioridad, imaginar que los cambios en la práctica docente del profesorado novel se van a producir estrictamente a causa del postgrado es una visión mecanicista que hipersimplifica, al entenderlo linealmente, un proceso complejo, esto es, recursivo, dinámico, ambiguo y dialéctico. Los cambios que más adelante se presentarán suceden, en realidad, en un universo de interacciones complejas, en ocasiones contingentes y azarosas (la institución, los departamentos, las culturas departamentales, los intereses necesidades y obligaciones del profesorado, etc.) que llevan a las innovaciones por caminos muy distintos a los descritos en las primeras intenciones.

Además, los cambios e innovaciones docentes que ha realizado el profesorado novel son, en parte, una expresión de la «aplicabilidad» de los aprendizajes realizados en el curso, entendida ésta como el grado en que los profesores noveles transfieren los conocimientos y habilidades adquiridos en las acciones formativas a su práctica docente o lugar de trabajo, la cual, es una mezcla compleja de factores personales, institucionales, *organizativos*, tecnológicos e ideológicos que pueden favorecer o dificultar la transferencia. El conocimiento de esos factores es una información de primera magnitud para poder introducir mecanismos de corrección que favorezcan la eficacia y eficiencia de la formación inicial del docente novel, esto es, que faciliten la introducción del cambio y la innovación. Por tanto, toda valoración del impacto de un programa de mejora de la docencia deberá tener en cuenta todas esas situaciones contextuales además de los resultados del programa. Es por este motivo que la tercera dimensión de los resultados que se presentarán hace referencia a los factores contextuales que dificultan y/o inhiben el cambio.

4.2. Valoración del programa en sí

Tal y como puede observarse en la matriz de categorías/metacategorías/dominios, los aspectos emergentes (metacategorías) en los que se ha centrado el análisis y la evaluación del programa han sido sus *fortalezas/utilidad, las debilidades o ámbitos a mejorar, la figura del mentor y las propuestas concretas de mejora* realizadas por los participantes. Por razones de espacio no se presentarán en este trabajo los resultados referentes a los ámbitos y propuestas de mejora y a la figura del mentor. Nos centraremos exclusivamente en las fortalezas y la utilidad del programa que junto con los cambios introducidos en la práctica de los docente noveles conforman el impacto del curso de postgrado.

4.3. La transferencia y el impacto del curso: fortalezas/utilidad/cambio

Ya se ha justificado con anterioridad que la noción de «impacto» de la que se parte en esta evaluación es multidimensional, dinámica y fenomenológica. Se presentarán, por tanto, las evidencias que, desde el punto de vista del profesorado novel, pueden ilustrar las influencias que ha tenido el postgrado en su práctica docente y los cambios, innovaciones y transformaciones que se han desarrollado a partir del mismo. Dicho en otros términos, explicaremos dónde, cómo y de qué manera se ha substantivado, según el profesorado participante, la contribución del curso a la mejora de su práctica docente.

4.3.1. Las fortalezas: una experiencia positiva y necesaria

El profesorado novel valora la participación en el curso de postgrado como una experiencia eminentemente positiva:

P2. «*Las partes mas teóricas me parecieron más interesantes, a mí me situaron mucho unas primeras sesiones (...) supe de qué estábamos hablando y esto a mí me fue muy bien, es decir, me gustó mucho en general.*»

P8. «*Me han preguntado en el departamento qué tal el curso y les he dicho que muy bien, ahora lo volvería a hacer y aprovechar a otras cosas diferentes y montaría otra visión diferente quizás, pero ahora muy bien, o sea, no me arrepiento de haberlo hecho.*»

Incluso no pocos pensaban que el curso debería ser un requisito para el ejercicio de la docencia:

P9. «*Se podría hacer que cualquier profesor que quiera ser titular de universidad, tendría que entrar automáticamente en el curso.(...) debería haber una cláusula en la LOU, por la que cualquier profesor debería pasar por el PIDU.*»

P5. «*Sería una buena forma para la habilitación.*»

4.3.2. La utilidad

Esta percepción del profesorado, inicialmente genérica y poco articulada, se específica, y sustantiva en aspectos como la fundamentación teórica de la docencia, la mejora de la práctica, el apoyo en la aplicación de innovaciones, la mejora de la comprensión de la docencia o la ayuda para la realización del proyecto docente, que son las dimensiones constitutivas de la metacategoría *utilidad* y que a continuación se refleja.

a) Obtención de fundamentos y argumentos para teorizar la experiencia: hacia una profundización en la comprensión de la enseñanza universitaria

En primer lugar, el profesorado novel afirma que el curso le ha ayudado a clarificar conceptualmente su trabajo docente, o sea, a «poner palabras» a lo que antes era una percepción intuitiva o inespecífica:

P2. *«Este postgrado a mi me ha servido para formalizar cosas en el fondo tengo la impresión que ya sabíamos, pero como no sabíamos exactamente ni como decirlas, tampoco vas a utilizarlas para nada.»*

P4. *«La parte del intercambio, el postgrado me ha dado la oportunidad de ver en los casos específicos en que mi práctica docente estaba sustentada en un modelo pedagógico X y en que casos no (...). Las evidencias de lo que estaba haciendo de intuición (...).»*

Esa clarificación conceptual, una vez organizada y articulada se ha constituido en el fundamento en el que sustentar la práctica docente:

P4. *«La base teórica sobre la que después poder apoyar la práctica docente tengo que manifestar que me la ha dado el postgrado y solo el postgrado (...) no existe ningún corpus teórico sobre metodología, para la innovación en la docencia en la Universidad de Barcelona, por tanto mi primer contacto con una serie de profundidad en este tema ha sido en el postgrado.»*

Es importante destacar que esa utilidad no se ha circunscrito únicamente al ámbito conceptual sino que ha tenido claras repercusiones en el trabajo de aula. En la siguiente matriz queda ilustrada la relación entre la fundamentación teórica y los cambios didácticos llevados a cabo por una de las profesoras asistentes al curso.

Valoración del programa/ Utilidad/ Fundamentación teórica de la docencia	Cambios/didácticos/estrategias didácticas
<p><i>«Un efecto directo (del curso) porque no los mandaste en un trabajo, en algún módulo, una buena sesión, en que nos hicisteis ver cómo se relacionaban las asignaturas con el resto de la carrera (...) después he intentado ponerlo en práctica»</i></p>	<p><i>«En economía de la empresa, es una asignatura del primer curso de administración de empresas y que da pie a que cojan diferentes optativas en segundo ciclo(...) y algo que no hacía ahora si que hago el primer día de clases ver los diferentes temas ver cómo se relacionan con las diferentes optativas y con los diferentes puestos de trabajo del mañana»</i></p>

Además de esa sistematización teórica y clarificación conceptual, el curso ha propiciado que el profesorado mejore su comprensión de la enseñanza universitaria. En primer lugar, respecto a la toma de conciencia de la importancia de planificar la docencia:

P6. *«Me ha servido para entender que hay un proceso de preparación de las clases de una manera no solamente del temario sino de la manera de intentar explicar las clases. Es decir el proceso que tenemos en que preparamos todo el material hasta el día que tenemos que dar la clase, sobre todo este proceso previo de preparación mía, de preparación de las clases.. Y con las pautas que se nos han ido dando, claro lo intentas coger (...) Para mi lo más importante ha sido que me ha ayudado a pensar cómo es posible hacerlo (la enseñanza).»*

P2. *«Se trata de darse cuenta. Siento una cierta inquietud, respecto de tener claro lo que uno está haciendo también desde el punto de vista docente no sólo desde el punto de vista del contenido (...). Si tuviese que explicarle a alguien como he organizado mi curso este año podría?. Es decir, podría enseñarle algo para que viese lo que estoy haciendo o no podría?. (...) Me ha servido mucho porque me he dado cuenta de que en gran medida pueda explicar lo que he hecho y veo que puedo enseñar cosas de antes, de durante, y después de la enseñanza.»*

b) Un cambio de mirada sobre el alumno

Ese aumento de profundidad en la manera de entender el trabajo docente se ha substantivado también en un cambio de mirada hacia el alumnado. Cambio que ayuda al profesorado a desarrollar una concepción del alumnado universitario más elaborada, respetuosa con su diversidad y, por tanto, potencialmente más didáctica:

P4. *«Si había un módulo que era psicología del alumnado, que a mí me abrió bastante los ojos sobre la heterogeneidad de situaciones, de alumnos...»*

Pero ese cambio de mirada no es, de nuevo, una simple transformación en la comprensión conceptual, sino que transforma las relaciones didácticas que se dan en el aula. Unas relaciones que son ahora, más profundas, más significativas, esto es, más «pedagógicas» porque se fundan en una forma más adecuada de captar el significado que tiene el aprendizaje en la universidad para sus protagonistas, los estudiantes:

P5. *«A mí me ha influido un poco en mi paciencia no? (...) antes yo era como un poco exigente, no? Estás haciendo cosas que las das por sabidas y te das cuenta que no. En este aspecto ha mejorado mi paciencia en decir es que ellos no lo tienen que porque saber, no? Tienen que saberlo pero por desgracia no lo saben.»*

El relato de esta profesora ilustra un hecho que, dada su obviedad, suele obviarse en la enseñanza universitaria: la relación existente entre enseñanza y aprendizaje no es lineal ni causal. En efecto, la tarea de la enseñanza universitaria no es «provocar» el aprendizaje (aunque esta sea su finalidad) sino permitir al estudiante realizar las

tareas del aprendizaje que es consecuencia directa de su actividad de estudiar y no de la enseñanza.

Esto quiere decir que el aprendizaje es el resultado de desempeñar el papel de alumno, no un efecto causado por la acción directa del docente universitario. Tomar conciencia de esta relación dialéctica, un aprendizaje fundamental para todo docente universitario, lleva a esta otra profesora a resituar las responsabilidades de enseñar y aprender:

P4. *«No me importa que no supieran cómo se hace un contrato, quizás, lo explico y ya está, (...) En ese aspecto si que me ha cambiado un poco, en no ser tan exigente con ellos y ser un poco más exigente conmigo misma (...) Repartir un poco la responsabilidad, que no sea responsabilidad de ellos, sino que sea una responsabilidad de los dos, por mi lado de ayudarlos a que la aprendan y por parte de ellos de aprender, no?»*

Esta profesora empieza a vislumbrar su trabajo docente como aquella actividad que establece una serie de condiciones posibilitadoras (del aprendizaje) más que causales por lo que sus resultados son, más bien, impredecibles. La enseñanza lo que hace es facilitar y promover las actividades que llevarán al estudiante a aprender, de modo que aunque la enseñanza de lugar al aprendizaje, éste, cuando se produce, no debe entenderse como el resultado causal de aquélla sino, y además como un resultado de una acción autónoma del alumnado que, insistimos, sólo se dará si el profesor genera ciertas condiciones que la posibiliten:

P4. *«La respuesta ha sido que los estudiantes ahora en clase si se pierden ahora, me dicen: «oye, podrías repetir.» Y no es un problema que me interrumpen, no? Yo creo que hay más interacción entre yo que estoy en la tarima y ellos que están abajo.»*

c) Innovaciones docentes y mejora de la práctica

En resumen, la sistematización teórica lograda, el aumento de comprensión de la práctica y la re-elaboración de la forma de entender el aprendizaje del alumnado han comportando llevar a la práctica innovaciones docentes:

P8. *«He hecho nuevas innovaciones que a mí no se me habían ocurrido, alguna idea que he sacado de vosotros (...) sobre todo de estrategias y creo que me han servido bastante.»*

P7. *«También de cara a lo que es la evaluación de la asignatura también he puesto en práctica la técnica del portafolio y que permite como ya sabéis compaginar el hecho de las clases teóricas con algo práctico para facilitar que el aprendizaje sea mucho más significativo.»*

Innovaciones que han propiciado una cierta mejora de la práctica educativa:

P7. « En mi caso sí que la asistencia al postgrado me ha influido en lo que es la dinámica de la clase sobre todo, la gestión del aula (...) creo que es algo que me ha ayudado a mejorar mi práctica docente»

d) La utilidad colateral

Para terminar este apartado que hace referencia la utilidad que ha tenido el curso para los profesores asistentes, debemos mencionar sus «utilidades colaterales.» Estamos aquí refiriéndonos a aquellos aspectos que ni en el diseño del curso se contemplaban explícitamente como intenciones, ni en su desarrollo se tematizaron en forma de contenidos, pero que, sin embargo, un elevado número de profesores han valorado positivamente.

En primer lugar, la ayuda que obtuvieron del curso para la elaboración de su proyecto docente realizado para presentarse a oposiciones:

P4. « Y a mí me sirvió mucho no sólo para la elaboración del proyecto docente sino que ahora me dices en que medida es el postgrado y en que medida es la reflexión personal del proyecto docente. Eso no lo sé pero ha sido muy positivo.»

Tampoco resulta del todo «inesperado» este efecto colateral. En efecto, dada la temática del curso, es plausible, ahora, pensar que muchos de sus contenidos han podido ser «efectivamente» utilizados como base o como modelo para la elaboración de la parte didáctica del proyecto docente.

En segundo lugar, la influencia que en los mentores u otros colegas del departamento han podido tener los aprendizajes desarrollados por los profesores en el postgrado:

P1. «A través de nuestra experiencia el mentor se ha beneficiado de los conocimientos del postgrado, Es que no puedo decir otra cosa.»

Pero ha sido la experiencia de la elaboración del proyecto docente la que introduce una serie de cuestiones dignas de tener en cuenta. En primer lugar, la elaboración del proyecto docente les ha exigido una «re-lectura» diferida y en otro «contexto motivacional» de algunas de las temáticas tratadas en el postgrado. Esta nueva situación, que exige la transferencia de aprendizajes al proyecto, ha suscitado en el profesorado la toma de conciencia de aspectos teóricos de su práctica docente hasta entonces desconocidos pero que se hallaban más o menos explícitos en los materiales didácticos aportados en el curso:

P5. «Cuando estás elaborando un proyecto docente de alguna manera te sientas, te pones a pensar realmente lo que tú vas a hacer y con qué base. Yo me leí casi todos los apuntes del postgrado sino todos, pero hasta entonces no me había dado cuenta de las cosas, que ni se me habían pasado por la cabeza.»

P4. «Yo creo que lo que me ha servido mucho es el breack propio de tener que desconectar y tener que preparar el proyecto docente, cuando entonces he podido retomar esas cosas que en el postgrado a veces estaban ahí pero que no te habías dado cuenta..»

Es importante remarcar, sin embargo, que esos nuevos aprendizajes no tienen que ver solamente con la «necesidad» de realizar un proyecto docente, sino, y sobre todo, con la posibilidad de disponer de un tiempo de maduración y de reflexión sobre su propia práctica docente:

P7. «No es hasta que te lo tomas por ti mismo y te tomas un tiempo para pensar como organizas tú las estructuras y cómo planificaría y realmente te das cuenta de todo lo que hay detrás. Creo que es ahí que es cuando haces una reflexión.»

P5. «Creo que aprendí más de lo que me enseñaron en el postgrado mientras preparaba el proyecto docente que realmente durante el curso (...) Claro en el momento que yo me senté a mirar el material que había allí, lo que había, que realmente, pues tuve tiempo suficiente como para tener una visión amplia y madurarlo, y pensar sobre ello.»

Tiempos para la maduración de las ideas y espacios para la reflexión sobre la propia práctica emergen aquí como dos requisitos imprescindibles para una formación pedagógica del profesorado novel que aspire a ciertos niveles de calidad. Véase sino la siguiente matriz, elocuente por sí misma, en la que se recogen las opiniones vertidas por dos profesores respecto a las «debilidades del programa» y a sus «utilidades colaterales»:

DEBILIDADES	UTILIDAD COLATERAL
<p>P7. «Íbamos muy agobiados de tiempo por lo menos en mi caso en la tesina y tampoco nos permitió hacer la maduración de las ideas, sino que era más: para cuándo? Rápido»</p>	<p>P7. «No es hasta te lo tomas por ti mismo y te tomas un tiempo para pensar como organizas tú las estructuras y como planificarías y realmente te das cuenta de todo lo que hay detrás. Creo que es ahí que es cuando haces una reflexión»</p>
<p>P5. « Yo creo que aprendí más lo que me enseñaron en el postgrado mientras preparaba el proyecto docente que realmente durante el postgrado porque durante el postgrado que sí que venía pero tampoco me implicaba al máximo, como tenía veinte mil cosas que hacer, venía aquí los viernes de 6 a 9 y los martes, y escuchabas... Y vale, luego te ibas a casa supercansado y muerto y si te decían que te tenían que leer no se que para el martes siguientes pues no se que pero no»</p>	<p>P5. «Claro en el momento que yo me senté a mirar el material que había allí, lo que había, que realmente, pues tuve tiempo suficiente como para tener una visión amplia y madurarlo, y pensar sobre ello.»</p>

Parece que, paradójicamente, las mejores condiciones para una asimilación significativa de los nuevos aprendizajes y su transferencia a la práctica estuvieron más presentes durante la elaboración del proyecto docente que durante la asistencia al postgrado. ¿Qué pudo haber cambiado entre ambas situaciones? ¿Disfrutaron de reducción horaria? ¿No asistían a acciones formativas que sobrecargaban su agenda? ¿Había transcurrido un tiempo que les permitió madurar sus ideas? ¿Estaban más motivados?

Nos hallamos, pues, ante una evidencia de primera magnitud que no hace más que corroborar la validez de las quejas del profesorado respecto a la falta de tiempo durante la asistencia al postgrado y que tiene importantes repercusiones para el diseño y desarrollo de futuras acciones formativas dirigidas a este colectivo. Realizar acciones institucionales formativas que supongan una sobrecarga, sin ningún otro incentivo y sin ninguna reflexión en torno a las condiciones en las que se desarrollan, está llamada al fracaso en términos de aprendizajes y mejoras de la práctica docente.

4.3.3. Los cambios

En este apartado se presenta el relato de los cambios acaecidos en la práctica docente del profesorado novel a partir de la experiencia desarrollada en el curso de postgrado. Los cambios en la práctica docente del profesorado se han operado, mayoritariamente, en su conceptualización de la enseñanza, en sus estrategias docentes y de evaluación y en los resultados de aprendizaje. En lo que sigue se detallan todos estos aspectos.

a) Otra manera de entender la enseñanza: finalidades, roles y relaciones

Los cambios acaecidos en la forma de conceptualizar⁵ y entender la docencia universitaria, se manifiestan por ejemplo, respecto a la finalidad de la misma:

P1. «He cambiado la forma de redactar las prácticas, ya no las hago tanto destinadas a vamos a descubrir dónde está el error o dónde está la norma que tengo que aplicar. Cuanto vamos a ver qué ideas te sugiere ese supuesto de hecho.»

Esta profesora se refiere implícitamente a una de las cuestiones que más interés y controversia está suscitando en los últimos años en la enseñanza universitaria: la pregunta acerca del tipo de conocimiento que se requiere para un ejercicio profesional competente y virtuoso (en este caso el ejercicio de la abogacía). Hasta hace bien pocos años la respuesta dominante a esa cuestión se efectuaba en términos técnicos: se entendía el conocimiento profesional como un conjunto de hechos reglas y procedimientos que se aplican de forma no conflictiva a la resolución de problemas. Consecuentemente la formación consistía en ofrecer una serie de conocimientos teóricos para, después, aprender aplicarlos a situaciones previamente conocidas. Sin embargo, esta profesora constatando la ya amplia evidencia de que existen aspectos centrales en la práctica profesional (de la abogacía en este caso) que no pueden ser resueltos por la mera aplicación de reglas técnicas porque en esas actividades profesionales con frecuencia los problemas no aparecen bien delimitados ni claramente definidos, modifica sustancialmente las pretensiones de su enseñanza:

⁵ Esta metacategoría (cambios/conceptualización de la docencia) aún teniendo similitudes con la categoría valoración del programa/utilidad/mejoras en la comprensión de la docencia la hemos diferenciado de aquella porque aunque entendemos que estos cambios en la conceptualización de la docencia implican una mejora de la comprensión de la misma, no han sido explícitamente así percibidos por los docentes noveles.

P1. *«Te das cuenta de que con la enseñanza no sólo les quieres impartir una determinada asignatura o unos conocimientos técnicos. Sino también, una forma de actuar.»*

Entiende que la formación técnica, aún siendo necesaria, asigna a la práctica profesional una certidumbre de la que realmente carece. Se trata entonces de ayudar al estudiante a resolver situaciones ambiguas y poco claras, tal cual se presentan en el ejercicio profesional y que requieren un conocimiento que va más allá de la mera capacidad de aplicación de reglas generales a situaciones particulares, «pensar como un jurista», en los ilustrativos términos de esta profesora:

P1. *«No sólo estamos formando a licenciados en derecho, estamos formando a juristas queremos que piensen como un jurista, que se enfrente a un determinado problema y diga bueno y aquí por dónde tiro. Qué estrategia tengo que llevar cabo.»*

Formar al alumno para que «piense como un jurista» significa aquí que el problema que debe ser resuelto no se presenta como dado y claramente definido (situación muy frecuente en la práctica profesional), existiendo un desajuste entre la situación problemática y el corpus de teorías y modelos disponibles. Se trata de colocar al alumno en situaciones donde la aplicación del conocimiento resulta problemática. En estas situaciones se accede a la solución «pensando como un jurista», es decir, siguiendo el modo que tienen los profesionales competentes para resolver esos problemas:

P1. *«Ya no es tanto la obsesión que tú tienes porque los alumnos acierten con lo que tú estás pensando, sino que sean ellos los que puedan elaborar su propios argumentos y que te los defiendan de manera que tu llegues a aceptarlos o llegues a comprenderlos.»*

Sin embargo, para las concepciones técnicas de la enseñanza universitaria del Derecho pensar como un jurista supone una indagación gobernada por la regla. La cual determina la recogida de datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis que permiten establecer claras conexiones entre la situación y el marco teórico. El supuesto fundamental que aquí subyace es que esas reglas son formalizables o algoritmizables. Se trata de, en primer lugar, impartir la teoría y después en las clases prácticas aplicarla a ejemplos de problemas de la práctica que se ajustan claramente a categorías teóricas y técnicas. Aquí el papel del docente es observar la ejecución, detectar errores en la selección y aplicación de la regla y señalar la respuesta correcta. Forma de enseñanza que ya ha sido abandonada por la profesora:

P1. *«Ya no las hago tanto (las prácticas) destinadas a vamos a descubrir dónde está el error o dónde está la norma que tengo que aplicar.»*

Y es que, como esta profesora, a nuestro juicio certeramente pretende, las prácticas de aula también pueden entenderse como una ocasión para la resolución de problemas que no se presentan claros desde un principio. Aún suponiendo que existe una respuesta correcta para cada problema en el tronco común de conocimientos, de lo que

se trata ahora es de ayudar al alumnado a que alcancen a percibir las conexiones entre el conocimiento general y los problemas concretos, pero conexiones que se muestran inicialmente como problemáticas.

Es esta una formación centrada en la práctica profesional y en el desarrollo de competencias procesuales y reflexivas más que en la mera acumulación de conocimiento lógico-proposicional. Aquí el énfasis se coloca en «aprender haciendo» donde los estudiantes aprenden mediante una simulación de situaciones reales a hacer aquello en lo que desean convertirse en expertos:

P1. «Por nuestra experiencia hemos visto que con nuestro sistema de enseñanza los alumnos aprenden a trabajar en grupo, cosa que no la habían hecho nunca, aprenden a argumentar, aprenden a defenderse, aprenden a reaccionar en un momento dado sin llevarlo preparado, sin llevarlo memorizado.»

Otro de los cambios operados en la manera de entender la enseñanza se relaciona con la re-conceptualización del papel del profesor universitario y con sus relaciones con el alumnado. En primer lugar, se observa un tránsito de una concepción del docente como transmisor de conocimientos a una visión centrada en la facilitación y personalización del aprendizaje:

P3. «Es romper el rol del profesor al que no se puede preguntar nada, para pasar a animarlos, tenemos que estudiar de esta manera, os voy a dar un esquema (...) y es un poco más personalizado, aunque sean ciento y pico alumnos.»

Un docente que fomenta ya el aprendizaje significativo y comprensivo antes que el memorístico:

P8: «Yo intento que no se aprendan nada de memoria sino que me den una deducción lógica, intento que además haya problemas que entiendan a la primera, de atrás hacia adelante, me da igual el orden mientras lo razonen (...), bueno, memorizar ya lo mínimo posible.»

Un docente que no sólo instruye en el aula, sino que orienta y ayuda fuera de ella, a través de la acción tutorial:

P6. «Creo que forma parte de mi trabajo ayudarlo, y asesorarlos y eso. Que pasa que los escucho y el trabajo del profesor no sólo es la clase, su asignatura.»

Un docente que además de orientar y ayudar a la reflexión, fomenta la autonomía intelectual y moral del alumnado:

P3. «No solamente orientar sino, también hacerles pensar un poco más, reflexionar (...) Vamos va, pensar un poco venga, no sólo una actitud pasiva, sino orientar y además tú puedes ser activo y tú tienes que elegir, yo te oriento, yo te doy el camino pero tú eres el que decides si quieres o no quieres, si vienes o no vienes.»

Un docente, en resumen, que no es ya solamente aquel a quien preguntarle sino, y sobre todo, aquel ante quien preguntarse:

P5. *«La única manera de cambiar la predisposición es hacerlos trabajar en clase. Y que lo hagan ellos, y que se pongan a prueba. Que se pongan a prueba delante de ti. (...) Que se pongan a prueba y que cojan confianza contigo y que puedan hacer los ejercicios.»*

b) Los cambios e innovaciones didácticas: las estrategias de enseñanza y la evaluación de aprendizajes

Esas transformaciones en la conceptualización de la finalidad de la enseñanza y en la comprensión del papel del profesorado han tenido su correlato en el aula, sobre todo, en cambios en las estrategias de enseñanza aprendizaje y en las modalidades de evaluación.

P2. *«El cambio más evidente para mí, es que he empezado a repartir papelitos entre los estudiantes, que no lo había hecho nunca de verdad, eh?. O cuando les explicaba el derecho en la contabilidad lo que hacía es empezar con un par de chistes proyectados en transparencias sobre el empresario al que las cuentas le son demasiado claras y cualquiera se da cuenta que la empresa ni funciona, no? Este es el cambio más inmediato que yo puedo decir que veo en mi práctica docente inmediata.»*

P8. *«He cambiado mi forma de dar clases. Explicando un renting, les he explicado el renting de un golf (modelo de automóvil), porque ellos me pidieron que el coche de su vida sería un golf, y les he puesto el ejemplo de renting de un coche de golf por la caixa, con papel de la caixa en transparencia.»*

Los cambios han trascendido las actividades de enseñanza-aprendizaje y se han realizado también en las estrategias de evaluación:

P8. *«Uno de los exámenes lo he hecho vía casos es decir ya no pregunto qué epígrafe 2,3,4.»*

Pero a ese cambio en las estrategias de la evaluación de acreditación o sumativa hemos de añadir también el operado en la propia concepción del sentido de la evaluación que se manifiesta en una aumento de importancia de la evaluación formativa:

P4. *«Porque yo estoy intentando, darle un poco de peso a la evaluación continua de alguna manera pues para compensar.»*

P9. *«Lo que pensamos fue como se montó un examen final haremos una evaluación continuada mediante entrega de ejercicios, corregimos y se los entregamos.»*

A la hora de valorar en su justa medida este cambio, hemos de tener en cuenta que el profesorado novel partícipe del postgrado forma parte de facultades con una fuerte tradición en evaluación sumativa, es decir, los aprendizajes realizados por el alumnado

se evalúan, fundamentalmente, a través de un examen final. Por lo tanto, el hecho de introducir cambios en la evaluación ha supuesto una profunda innovación y una verdadera ruptura con los sistemas tradicionales de evaluación a los que tan acostumbrados están los profesores y alumnos de estas facultades.

c) Las relaciones profesorado-alumnado

Pero esos cambios en la conceptualización de la docencia que se han substantivado en innovaciones didácticas y evaluativas sólo adquieren pleno sentido en *relación* con el otro protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumnado y con la finalidad última de ese proceso, o sea, el aprendizaje del alumno.

Las relaciones entre profesorado y alumnado que antes podían ser caracterizadas como distantes y jerárquicas, parece que ahora son menos estereotipadas, más personalizadas y próximas. El clima del aula, generado por el docente, se convierte en un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado:

P4. «Yo creo que hay más interacción entre yo que estoy en la tarima y ellos que están abajo. Pues ahora yo suelo bajar mucho abajo. En mis movimiento de clase yo también lo he notado. Eso de estar explicando y bajar donde están ellos y un poco pues acercarse a ellos, incluso a veces tocarlos.»

Sin embargo, relaciones más próximas y cordiales abren la puerta a una situación que el profesorado percibe como problemática:

P1. «Entonces claro, la relación con los alumnos es totalmente diferente, o sea hay una cordialidad entre nosotros que, que a veces es un tanto peligrosa en el sentido de que te pueden venir con problemas personales.»

Tal y como esta profesora relata, cuando el alumno se muestra como sujeto más allá de los estereotipos al uso, suelen generarse situaciones dilemáticas y problemáticas que desbordan al docente y que pueden acabar frustrándolo:

P4. «Cuando llegas a un contacto mas personal con el alumno, no sólo son los problemas de la asignatura los que recaen sobre ti, sino que a veces los alumnos cosas que le iban a decir al jefe de estudios, te viene y te cuentan su, su... Que ya de alguna manera ellos se descargan en ti, porque si hay una clases de prácticas donde tú estas ayudando donde tú tienes un contacto mas personal con ellos (...),y eso le hace coger a ellos como una mayor confianza que luego se refleja en otros aspectos, (...)Que te vienen a contar problemas al margen de la asignatura. Entonces esto acaba entonces por frustrar.»

Pero la enseñanza universitaria tiene lugar en espacios comunicativos en los que las interpretaciones son múltiples y a menudo conflictivas, donde existen diferentes percepciones de situaciones semejantes, propiciadas por la existencia de distintas expectativas de valor. Todo ello hace que esas mismas situaciones son también percibidas de manera

ambivalente por el profesorado. Por un lado, el profesorado no se siente preparado para afrontarlas y al tiempo suponen un enriquecimiento en su relación con el alumnado:

P1. «Estos casos que tú mismo te sientes que no sabes como actuar. Tienes una persona con un determinado problema y no sabes ni a dónde orientarle porque ves que excede de lo que son, de lo que es tu responsabilidad como profesor. Era una persona que no sé, con, con otro órgano de la facultad, pero no contigo como profesor, pero la relación profesor-alumno se enriquece sobre manera, es, es lo que más ha cambiado.»

Nos situamos aquí ante el dilema de optar por una relación más fría y distante centrada en los contenidos y que cosifica al alumnado pero que no compromete para nada al docente (aunque también lo cosifica) o bien decantarse por una interacción didáctica que fomente la dimensión afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reflexiones de estas profesoras ilustran la «hiperracionalización» de la docencia universitaria en la que se han excluido cualquier alusión a las dimensiones, sociales, afectivas y morales que concurren en todo proceso de aprendizaje. Ciertamente, el aula universitaria es «el lugar» en el que se realizan las actividades de aprendizaje; pero también es buena parte de «lo que se aprende», porque es un espacio físico, pero también social, en el que las relaciones entre las personas se desarrollan de acuerdo con patrones que implícita o explícitamente hacen referencia a valores. Las experiencias que se desarrollen en el aula no pueden pensarse solamente como «un» medio para alcanzar determinadas metas, sino como «el» medio en el que se viven experiencias en sí mismas deseables. Todo método pedagógico conlleva un determinado clima social el cual también es aprendido. Modelos pedagógicos que suponen grupos democráticos crean sistemas sociales democráticos y exigen que los alumnos aprendan (además de los contenidos de que se trate) valores como la solidaridad y el respeto. Esto significa que la clase debe constituirse como el lugar para experimentar y practicar los contenidos de la propia asignatura, teniendo la posibilidad de analizarla e interpretarla, de examinar sus propuestas y de decidir sobre su evolución. Los procesos de negociación, tanto del contenido, como de las tareas y la evaluación deberían ser entendidos como una parte del trabajo de la asignatura y no sólo como una condición necesaria para su desarrollo.

d) Las respuestas del alumnado y su aprendizaje

Decíamos en los epígrafes anteriores que los cambios e innovaciones docentes allí relatados cobran sentido únicamente en relación con el otro protagonista del proceso de E-A: el alumnado. En efecto, el proceso educativo es un proceso de interacción entre participantes (profesorado y alumnado) y, por tanto, está, en gran medida, codeterminado por ellos.

Las acciones por las que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje universitario son acciones comunicativas y, por tanto, en ellas intervienen los deseos, los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de los participantes. Como consecuencia, se entiende que el aula es un espacio social de comunicación e intercambio dinámico, un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y el sistema se configura como consecuencia de la participación activa, y en parte autónoma, de profesos-

rado y alumnado. Si hasta aquí se ha recogido la experiencia de uno de los coprotagonistas de esa interacción, ahora es necesario acceder a la vivencia del otro⁶.

La relación más cercana y personalizada que ha fomentado la realización del curso no sólo ha generado dilemas en el profesorado sino que también ha tenido efectos positivos en alumnado y sus relaciones con el docente. En primer lugar, podría hablarse de un cierto goce y satisfacción durante el trabajo de aula:

P3. *«Los alumnos han reaccionado muy bien a todos los recursos y todas las prácticas que he implantado (...) los alumnos muy satisfechos lo pasamos muy bien en clases.(...) Es que el alumno como mínimo está a gusto en tu clase, que esto es una satisfacción añadida, no?.»*

Satisfacción del alumnado que propicia una participación más activa y aumento de responsabilidad en su aprendizaje, en suma, más motivación:

P6. *«Tuvimos buenos resultados sobretudo en la motivación.»*

Este cambio en la actitud del alumnado que ahora se convierte, mediado por el cambio de actitud del docente, en protagonista activo de su propio proceso de construcción de conocimientos tiene una influencia clara en los resultados de aprendizaje:

P1. *«Por nuestra experiencia hemos visto que con nuestro sistema de enseñanza los alumnos aprenden a trabajar en grupo, cosa que no la habían hecho nunca, aprenden a argumentar, aprenden a defenderse, aprenden a reaccionar en un momento dado sin llevarlo preparado.»*

Resultados que, según el profesorado novel, se derivan de una forma más autónoma, reflexiva y significativa de aprender y que, por tanto, implican una mejora cualitativa del aprendizaje:

P5. *«Por lo que yo veo en la evaluación continua yo que estoy con ellos, que comento los problemas, yo creo que si que ha habido una mejora del aprendizaje.»*

e) La valoración del cambio por parte del profesorado

Sin embargo, esa mejora cualitativa, parece que, según el profesorado novel, no se refleja en los resultados cuantitativos de la evaluación sumativa o final:

P2. *«He cambiado, la formulación de las preguntas de los exámenes. Pero luego los resultados son parejos con los que se están teniendo alrededor del mismo tipo de asignatura (...) o sea que realmente no ha tenido un efecto.»*

6 La imposibilidad material de acceder directamente al alumnado, ha obligado a conocer sus opiniones y experiencias de manera diferida a través de las opiniones del profesorado novel.

P5. *«Lo que vengo a decir es que hacer un poco todo este tipo de actividades y de cosas, por lo menos en mis experiencias no ha afectado los resultados de los exámenes».*

Pero, aunque el profesorado observa que los resultados finales son semejantes con el nuevo sistema de trabajo, aceptan que, paradójicamente, existe una mejora en el aprendizaje:

P5. *«En la evaluación continua yo creo que sí que ha habido una mejora del aprendizaje, lo que no se es porque no lo demuestran.»*

P7. *«He aplicado, a parte de la típica evaluación sumativa final, una evaluación de proceso sobre los niveles iniciales, y ahí sí que he encontrado mejora.»*

Mejora debida, según ellos, a que la calificación no es ya únicamente la puntuación obtenida en el examen final sino que a esta se añade la obtenida en la evaluación continua:

P5. *«Sí claro. Lo que yo te digo es que la mejora que yo he encontrado es debida a que ellos hacen una evaluación continua y eso les puntúa, los puntúa de una manera muy positiva de cara al examen. Lo que no he encontrado mejora es en la evaluación del examen en sí.»*

Mejora que es de nuevo relativizada cuando se la sitúa en el contexto de los resultados cuantitativos finales:

P5. *«Que el número de aprobados haya sido mayor no significa que los exámenes hayan estado mejor. Ha significado que han hecho una evaluación continua y han obtenido una serie de punto que le ha ayudado a mejorar la nota del examen. Entonces aprueban peor lo que es el examen como tal, en si la gente no lo está haciendo mejor.»*

¿Cómo podríamos explicar esta aparente contradicción? Según el profesorado los resultados que obtienen los alumnos con la introducción de las innovaciones son los mismos en términos de notas pero probablemente no lo sean en términos de aprendizajes. Quizás el problema puede hallarse en la prueba final. Si como se deriva de la opinión de los profesores, es plausible inferir que se han producido mejoras en el aprendizaje, cabe preguntarse si la prueba final es sensible a esos cambios y puede medir esa mejora.

Parece también que algunos de estos profesores dan una importancia desmedida a la nota del examen porque creen que allí se refleja unívocamente el grado de logro de aprendizaje y porque la sobrevaloran, como indicador de aprendizaje por encima de la información que obtienen de la evaluación formativa. Y aquí puede residir, quizás, otro de los factores que expliquen esta aparente paradoja: la posible confusión entre evaluación formativa y calificación.

Es un lugar común en el «discurso» de la enseñanza universitaria el que la evaluación es un componente fundamental para la mejora de la docencia y para ayudar al alumnado a desarrollar un aprendizaje significativo, útil y profundo. Se entiende la evaluación

como aquel proceso sistemático de recogida y elaboración de información que permita la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se afirma que es imprescindible recoger y analizar información al final del proceso formativo para cumplir con la función de acreditación que como docentes tenemos encomendada (evaluación sumativa) y para introducir modificaciones que puedan mejorar el proceso en el futuro. Pero, sin embargo, también es necesario recoger información durante la realización del proceso ya que éste es el que nos va a permitir explicar los resultados obtenidos.

El problema de la evaluación en la universidad es que los docentes deben desarrollar simultáneamente la función de acreditación y la de evaluación, lo que facilita su confusión que, en ocasiones, se transforma en una verdadera contradicción.

Es importante, de entrada, distinguir entre evaluación y calificación como procesos diferentes que tienen distintas finalidades. Desde una perspectiva educativa, la evaluación es un proceso de análisis que culmina con la expresión de juicios de valor referidos a criterios. Su finalidad es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la calificación es una tarea cuyos propósitos son administrativos y obedecen a la lógica de la selección y clasificación social.

4.4. Factores inhibidores del cambio y la innovación

Todos los cambios que hasta aquí se han ilustrado no se han producido, obviamente, en un vacío social o institucional. Tal y como ya se ha remarcado las innovaciones docentes tienen lugar en el seno de la institución universitaria que constituye una red compleja de factores interrelacionados que pueden fomentar o dificultar el cambio y la innovación docente. Poseer información respecto a aquellos elementos organizativos, sociales, personales e institucionales que obstaculizan y/o inhiben la mejora docente facilitará la introducción de mecanismos de corrección que fomenten la transferibilidad de los conocimientos y habilidades desarrollados por el profesorado novel en las acciones formativas. Las innovaciones docentes que el profesorado ha emprendido a partir del programa se han visto inhibidas por factores didácticos, institucionales, organizativos, curriculares, y obstaculizadas por cuestiones relacionadas con la falta de recursos y con las características del alumnado.

4.4.1. Los difíciles inicios: la inseguridad del docente novel

El primer factor que dificulta o impide la innovación docente es la falta de seguridad en la práctica docente:

P.8. «Cuando tienes tanta inseguridad te alejas⁷ ¿no? Porque no conoces claro y no te metes allí porque claro, que te van a decir, no sé qué, sino sabes esto como vas a reaccionar si te preguntan una cosa.»

7 En el sentido de baja implicación.

La sensación de inseguridad que experimenta el docente novel se debe, sobre todo a una falta de experiencia y de conocimiento pedagógico. Esta inseguridad la entienden como una consecuencia de su incipiente dominio en métodos, técnicas y recursos de enseñanza:

P.8: *«Notaba una inseguridad (...) El programa y todo los recursos me dieron un poco más de seguridad en la aplicación de las técnicas y de los recursos.»*

Una de las manifestaciones de esa inseguridad es el miedo a posibles preguntas e intervenciones espontáneas por parte del alumnado:

P.8. *Notaba una inseguridad, no tanto por el conocimiento sino por posibles salidas inesperadas ¿no?.»*

Es importante remarcar aquí que ese proceder titubeante pleno de perplejidades es un «rasgo propio» de los principiantes y que debe ser interpretado no como una anomalía a ser rápidamente resuelta sino como una reacción natural y coherente que debe ser objeto de consideración y reflexión como parte necesaria del proceso de desarrollo profesional del docente universitario. Ciertamente, el periodo de iniciación profesional representa todo un desafío para los docentes principiantes ya que deben afrontar situaciones nuevas en contextos desconocidos y asumir responsabilidades que les provocarán tensiones e incertidumbres, las cuales repercutirán no sólo en el campo profesional, sino también en su dimensión personal y emocional. En este periodo, la concepción pedagógica y las expectativas que el docente ha elaborado durante su formación disciplinar «chocan» con una realidad compleja para la que no se siente suficientemente preparado, produciéndose, como consecuencia, sentimientos de insatisfacción, desconcierto e intranquilidad que son los que dominan las relaciones del docente principiante con su contexto.

4.4.2. Espacios insuficientes y recursos tecnológicos escasos

Otro de los factores que obstaculizan la innovación docente, según los profesores noveles, es el déficit de recursos materiales disponibles en la universidad. En primer lugar, espacios inadecuados que imposibilitan la realización de actividades y prácticas innovadoras en el aula:

P1: *«Básicamente las dificultades eran las instalaciones, las clases en derecho, pues han de ser parecidas a las vuestras, lo que pasa es que las salas no son inclinadas son rectas.»*

En segundo lugar, la inexistencia de espacios que favorezcan el trabajo en grupo del alumnado. La ausencia de aulas destinadas a tal fin, es un inconveniente para proponer la realización de actividades de aprendizaje que exijan la colaboración y el trabajo conjunto de los alumnos:

P1: «Otro problema más es que los alumnos no tienen sitio para reunirse, para hacer grupos.»

P2: «En la facultad no hay aulas de estudio, solo hay biblioteca. Y los estudiantes no tienen más remedio que utilizar la biblioteca como aula de estudio, con lo cual la biblioteca no se puede utilizar para leer libros, ni para acceder al fondo.»

La falta de recursos tecnológicos también es considerada como un gran inconveniente para promover el uso de las TIC⁸ como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje:

P1: «Tampoco hay muchos ordenadores...no todo el mundo...eh!.»

4.4.3. La dimensión organizativa: grupos masificados y la problemática del tiempo

Uno de los factores que más han dificultado la puesta en práctica de las innovaciones docentes surgidas en el seno del curso ha sido el elevado número de alumnos que tienen por asignatura:

P3. «Nos costó, porque claro con cien alumnos, qué haces, no?. Vamos a hacer un juego,... si te despistas, bueno eso era un gallinero, no?.»

Pero esa dificultad no sólo se ha experimentado en aulas masificadas a la hora de implantar estrategias didácticas que fomenten el trabajo autónomo del alumnado. También fuera de ella el aumento de tiempo de dedicación que generaba la puesta en marcha de la innovación ha sido considerable:

P2. «Hay otro elemento, el elemento tiempo que nosotros lo vemos al organizarlo, tiene mucho más trabajo.»

En sus comentarios hacen referencia a la evaluación continua, como innovación docente, y al incremento de tiempo que deben dedicar a aplicar, de manera correcta, dicho enfoque de evaluación a un grupo masificado:

P6: «Pero acarreeó la problemática que como eran grupos de cien alumnos más o menos, nosotros corregíamos esos ejercicios y se los volvíamos a dar o se los dábamos a otros grupos, etc., pues nos acarreeó que tuviéramos un trabajo excesivo para nuestra carga docente.»

4.4.4. El seno departamental y las culturas académicas

El profesorado participante en el curso cree que su elevada dedicación a la docencia y el exceso de tiempo que invierte en la innovación docente, en ocasiones, no es reconocida suficientemente por el departamento al que pertenece. Falta de reconocimiento que se

8 Tecnologías de la información y la comunicación.

manifiesta específicamente en el escaso interés que suscitan las innovaciones didácticas que los docentes noveles han introducido:

P4. *«El departamento vivía al margen de esta experiencia. El departamento es así. Pero hay un eslabón perdido entre esta experiencia y que realmente surjan textos que fructifiquen en el seno de los departamentos que participaron de la experiencia. Hay algo que falta.»*

Bajo interés que no es una consecuencia de las opiniones que pueda suscitar la valoración de la innovación que llevan a cabo los docentes noveles, sino que está más relacionado con la tradicional cultura académica⁹ universitaria individualista, de aislamiento y con límites muy bien definidos entre grupos docentes:

P2. *«Me he acogido a la cultura departamental de que nadie se mete con nadie.»*

Ese desinterés es también una muestra específica de la todavía baja consideración que recibe la docencia en el curriculum y en el desarrollo profesional del profesorado universitario:

P8. *«Es un departamento que hay muchísima gente joven y no, no porque además ahora están valorando mucho la investigación, entonces claro la docencia dicen la docencia da igual no me van ni a dar más puntos por docencia ni, simplemente es investigación.»*

Sin embargo, esta opinión es matizada por la experiencia de otros profesores noveles que sí han recibido un apoyo explícito y claro del departamento:

P3: *«Pero sí, el departamento apoya todo (...) Yo con el departamento no tuve, en ese aspecto problemas. El resto del departamento está muy de acuerdo con estas prácticas.»*

Pero la percepción de la falta de apoyo vuelve a emerger cuando el análisis se sitúa a nivel de centro. Falta de apoyo explícito que, de nuevo, se manifiesta en forma de aislamiento y se expresa con cierto tono de resignación:

P4. *«Intentar aplicar innovación desde un punto de vista aislado como manchas de aceite que contaminan una organización tan compleja (...) una división tan importante como la nuestra, es que es una utopía, . un intento es un intento pero que la dificultad se produce cuando estás absolutamente aislado.»*

⁹ Por cultura académica entiéndase aquí el conjunto de creencias, valores, normas y hábitos que constituyen el marco interpretativo a la luz del cual adquiere sentido y significado la práctica docente al tiempo que configuran la identidad de los docentes y del departamento o facultad y definen las relaciones que mantienen entre sí los docentes. Ese sistema de creencias y hábitos se elabora de manera colectiva por los grupos docentes que durante años se enfrentan al mismo tipo de realidades, dificultades y situaciones.

Ciertamente, la percepción de estos docentes no describe una realidad nueva. Si hay algún rasgo típico de la docencia en la universidad, es el del individualismo y aislamiento de los docentes. El trabajo docente es una actividad secularmente individual y de puertas adentro como pocas otras ocupaciones. Los docentes pueden encontrar en el aislamiento ciertas ventajas como la seguridad psicológica que puede representar saberse dueño absoluto y exclusivo de una situación y no estar sometido al escrutinio directo ni inmediato de ninguna otra persona. Sin embargo, esa falta de diálogo y comunicación entre docentes supone un obstáculo para la mejora del diseño curricular, de la enseñanza y del fomento del aprendizaje del alumnado:

P7. «Relacionado con esto también hay el problema de que si no hay un mismo patrón dentro de las asignaturas que están relacionadas con las que tú das, pues también esto despista un poco al alumno. Quiero decir que como es mi caso que es una asignatura que va encadenada a dos o tres o cuatro que van antes, si la trayectoria o el método docente que se utiliza en las anteriores difiere de las que vas a utilizar tú, es claro, se encuentran un poco despistados. El sentir es que me están pidiendo.»

También es cierto, sin embargo, que este individualismo puede salvaguardar la creatividad y originalidad en el trabajo docente ya que permite realizar innovaciones sin necesidad de compartirlas:

P4. «Yo en cambio estoy en un grupo en el que no, no hubiésemos introducido cambios (...)yo tengo algo que acaba resultando una ventaja y que es desde el punto de vista investigador y no sólo como docente y es que no hice la carrera con la cátedra en la que estoy ahora (...) Y eso también me ha dado un cierto distanciamiento y una cierta libertad claro, mayor de la que hubiese tenido en otro, en otro momento. Porque no tengo a nadie de quien haya aprendido en clases a quien tenga que seguir inevitablemente porque ya no es a quien tengo que darle explicaciones, aunque tampoco el trato ha sido nunca ese, pero para entender lo que estamos diciendo (...).»

El aislamiento e individualismo no parecen ser las únicas formas que adoptan las relaciones que mantienen entre sí el profesorado:

P4. «El departamento está muy organizado por cátedras. Es decir, cátedras que no se dan razones la una a la otra, sino que toman sus propias decisiones.»

Esta cita permite ilustrar otra de las formas que adopta la cultura universitaria: la balcanización. Esta forma de interacción se produce cuando en los departamentos aparecen grupos separados de docentes con intereses y concepciones disciplinares y docentes diferenciadas y que, en ocasiones, rivalizan y compiten por posiciones de privilegio y preferencia.

Las diversas formas que, como hemos visto, adopta la cultura profesional dominante en la universidad, no sólo pueden constituir rémoras puntuales a la innovación, sino que constituyen el principal freno endógeno para la adopción de una nueva cultura

institucional que tome la colaboración como su eje estructurante. En efecto, la fuerza del ambiente, las rutinas diarias, la inercia de los comportamientos, la presión de las expectativas sociales y las relaciones de poder-dominación entre las diversas jerarquías docentes hacen que las expectativas y funciones de los docentes noveles se acomoden sin debate previo ni deliberación reflexiva a los ritmos y rutinas habituales de las prácticas tradicionales docentes en la universidad:

P8. *«Es un dilema que tengo yo: qué hago que memoricen o que no memoricen, que se anden con apuntes o sin apuntes (...) pensar en mi departamento sin apuntes es imposible. (...) Es que no hay nadie que lo haga, yo soy el último mono del departamento, (...) si digo: valorem la posibilidad, pondrían el grito en el cielo.»*

Resulta ya una obviedad señalar que las necesidades de mejora en la docencia y la formación pedagógica del profesorado novel tendrán poco impacto si las culturas departamentales (o donde se organice la cultura académica), no las promueven.

Fomentar una cultura de la colaboración que permita y fomente la innovación docente requiere ciertas condiciones estructurales y organizativas aunque éstas no son suficientes. Para su establecimiento hace falta, además, un largo proceso en el que los compromisos personales y grupales interactúan con las condiciones organizativas y dan lugar a la autorrenovación de las prácticas curriculares y a la institucionalización de la colaboración que se constituye entonces en un rasgo más de la cultura del centro educativo.

Sin embargo, tal y como advierte Escudero (1995), la colaboración, al igual que lo sucedido con la «Reflexión», puede llegar a convertirse en un eslogan vacío de contenido si no se tiene en cuenta que pretender que los profesores desarrollen un trabajo colaborativo sin fomentar su participación real y con todas las consecuencias en la determinación curricular, sin transformar las condiciones de su práctica, o sin que se fomente una estructura organizativa mucho más flexible en los centros universitarios, es poco menos que un engaño.

4.4.5. Las defensas del alumnado ante la innovación docente

En el seno de esta cultura individualista, jerárquica y transmisiva, el papel que interioriza el alumno y las expectativas que tiene acerca de la actuación docente y de la finalidad de la docencia universitaria inhiben o dificultan las propuestas de cambio sugeridas por el profesor novel:

P7. *«Yo veo también un problema que tiene que ver a como están acostumbrados los alumnos a trabajar. Tú llegas y les dices que les has cambiado el sistema de estudio y de preparar la asignatura...ellos están acostumbrados a tener unos buenos apuntes, y saben que con aquellos van a ir al examen y van a aprobar, etc. Ahora que les dicen que existe la biblioteca, tenéis que coger esta referencia, trabajarlas, pues esto ya no les gusta nada. El tema de irse a la biblioteca a trabajarse los textos pues en muchos casos, la mayoría de las gentes, no lo hacen, prefieren conseguir apuntes vía academias, vía vaya a saber qué...Y esto es un problema. Vas a ir con innovación y tienes una baja*

respuesta de seguimiento, y desincentiva un poco lo que es esta voluntad dinámica de llevar las cosas a cabo.»

El profesorado novel intenta llevar a la práctica una docencia que fomente el aprendizaje significativo y las habilidades de pensamiento, pero esas pretensiones no son compartidas por el alumnado ya que la cultura institucional dominante no las exige ni fomenta:

P8. *«Es un poco triste porque, yo si que intento pues que piensen y que formarles la mente pero a través de cosas económicas, es decir, su objetivo es aprobar la asignatura, y no no les puedo hacer que su objetivo sea otro diferente porque es que sino cuando acaben de mi asignatura y lo intenten aplicar a otras asignaturas se van a chocar contra la pared, porque el objetivo en esta carrera es acabar la carrera en cuatro años y medio.»*

P7.: *«En este caso estamos en un modelo de universidad totalmente escolar. Esencialmente en su chip interno tienen que ver la carrera como una sucesiva progresión de superación de exámenes. Ese es el modelo y sobre eso es muy difícil combatir.»*

Más bien, sigue exigiendo un aprendizaje memorístico, reproductor de contenidos y academicista, algo que el alumnado ya tiene profundamente asumido y con lo que debe bregar cualquier intento de innovación docente:

P1. *«Van a empollar vomitar y vomitar y sacar todos los exámenes. ¿Hasta qué, punto les podemos exigir?. Mira, tienes que aprender te vamos a hacer una evaluación continuada y tienes que formar tu mente, (...) formar tu mente ni puertas, o sea lo que quiere son unos buenos apuntes para metérselos en la cabeza y vomitarlos el día del examen porque en el fondo es lo que se van a encontrar.»*

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan son una síntesis descriptiva de las informaciones aportadas por el profesorado novel asistente al curso de postgrado sobre innovación en la docencia universitaria y que han participado en esta evaluación.

5.1. La transferencia y el impacto del curso

Los cambios introducidos en la práctica docente por el profesorado novel tras su participación en el postgrado, ofrecen evidencias del impacto del curso y de la transferibilidad de los contenidos impartidos a la realidad de los participantes. El docente novel valora el curso como una experiencia positiva que debería ser requisito imprescindible para aquellos que quieran iniciarse en la docencia universitaria. Parece que el docente novel, tras participar en el curso, haya adoptado una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su facultad. Por lo tanto, el curso ha ofrecido al docente novel argumentos suficientes para teorizar sobre su pro-

pia práctica, para comprenderla con mayor profundidad y conseguir una clarificación conceptual de la docencia universitaria.

Conseguir una comprensión más elaborada de la docencia universitaria, ha sido el origen de los procesos de cambio que el docente ha llevado a cabo en el aula. Al hablar de cambios en la conceptualización de la docencia, nos referimos a cambios en la concepción *papel del profesor, finalidad de la enseñanza, rol del alumno, comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y relación profesor-alumno*.

Es importante señalar la relación entre estos elementos y cómo los cambios en uno de ellos influyen en todos los demás. Según los comentarios del profesorado novel, parece ser que el curso de postgrado les ha ayudado a conseguir una comprensión más globalizada de la enseñanza universitaria. El docente novel, tras participar en el postgrado, percibe el aprendizaje como un proceso individual que se produce en interacción con el medio. Según el profesorado novel, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal o causal, es decir el aprendizaje no depende directamente de la enseñanza recibida por el profesor, sino que el responsable último del proceso de aprendizaje es el alumnado. No obstante, el docente novel entiende que aquello que un individuo puede llegar a aprender depende del tipo y grado de ayuda que recibe. Por ello, perciben al docente universitario como mediador del aprendizaje del alumno más que como un transmisor de contenidos. Este último cambio explica por qué el clima del aula es un aspecto que el docente novel, tras participar en el postgrado, valora en gran medida. Entienden que la enseñanza debe pasar de la explicación y la reproducción de conocimientos a la investigación y la construcción de aprendizajes significativos. Por ello su función en el aula no se reduce ya a la transmisión de contenidos académicos, sino que intentan generar y crear contextos ricos en oportunidades de aprendizaje.

5.2. Factores obstaculizadores

Para los profesores noveles, el contexto institucional y social en el que desempeñan su labor docente ha constituido, en ocasiones, un freno al cambio y a las innovaciones que estaban tratando de desarrollar. Algunos de estos obstáculos, dada su naturaleza, van más allá de la capacidad y/o posibilidad del profesor para superarlos. Son factores externos al docente novel, aspectos propios del contexto institucional y que, además, influyen en su motivación e interés por la innovación y la calidad de su labor docente.

De la opinión de los docentes noveles se deduce que aquellas instituciones universitarias cuyos profesores están comprometidos con el cambio educativo y la mejora docente cuentan, entre otras cosas, con *recursos adecuados y suficientes, apoyo y reconocimiento institucional a la innovación y una cultura académica basada en la colaboración*.

La existencia de un déficit de recursos materiales disponibles es, según el profesorado novel, un factor inhibitorio para el cambio y la mejora en la docencia universitaria. El elevado número de alumnos por asignatura es otra de las dificultades que, según el docente novel, dificulta el desarrollo de innovaciones en el aula. Esta masificación comporta, por otra parte, una elevada dedicación. Ese aumento de tiempo de dedicación que implica realizar una innovación educativa ha sido también señalado por el docente novel como un factor que dificulta la introducción de cambios.

Uno de los aspectos más comentados por el docente novel es la inseguridad que perciben al iniciar su práctica docente. Ya se ha señalado que esta inseguridad es consecuencia de la falta de experiencia y conocimiento pedagógico del profesor novel. Este rasgo, fácilmente identificable en aquellos que se inician en la docencia universitaria, es un indicio para proponer y consolidar prácticas formativas encaminadas a reforzar la actuación inicial del docente. Los programas de inducción a la docencia junto con el apoyo al docente son una buena solución para reducir la inseguridad y la falta de confianza que el docente novel experimenta.

Los docentes noveles se encuentran en facultades con una cultura académica individualista y poco dada al trabajo cooperativo entre el profesorado. Los participantes en el postgrado manifiestan haberse sentido solos en los procesos de innovación desarrollados en su práctica docente, y comentan que no han percibido ningún tipo de reconocimiento por parte del departamento al que pertenecen.

En síntesis, la elevada variabilidad de las dificultades que encuentran los profesores noveles no se debe tanto a sus características personales y su perfil profesional como al contexto académico, institucional y cultural en el que se sitúa la innovación.

Las dificultades para el desarrollo de innovaciones didácticas no surgen solamente del contexto institucional en el que el docente realiza su labor. En ocasiones, el alumnado frena las iniciativas de cambio propuestas por el docente novel. Esto se debe al rol que el alumnado ha interiorizado como consecuencia de pertenecer a un contexto institucional con una cultura fundamentalmente individualista, jerárquica y transmisiva. Las expectativas que el alumnado ha ido construyendo acerca de su papel como estudiante dificultan la realización de actividades que requiera su participación activa y en parte autónoma en el proceso de aprendizaje. Los alumnos muestran, en ocasiones, una cierta predisposición hacia el aprendizaje memorístico y academicista. Por ello, reclaman al docente universitario una enseñanza tradicional que no vaya más allá de la reproducción de contenidos teóricos. Nótese, sin embargo, que el alumnado ha valorado, de manera positiva, aquellas innovaciones introducidas por el docente novel en el aula. Se deduce por lo tanto, que el rechazo del alumno hacia el cambio es inicial, y producto de su pertenencia a una institución con una cultura docente de carácter tradicional. Tras participar en una actividad innovadora, los alumnos valoran, en gran medida, otras formas de aprendizaje, a la vez que redefinen el rol del profesor y la finalidad de la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V., García, E. y Gil, J. La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación* (319), (1999), 273-290.
- Angulo Rasco, F. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. In A. Pérez Gómez, A. Barquin, J y Angulo Rasco, F.(Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: AKAL Textos, 1999.
- Clandinin, D. y Connelly, F. Teacher's Personal Knowledge: What Counts as «Personal» in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), (1987), 487-500.

- Elbaz, F. The teachers practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), (1981). 43-71.
- Elliott, J. *Reconstructing Teacher Education*. Teacher Development. Londres: Falmer Press, 1993.
- Escudero Muñoz, J. M. La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*(240), (1995). 18-21.
- Feiman Nesmer, S. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research of teacher education* (pp. 212-233). Nueva York: MacMillan, 1990.
- Fullan, M. *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press, 1991.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1987. Primera edición publicada en 1973.
- Gil, J. *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- Glaser, B., y Strauss, A. *The discovery of Grouded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- González Such, J. *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia, 1998.
- Kilpatrick. D.L. *Evaluación de acciones formativas*. EPISE: Barcelona. 1999.
- Medina Moya, J. L. *La Pedagogía del Cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Barcelona: Laertes, 1999.
- Pérez Gómez, A. El Pensamiento Práctico del Profesor: Implicaciones en la Formación del Profesorado. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente II* (pp. 128-148). Madrid: Narcea, 1988.
- Van Manen, M *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea. 2003.
- Zabalza, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2004.

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2005.

ANÁLISIS DE UN CUESTIONARIO PARA LA ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO

M. Asunción Camina Durántez¹

M. Isabel Salvador Pérez²

RESUMEN

Nuestro trabajo se inserta dentro de la creciente preocupación por conocer las motivaciones y los condicionamientos de los estudiantes al entrar en la Universidad y estimular desde ahí los Servicios de Orientación en ella, con el fin de optimizar la rentabilidad de esta institución. Ofrecemos información que pueda servir de base para la orientación de los aspirantes a la carrera de Magisterio y para la elaboración de sus planes de estudio. En la introducción, describimos la metodología. Analizamos uno de los instrumentos que vamos a utilizar, concretamente una parte de un cuestionario de García Yagiie sobre intereses, preferencias y rechazos por actividades y sobre la autoimagen. En este artículo, la fase inicial de un trabajo más amplio, presentamos una síntesis de los controles estadísticos, paramétricos y no paramétricos, realizados para su validación en nuestra población, y para introducir los ajustes necesarios que nos han conducido al perfeccionamiento de este instrumento.

***Palabras clave:** Análisis de un Cuestionario; Intereses, aficiones y preferencias; Autoimagen y autoestima; Orientación estudiantes Magisterio.*

1 Dpto Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Ctra de Colmenar, km 15. asuncion.camina@uam.es

2 Dpto Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Ctra de Colmenar, km 15. isabel.salvador@uam.es

ABSTRACT

This research paper aims to better know students' motivation and conditioning circumstances when enrolling in University, so Student Orientation Services can be adequately set up in order to maximize University returns. Future teachers will find fundamental information to design career plans and curricula. First of all, methodology is described. One of the selected tools is deeply analyzed: García Yagüe's questionnaire on interests, preferences and rejection attitudes by type of activities and on self-image. This research paper, as an introductory step in a broader research, offers a summary of statistical controls, both parametric and non-parametric, used to validate the selected population and used to make the necessary adjustments that have eventually led to the tool improvement.

Key words: *Questionnaire analysis; interests, inclinations and preferences; self-image and self-esteem; Education Students' Orientation.*

INTRODUCCIÓN

El interés por mejorar la calidad de los rendimientos de la institución escolar, en todos sus niveles, ha desencadenado desde hace tiempo un gran número de investigaciones en todos los países de nuestro entorno, junto con la voluntad oficial por introducir modificaciones en los planes de estudio y en la estructura del sistema educativo. Pero quizás sea la optimización de la docencia universitaria y la formación del profesorado algunas de las preocupaciones más llamativas en el momento actual.

Sobre la calidad de la docencia en las Universidades españolas contamos con numerosos análisis. Una de las demandas que se plantean con mayor insistencia hace referencia a la necesidad de implantar en todas las Universidades los Servicios de Orientación (Echevarría, Figuera y Gallego, 1996; De Miguel, 1997; Rodríguez Espinar, 1997; Sánchez García, 1998 y 1999; Vidal, 1999; Álvarez Rojo y otros, 2000; Vidal, Díez y Vieira, 2002, Gil Beltrán, 2002, entre otros). Los cambios operados durante los últimos años en la estructura de los estudios universitarios (descentralización, autonomía, planes de estudio abiertos, confección del propio currículo con créditos en materias optativas y de libre configuración, etc.) y los efectuados desde hace algunos años (aumento notable de la población universitaria y soluciones dependientes de la nota en el examen de Selectividad; frustración ante la dificultad de cursar la carrera que se desea, desinformación, desmotivación, etc.) exigen la organización de estos servicios de Orientación en todas las Universidades, de forma sistemática e institucionalizada. Las fórmulas paliativas realizadas en algunas de estas instituciones (jornadas de recepción e información general, charlas, mesas redondas, etc.) han resultado insuficientes y demasiado superficiales para atender las necesidades de los estudiantes, tanto en el momento de iniciar los estudios universitarios como durante el desarrollo de los mismos o a su terminación. También el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 2002, p.34) alude a que uno de los indicadores de calidad no suficientemente cubierto por las Universidades ha sido la puesta en marcha de un sistema homogéneo para la orientación de los estudiantes; esto podría llevarse a cabo con el

apoyo, entre otras, de las disciplinas de Orientación Escolar y Profesional, Métodos de Investigación y Didáctica.

Es evidente que para lograr este objetivo se necesitan más estudios sistemáticos sobre las necesidades de la comunidad universitaria (perfiles de estudios), la creación o actualización de materiales para la recogida de información (cuestionarios, encuestas, tests vocacionales o de preferencias profesionales, modelos de entrevistas más o menos estructuradas, etc.), y la formación de profesionales, orientadores especializados en este nivel académico, así como la elaboración de un modelo teórico que dé sentido a toda esta actividad.

Desde hace más de una década, estamos interesados en el análisis de las características y los condicionamientos de los estudiantes que inician la carrera de Magisterio, y el efecto que pueden tener sobre los propios estudios. Sucesivamente hemos explorado, mediante diferentes medios e instrumentos, los rasgos más característicos de las promociones que nos iban llegando, con el fin de disponer de información sobre nuestros alumnos, y así facilitar la adaptación de los programas de enseñanza a la situación real y orientar las actividades de aprendizaje. A partir de esta experiencia personal, decidimos llevar a cabo una investigación formal y sistemática para elaborar unos perfiles sobre estos estudiantes y los estudios de Magisterio. Con estas perspectivas, nos planteamos los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué características y condicionantes externos tienen los estudiantes que inician los estudios de Magisterio?; ¿por qué acceden a esta carrera?, ¿qué motivaciones impulsan su elección?, ¿coincide con los estudios deseados?; ¿qué imagen o concepto tienen sobre sí mismos?; ¿cuáles son sus intereses, gustos y aficiones, al margen de los estudios?.
2. ¿Se producen cambios relevantes entre la situación inicial y final de la carrera?, ¿en qué aspectos o variables se producen?, ¿de qué forma puede haber afectado la especialidad que hayan cursado a la autoestima o autoconcepto?; ¿cómo valoran los estudiantes las asignaturas cursadas en su plan de estudios, desde la perspectiva de su valor formativo para el ejercicio de la profesión docente?.

En el campo de la Orientación, este tipo de estudios podría estar dirigido a atender ciertas necesidades básicas, entre las que destacamos las siguientes: 1) Como orientación y referente para ajustar los planes de estudio a las necesidades de formación profesional (capacitación y competencia de cara al mundo del trabajo) y de formación humana como «persona». 2) Como ayuda a los profesores para que puedan adaptar los programas didácticos a las características reales de la población a la que van destinados, operar desde esa realidad y fijar los métodos más adecuados que les permitan lograr las metas a las que quieren llegar. 3) Como ayuda a los estudiantes en su proceso educativo; al principio, cuando tiene que elegir entre una variedad de opciones de carreras; después, cuando tiene que construir su propio y personal currículum y seleccionar entre una diversidad de materias optativas y/ o de libre configuración; y al finalizar los estudios (últimos cursos o ya titulados) cuando necesitan asesoramiento sobre perspectivas en el ejercicio profesional.

Para encontrar respuesta a estos interrogantes, nos hemos propuesto realizar un extenso trabajo de investigación en tres fases, con los siguientes objetivos:

Fase inicial:

Ya realizada. En este artículo, damos a conocer parte de los resultados, ya que por su extensión el trabajo desborda los límites establecidos para su publicación. Nuestro objetivo inicial ha sido controlar estadísticamente la validez de los instrumentos que veníamos utilizando para la recogida de información, y su depuración definitiva. También hemos efectuado un estudio exploratorio, descriptivo y transversal, sobre los estudiantes que iniciaban la carrera de Magisterio en el curso 1999-2000 (N = 441), en cada una de las especialidades que se estaban impartiendo en la U. A. M.: Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Educación Primaria y Educación Infantil, que se publicará posteriormente.

Fase segunda:

El objetivo principal de esta fase será llevar a cabo una investigación longitudinal, que abarcaría el estudio descriptivo de las características de los estudiantes cuando comienzan el primer curso de Magisterio, y repetirlo después a la misma población, al finalizar el último de esta carrera, para comparar y controlar los cambios operados, si existen, a lo largo del periodo de formación inicial, e intentaríamos, indirectamente, valorar la calidad de los planes de estudio. El trabajo de esta fase podría servir para ir consolidando perfiles propios de estos estudios, como referente para la orientación de los estudiantes y para el control de la calidad de los planes de estudio.

Fase tercera:

En esta fase nos interesa ampliar el universo de nuestro estudio y, tras reajustar el diseño de esta investigación en aquellos aspectos que se hayan mostrado como necesarios (mejorando la validez de los instrumentos o los procesos de toma y tratamiento de la información), repetir la segunda fase de esta investigación en otras Universidades, al menos en las Universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Madrid.

MÉTODO

Descripción del Instrumento

Después de examinar varios instrumentos para recoger la información que nos interesaba, seleccionamos y adaptamos el Cuestionario de aficiones y autoconcepto que García Yagüe validó entre 1980 y 1992 en sus modelos de orientación preuniversitaria. Formaba parte de un programa que incluía el análisis de competencias (notas, aptitudes, cuestionario de valores y formas de vida y tests de personalidad). De esta versión, tomamos dos partes que nos han resultado particularmente interesantes: una referente

a gustos, aficiones y preferencias respecto a una serie de actividades relacionadas con profesiones, y otra sobre la valoración de la autoimagen que expresa el examinando.

Teníamos experiencia de la utilidad de este cuestionario, porque lo habíamos empleado a lo largo de más de una docena de años, con algunas modificaciones, para adaptarlo a las Escuelas de Formación del Profesorado; no obstante, se hacía preciso su control estadístico para esta investigación y ajustarlo para las próximas fases. El Cuestionario definitivo que hemos utilizado (Anexo 1) incluye una serie de preguntas que podemos agrupar en tres grandes bloques:

- 1) Datos personales: Identificación; estudios realizados con anterioridad; modo de acceso a la Universidad, si han realizado o no el examen de Selectividad y, en su caso, la calificación media obtenida; estudios que hubieran deseado realizar y, en su caso, la causa de no haberlos podido cursar; motivaciones que les han impulsado a estudiar la carrera de Magisterio y proyectos de futuro al terminar la carrera.
- 2) Expresión de intereses y rechazos: Se presenta una descripción breve de diecisiete actividades, que tienen cierta vinculación con algunas ocupaciones profesionales y recreativas (artísticas, deportivas, asistenciales y terapéuticas, humanísticas y culturales, científicas y biológicas, técnicas, sociopolíticas y jurídicas, económicas y de negocios, etc.). Entre ellas, el examinando debe seleccionar cinco preferidas, para dedicarse intensamente a ellas, y señalar también las que no les gustan y rechazan.
- 3) Sobre la autoestima: Examinamos el constructo de la autoestima a través de la autovaloración de cada sujeto en veintitrés variables, reunidas convencionalmente en tres grupos: a) Físico-manipulativas, que incluye siete variables: salud; resistencia a la fatiga física; agilidad en los deportes; destreza en las manos y en los dedos; facilidad para el dibujo técnico y para el artístico; facilidad para la música; b) Habilidades Escolares, descritas por otras siete variables: facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos; facilidad para el cálculo; claridad y fluidez de palabra; facilidad para leer con rapidez y resumir; facilidad para redactar; facilidad para aprender idiomas; facilidad para el estudio y, c) Rasgos de Personalidad, diferenciados en nueve variables: vitalidad; inteligencia; inventiva; independencia de criterio; tenacidad; popularidad; autocontrol; alegría y suerte.

Ante cada variable, el sujeto ha de valorarse en comparación con su grupo de edad y nivel de estudios, según cinco posibles situaciones o categorías dadas, y expresarlo de acuerdo con unos signos establecidos; además, asignaremos a cada categoría un valor numérico simbólico para poder operar estadísticamente:

- 1) si cree estar entre los mejores en este rasgo («++»= 4)
- 2) si cree estar por encima de la media, pero no entre los mejores («+»= 3)
- 3) si cree estar en torno a la media (R = 2)
- 4) si se considera por debajo de la media, pero no entre los peores («-»= 1)
- 5) si se considera entre los peores en ese rasgo («--»= 0)

Se aplicó este Cuestionario al principio del curso, en horario lectivo, de forma anónima, e instando a los estudiantes para que fueran sinceros en sus respuestas.

Descripción de la muestra

Hemos analizado los cuestionarios de los 441 estudiantes de primer curso de las cinco especialidades de Magisterio que se estaban cursando en la U. A. M. (Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera), que asistieron a las clases en Noviembre de 1999; representaban casi las tres cuartas partes (73,9%) de los estudiantes que se habían matriculado (tabla 1); prácticamente la totalidad de los que asisten a clase con regularidad.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ESPECIALIDADES

Especialidades	Matriculados	Muestra	% de la muestra
Lengua Extranjera	71	53	75 %
Educación Musical	73	67	92%
Educación Física	79	62	78%
Educación Primaria	195	129	66%
Educación Infantil	179	130	73%
Totales	597	441	74%

Las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria tienen turnos de mañana y tarde, pero hemos preferido trabajar solo con los grupos de mañana, porque los tratamientos estadísticos diferenciaban fuertemente el número de alumnos de estas especialidades y, además, no daban diferencias significativas entre los dos turnos.

La muestra final que hemos utilizado está compuesta por 310 estudiantes de primer curso, de las cinco especialidades del turno de mañana. Hay que tener en cuenta que los totales de cada especialidad pueden verse alterados levemente en el número de los participantes, por diversas causas.

Tratamientos estadísticos

Las respuestas de los estudiantes han sido tratadas con los programas estadísticos del SPSS 10.0, aplicados a los siguientes objetivos:

- 1) Conocer la posible relación entre las variables de aficiones y rechazos por actividades, y con mayor precisión la asociación entre órdenes de rangos, para lo cual hemos utilizado el modelo de correlación no paramétrico Tau-b de Kendall, y el estudio de conglomerados (dendrograma).

- 2) Detectar el posible parentesco entre las variables de autoestima; con tal fin hemos realizado un análisis de proximidades (Cluster jerárquico), un análisis factorial de componentes principales, con Normalización Oblimin y el procedimiento de análisis no lineal CATPCA, versión 1.0.

RESULTADOS

Los controles estadísticos realizados para adecuar el Cuestionario a nuestra población, nos aportan información muy interesante, a partir de la cual hemos podido introducir mejoras, ampliar interrogantes, que hemos echado en falta, y modificar algunos contenidos, especialmente sobre las cuestiones planteadas en los bloques que agrupan las preferencias y rechazos en aficiones e intereses profesionales y en el de autoestima.

Aficiones e intereses profesionales

En esta cuestión, ítem 11 del Cuestionario, se analizan las aficiones a las que dedica tiempo y esfuerzo. Nos interesaba conocer la relación que se mostraba entre las diecisiete opciones y las posibles asociaciones entre ellas.

Las correlaciones entre las diecisiete variables descriptivas de actividades relacionadas con profesiones para que los sujetos seleccionen las preferidas y las rechazadas, siguiendo el modelo no paramétrico de la Tau-b de Kendall (tabla 2), mostraron ser significativas al 1%, aunque casi todas son muy bajas, oscilando entre +.200 y -.200,

TABLA 2
CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES SOBRE PREFERENCIAS Y RECHAZOS
POR ACTIVIDADES

- * Afición deportiva mantiene correlación baja y negativa con ayudar a los necesitados (-.204), orientar a la gente con problemas (-.208) y estudiar nuestra cultura (-.203).
- * Afición por la música mantiene correlación baja, pero positiva, con afición por la pintura/dibujo (.138) y con dedicación al teatro (.271), y correlaciones bajas y negativas con ayudar a los necesitados (-.142), ayudar a la maduración de niños y adolescentes (-.157), defender derechos (-.145) y controlar formas de producción (-.170).
- * El gusto por la pintura tiene una correlación muy baja y positiva con música, (.138) y baja, pero negativa, con defender el orden y la justicia (-.245).
- * Trabajo con ordenadores tiene una correlación baja y positiva con participar en discusiones científicas (.201) y controlar formas de producción/comercio (.220), y muy baja y negativa con ayudar a la maduración educativa (-.143) y con la afición al teatro y la literatura (-.164).
- * Participar en discusiones científicas manifiesta relaciones positivas, pero bajas, con trabajar con ordenadores (.201), participar en discusiones socio-políticas (.263) y controlar la producción/comercialización (.210).
- * Proyectar cosas para hacer más cómoda la vida acusa una relación positiva, pero muy baja, con controlar producción/comercialización (.151) y con dedicación al teatro y literatura (.160), y una correlación muy baja y negativa con orientar a la gente en sus problemas (-.167).

- * Cuidado y cría de animales se relaciona sólo con ayudar a la maduración educativa, pero de forma muy baja y negativa (-.154).
- * Ayudar a personas necesitadas presenta una correlación muy baja, aunque positiva, con ayudar a la maduración educativa (.164) y orientar a la gente en sus conflictos (.172), y, además, negativa y baja con interés por los deportes (-.204) y negativa, pero muy baja, con afición por la música (-.142).
- * Ayudar a la maduración educativa presenta correlaciones positivas, pero muy bajas, con ayudar a personas necesitadas (.164) y orientar a la gente en sus conflictos (.170); además acusa correlaciones bajas y negativas con aficiones musicales (-.157), cuidar animales (-.154) y con la dedicación al teatro (-.165).
- * Orientar a la gente en sus conflictos presenta una correlación positiva, pero muy baja, con ayudar a las personas necesitadas (.172) y ayudar a la maduración educativa (.170), y, por otra parte, negativas pero también bajas con interés por los deportes (-.208), y muy bajas con el trabajo con ordenadores (-.143) y proyectar cosas que hagan más cómoda la vida (-.167).
- * Analizar el comportamiento y las leyes mantiene relación positiva, pero muy baja, con defender el orden y la justicia (.171), defender los derechos de los ciudadanos (.175) y estudiar los fundamentos de nuestra cultura (.170).
- * Defender el orden y la justicia manifiesta una correlación positiva y moderada con defender los derechos de los ciudadanos (.424) y positiva pero muy baja con defender el orden y la justicia (.171); tiene también una relación negativa y baja con actividades artísticas como pintar, dibujar, etc. (-.245).
- * Defender los derechos de los ciudadanos tiene una correlación positiva y moderada con defender el orden y la justicia (.424) y, muy baja, con analizar el comportamiento de la gente y sus leyes (.175) y con participar en discusiones socio-políticas (.163), manifiesta también correlación negativa, pero muy baja, con las actividades musicales (-.145).
- * Participar en discusiones socio-políticas acusa correlaciones positivas, pero bajas, con participar en discusiones científicas (.263) y muy baja con defender los derechos de los ciudadanos (.163).
- * Controlar producción y comercialización tiene correlaciones positivas, pero bajas, con trabajo con ordenadores (.220) y participar en discusiones científicas (.210), y muy baja con construir cosas para hacer más cómoda la vida (.151), también muy baja y negativa con actividades musicales (-.170).
- * Estudiar los fundamentos de nuestra cultura presenta una correlación positiva pero muy baja con analizar el comportamiento de la gente (.170) y baja, pero negativa, con actividades deportivas (-.203).
- * Aficiones profesionales relacionadas con el teatro manifiesta una relación positiva, pero baja, con actividades musicales (.271) y negativas y muy bajas con trabajo con ordenadores (-.164), construir cosas cómodas para la vida (-.160) y ayudar a la maduración educativa (-.161).

excepto «defender el orden y la justicia» con «defender los derechos de los ciudadanos» (.421), relación lógica, pero estadísticamente moderada. En general, apreciamos la independencia entre las variables analizadas por este sistema, aunque consideramos que deberíamos discutirla, dada la forma de ponderar que se utilizaba en el Cuestionario, y que modificaremos para las siguientes aplicaciones.

El estudio de conglomerados permite obtener a partir de los dendrogramas cuatro agrupaciones definidas (figura 1).

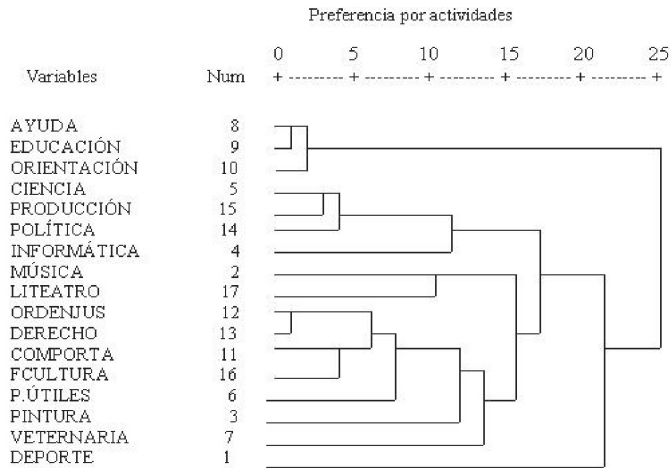


FIGURA 1

En este dendrograma se pueden apreciar las siguientes agrupaciones:

1. Un grupo de vínculos muy fuertes que incluiría las actividades relacionadas con la «ayuda a la maduración y adaptación educativa de niños y adolescentes», «ayuda a personas necesitadas» y «orientar a la gente en sus conflictos personales y problemas psicológicos».
2. Un grupo integrado por «participación en discusiones científicas», en «discusiones sociopolíticas», y «controlar formas de producción y comercialización».
3. Otro grupo lo forman las actividades de tipo artístico: «proyectar y ejecutar obras musicales» y «dedicarse al teatro y la literatura».
4. Grupo integrado por las actividades que hacen referencia a la «defensa del orden y la justicia», «la defensa de los derechos de los ciudadanos y las instituciones», «analizar el comportamiento de la gente y las leyes que lo regulan» y «estudiar los fundamentos de la cultura», así como «proyectar y construir cosas útiles para la vida».

Vinculadas con estos grupos, pero a mayor distancia, se sitúan las actividades relacionadas con «pintar, dibujar y grabar», «criar y cuidar animales» y «prepararse para deportes de competición».

El análisis de conglomerados (tabla 3) nos permite apreciar, además, que las máximas distancias se dan entre las actividades integradas en el primero y el segundo grupo. Curiosamente las actividades artísticas (tercer grupo) ofrecen su mayor distancia con las actividades de ayuda educativa («Ayudar a la maduración educativa de niños y adolescentes»).

Estos análisis ponen de manifiesto que se pueden reducir el número de cuestiones a quince y se ha de cambiar la forma de expresar las preferencias y rechazos, para poder evaluarlas con mayor exactitud.

TABLA 3
ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS. MATRIZ DE DISTANCIAS

(*)	Archivo matricial de entrada																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1		342	319	349	415	268	290	351	369	351	328	326	328	454	408	345	352
2	342		237	341	315	254	298	371	457	357	294	298	310	338	374	267	228
3	319	237		280	352	219	251	268	348	258	245	303	251	365	353	236	265
4	349	341	280		214	233	355	428	534	428	269	251	267	289	213	294	385
5	415	315	352	214		281	373	530	718	498	279	219	291	155	153	284	377
6	268	254	219	233	281		248	287	365	299	218	200	214	316	256	213	314
7	290	298	251	355	373	248		235	333	279	280	292	254	424	406	259	300
8	351	371	268	428	530	287	235		130	146	295	351	269	571	571	260	377
9	369	457	348	534	718	365	333	130		152	355	477	367	759	741	350	475
10	351	357	258	428	498	299	279	146	152		247	345	271	533	523	268	345
11	328	294	245	269	279	218	280	295	355	247		182	178	294	310	175	292
12	326	298	303	251	219	200	292	351	477	345	182		134	226	214	203	302
13	328	310	251	267	291	214	254	269	367	271	178	134		288	298	187	322
14	454	338	365	289	155	316	424	571	759	533	294	226	288		170	295	346
15	408	374	353	213	153	256	406	571	741	523	310	214	298	170		291	364
16	345	267	236	294	284	213	259	260	350	268	175	203	187	295	291		275
17	352	228	265	385	377	314	300	377	475	345	292	302	322	346	364	275	

(*) Variables: 1 Preparar deportes; 2 Proyectar música; 3 Pintura, escultura; 4 Diseño tratamiento datos ordenador; 5 Participar discusiones científicas; 6 Construir cosas útiles; 7 Cría, producción de animales; 8 Ayudar necesitados; 9 Ayudar maduración educativa; 10 Orientar conflictos y problemas; 11 Analizar comportamientos y leyes; 12 Defender orden y justicia; 13 Defender derechos e instituciones; 14 Participar discusiones sociopolíticas; 15 Controlar producción y comercialización; 16 Estudiar fundamentos cultura; 17 Dedicación teatro y literatura.

TABLA 4
VARIABLES AUTOESTIMA. MATRIZ DE CORRELACIONES

(*)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	.252	.309	.259	.242	.357	.186	.580	.231	.171	.184	.237	.208	.078	.041	.012	.044	.066	.171	.213	.160	.099	.193	
2	.252		.323	.313	.112	.221	.175	.209	.179	.177	.181	.180	.085	.031	.030	.006	.275	.282	.244	.298	.293	.166	.265
3	.309	.323		.325	.137	.209	.083	.232	.202	.095	.163	.281	.141	.113	.284	.191	.136	.057	.137	.193	.286	.197	.199
4	.259	.313	.325		.362	.044	.242	.095	.085	.059	.137	.093	.189	.170	.108	.164	.116	.088	.212	.188	.205	.021	.198
5	.242	.112	.137	.362		-.008	.357	.062	.021	.140	.120	.015	.110	.164	.022	-.001	.043	.053	-.027	.048	-.029	-.013	.227
6	.357	.221	.209	.044	-.008		.118	.401	.258	.125	.132	.232	.085	.024	.072	.039	.082	.128	.184	.119	.213	.115	.168
7	.186	.175	.083	.242	.357	.118		.175	.092	.147	.225	.147	-.020	.052	.000	.050	.020	.042	-.040	-.032	-.073	-.009	.180
8	.580	.209	.232	.095	.062	.401	.175		.257	.149	.052	.069	.057	-.053	.023	-.016	.028	.070	.126	.160	.074	.079	.192
9	.231	.179	.202	.085	.021	.258	.092	.257		.086	-.011	.074	.007	-.065	-.040	.152	.045	.043	.083	.104	.114	.102	.027
10	.171	.177	.095	.059	.140	.125	.147	.149	.086		.373	.299	.049	.160	.066	.008	.099	.122	-.014	.004	.025	.086	.111
11	.184	.181	.163	.137	.120	.132	.225	.052	-.011	.373		.725	-.023	.081	-.069	-.075	.067	.142	.062	-.021	.103	.032	.143
12	.237	.180	.218	.093	.015	.232	.147	.069	.074	.299	.725		.075	.154	.069	-.081	.034	.087	-.031	-.090	.048	-.010	.100
13	.208	.085	.141	.189	.110	.085	-.020	.057	.007	.049	-.023	.075		.461	.495	.160	.142	.070	-.055	-.051	-.039	-.040	.006
14	.078	.031	.113	.170	.164	.024	.052	-.053	-.065	.160	.081	.154	.461		.494	.117	.232	.178	-.040	-.137	-.091	.000	.098
15	.041	.030	.284	.108	.022	.072	.000	.023	-.040	.066	-.069	.069	.495	.494		.133	.052	.020	-.018	-.008	.047	.022	.086
16	.012	.006	.191	.164	-.001	.039	.050	-.016	.152	.008	-.075	-.081	.160	.117	.133		.116	.074	.074	.038	.118	.129	-.050
17	.044	.275	.136	.116	.043	.082	.020	.028	.045	.099	.067	.034	.142	.232	.052	.116		.731	.001	.026	-.136	-.038	.090
18	.066	.282	.057	.088	.053	.128	.042	.070	.043	.122	.142	.087	.070	.178	.020	.074	.731		.074	.048	-.068	-.017	.074
19	.171	.244	.137	.212	-.027	.184	-.040	.126	.083	-.014	.062	-.031	-.055	-.040	-.018	.074	.001	.074		.556	.532	.213	.123
20	.213	.298	.193	.188	.048	.119	-.032	.160	.104	.004	-.021	-.090	-.051	-.137	-.008	.038	.026	.048	.556		.574	.334	.222
21	.160	.293	.286	.205	-.029	.213	-.073	.074	.114	.025	.103	.048	-.039	-.091	.047	.118	-.136	-.068	.532	.574		.356	.217
22	.099	.166	.197	.021	-.013	.115	-.009	.079	.102	.086	.032	-.010	-.040	.000	.022	.129	-.038	-.017	.213	.334	.356		.162
23	.193	.265	.199	.198	.227	.168	.180	.192	.027	.111	.143	.100	.006	.098	.086	-.050	.090	.074	.123	.222	.217	.162	

(*) Variables: 1, Vitalidad; 2, Inteligencia; 3, Inventiva; 4, Independencia de Criterio; 5, Tenacidad; 6, Popularidad; 7, Autocontrol; 8, Alegría; 9, Suerte; 10, Salud; 11, Resistencia a la Fatiga; 12, Agilidad Deportiva; 13, Destreza Manipulativa; 14, Facilidad Dibujo Técnico; 15, Facilidad Dibujo Artístico; 16, Facilidad Música; 17, Facilidad Matemáticas; 18, Facilidad Cálculo; 19, Claridad y Fluidez de Palabra; 20, Facilidad Lectura; 21, Facilidad Redacción; 22, Facilidad Idiomas; 23, Facilidad Estudio.

Variables sobre la autoestima

De igual manera nos interesó averiguar la posible vinculación entre las variables con las que intentamos describir el constructo de la autoestima (Anexo 1, cuestión 12). La matriz de correlaciones (tabla 4) muestra que las relaciones entre la mayoría de las variables son bajas, aunque nos pareció bastante lógico; las más elevadas indican, en nuestro criterio, una relación moderada, también bastante lógica.

TABLE 5
ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES
VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componentes	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3, 958	17, 207	17, 207
2	2, 516	10, 938	28, 146
3	1, 986	8, 636	36, 782
4	1, 675	7, 283	44, 065
5	1, 515	6, 589	50, 654
6	1, 463	6, 361	57, 015
7	1, 127	4, 901	61, 916
8	, 975	4, 239	66, 156
9	, 872	3, 790	69, 945
10	, 787	3, 421	73, 366
11	, 745	3, 237	76, 603
12	, 677	2, 942	79, 545
13	, 672	2, 923	82, 468
14	, 606	2, 635	85, 103
15	, 579	2, 518	87, 621
16	, 526	2, 285	89, 907
17	, 446	1, 938	91, 845
18	, 382	1, 663	93, 508
19	, 372	1, 616	95, 123
20	, 352	1, 530	96, 653
21	, 323	1, 405	98, 058
22	, 232	1, 010	99, 068
23	, 214	, 932	100, 000

El análisis factorial de componentes principales proporcionaría la información que necesitamos para comprobar la validez de nuestras agrupaciones. Pero antes, dado que las distribuciones no eran normales, fue preciso controlar su posibilidad.

Las pruebas de medida de adecuación muestral de Kaiser- Meyer- Olkin (.706) y la de Bartlett (Chi-cuadrado: 1803,475 para 253 grados de libertad, con una significación de .000) nos han justificado que pudiéramos tratar e interpretar los datos desde el análisis factorial.

Como podemos observar en el Análisis de los Componentes Principales (tabla 5) ya los siete primeros factores explican la mayoría de la varianza total (61,916). Extraídos los componentes principales, de la matriz de componentes (tabla 6), la agrupación de

TABLA 6
ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES. MATRIZ DE COMPONENTES

Variables	Componentes extraídos						
	1	2	3	4	5	6	7
Vitalidad	,629	1,079E-02	-,162	-,222	-,376	8,876E-02	-,175
Inteligencia	,622	-5,956E-02	-8,597E-03	,283	3,005E-02	-9,697E-02	-3,566E-02
Inventiva	,594	1,141E-02	,160	-,152	2,461E-02	7,547E-02	,225
Independencia criterio	,515	8,587E-02	,164	-,109	3,378E-02	-,485	,166
Popularidad	,500	-6,117E-02	-,146	-2,186E-02	-,284	,408	-9,864E-02
Facilidad estudio	,458	-4,626E-02	-4,832E-02	-3,033E-02	6,256E-02	-,276	-,340
Salud	,353	,267	-,309	1,929E-03	,198	,115	6,954E-02
Facilidad lectura	,464	-,605	,205	,118	,137	-,107	-,155
Facilidad redacción	,482	-,597	,166	-6,702E-02	,333	5,169E-02	1,860E-02
Fac. dibujo técnico	,234	,592	,411	-,141	,196	5,500E-02	-,136
Clar /fluidez palabra	,428	-,532	,181	,131	,199	-1,250E-02	-,107
Facilidad idiomas	,321	-,377	,137	-2,270E-02	,196	9,670E-02	,136
Resistencia fatiga	,406	,263	-,573	1,883E-02	,491	8,957E-02	,101
Fac. dibujo artístico	,227	,372	,552	-,347	,142	,214	-,149
Agilidad deportes	,395	,338	-,504	-9,297E-02	,410	,302	8,543E-02
Destreza manos	,249	,460	,494	-,277	-2,668E-02	,166	-,136
Facilidad cálculo	,305	,332	,107	,781	-6,792E-02	1,804E-02	-5,233E-02
Facilidad matemáticas	,279	,393	,212	,749	-,103	-4,542E-03	-1,417E-02
Alegría	,492	-8,724E-02	-,197	-,127	-,574	,209	-,223
Tenacidad	,316	,238	-6,595E-02	-,195	-,111	-,668	-1,608E-02
Autocontrol	,316	,222	-,309	-,147	-,179	-,456	,176
Facilidad música	,170	2,964E-02	,408	-9,482E-03	-6,826E-02	4,180E-02	,695
Suerte	,331	-,128	-7,109E-02	-5,801E-03	-,422	,224	,434

las veintitrés variables queda clarificada en la tabla 7, sobre la relación entre los factores por rotación Oblimin con Kaiser.

Los resultados obtenidos en el análisis factorial (tabla 7) nos han permitido diferenciar claramente seis factores (Optimismo; Factor lingüístico; Artístico-manipulativo; Matemático; Físico-deportivo; Autoafirmativo) y un séptimo menos claro. Estos resultados concuerdan con los que hemos obtenido por otros tratamientos (Cluster jerárquico y CATPCA). Los siete factores son:

Factor I: Lo denominamos «**Optimismo**», e incluye, con fuerte saturación, las variables *alegría* (.874), *vitalidad* (.712), *popularidad* (.660) y algo en *suerte* (.456).

TABLA 7
MATRIZ ROTADA (NORMALIZACIÓN OBLIMIN CON KAISER)

	Componentes (*)							Comunalidad
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Alegría	.874							.727
Vitalidad	.712					-.200		.651
Popularidad	.660					.199		.532
Facilidad redacción		-.851						.734
Facilidad lectura		-.802			-.163			.692
Claridad, fluidez palabra		-.749						.568
Facilidad idiomas		-.537					.166	.331
Facilidad dibujo artístico			.848					.703
Destreza manipulativa			.785					.641
Facilidad dibujo técnico			.744					.654
Facilidad Matemáticas				.923				.849
Facilidad cálculo				.920				.832
Inteligencia		-.366		.376		-.184		.482
Resistencia fatiga					.910			.822
Agilidad deportiva					.901			.799
Salud					.549			.349
Tenacidad						-.820		.659
Autocontrol		.205	-.161			-.667		.537
Independencia de criterio		-.230				-.648	.160	.575
Facilidad música							.786	.686
Suerte	.456		-.176				.539	.548
Facilidad estudio		-.293				-.334	-.347	.410
Inventiva		-.286	.248		.166	-.158	.311	.459

(*) Eliminando relaciones inferiores a .150

Factor II: Se trata de un «**Factor Lingüístico**» que engloba, con fuerte saturación, las variables de *facilidad para redactar con fluidez y originalidad* (.851), *facilidad para leer con rapidez y resumir* (.802), y *claridad y fluidez de palabra* (.749). Tiene algo de saturación con *facilidad para aprender idiomas* (.537), algo con *inteligencia* (.366) y una cantidad muy pequeña con *facilidad para el estudio* (.293).

Factor III: Lo podemos denominar «**Artístico-Manipulativo**» e incluye, con fuerte saturación, las variables de *facilidad para el dibujo artístico* (.848), *destreza con las manos y los dedos para hacer trabajos de detalle o destreza manipulativa* (.785) y *facilidad para el dibujo técnico* (.744), y algo con *inventiva* (.248).

Factor IV: Aparece un «**Factor Matemático**» con fuerte saturación de las variables *facilidad para resolver problemas y razonamientos matemáticos* (.923), *facilidad para el cálculo* (.920), ambos en el área de estudios, y alguna relación con *inteligencia* (.376).

Factor V: Es un factor «**Físico-Deportivo**» que incluye las variables *resistencia a la fatiga física* (.910), *agilidad en los deportes* (.901) y algo en *salud* (.549).

Factor VI: Aparece aquí un factor «**Autoafirmativo o de seguridad y confianza en sí mismo**» e incluye las variables de *tenacidad* (.820), *autocontrol* (.667) e *independencia de criterio* (.648); también presenta algo de relación con *facilidad para el estudio* (.334) y un poco con *vitalidad* (.200).

Factor VII: Resulta un factor de difícil denominación, dada la escasa participación de las variables en la comunalidad total. Agrupa las variables *facilidad para la música* (.786), *suerte* (.539), un poco con *facilidad para el estudio* (.347) y algo con *inventiva* (.311).

El análisis de componentes principales para datos categóricos de CATPCA nos conduce a los mismos resultados. Las variables agrupadas en los bloques de Habilidades para el Estudio y Rasgos de Personalidad muestran que existen entre ellas una asociación coherente, con una adecuada instalación en su grupo, pero en el caso del bloque Físico-manipulativo teníamos la sospecha de que en él confluían varios factores. En efecto, el análisis de componentes principales para datos categóricos de CATPCA (tabla 8) hace

TABLA 8
ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES (CATPCA)
SATURACIÓN DE COMPONENTES

	Ponderación de la variable	Dimensión		
		1	2	3
Salud	1	. 112	-. 145	. 426
Resistencia fatiga	2	-. 014	-. 314	. 836
Agilidad deportes	3	. 120	-. 368	. 848
Destreza manos	4	. 723	-. 141	-. 134
Facilidad dibujo técnico	5	. 765	-. 251	. 074
Facilidad dibujo artístico	6	. 830	-. 237	-. 176
Facilidad música	7	. 439	. 875	. 211

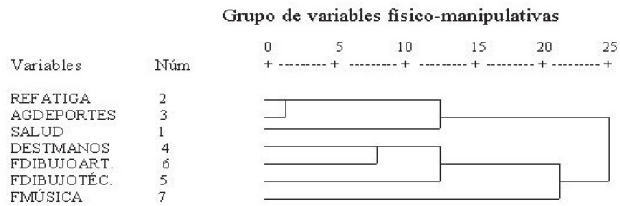


FIGURA 2

aparecer tres dimensiones: Dimensión 1, con fuerte saturación en las variables *facilidad para el dibujo artístico* (.830), *facilidad para el dibujo técnico* (.765) y *destreza manipulativa* (.723). En la Dimensión 2, sólo aparece con fuerte saturación la variable *facilidad para la música* (.875). En la Dimensión 3, presentan fuerte saturación las variables *agilidad para los deportes* (.848) y *resistencia a la fatiga* (.836) y algo en *salud* (.426). El dendrograma obtenido mediante el análisis Cluster, muestra la misma agrupación de estas variables.

Desde esta perspectiva, parece razonable la agrupación de variables que presenta el Cuestionario. En el área Físico-manipulativa incluye dos factores: Manipulativo y Físico-Deportivo; en el de Habilidades para el estudio otros dos: Lingüístico y Matemático; y dos más, Optimismo y Confianza en sí mismo, en el área de Rasgos de Personalidad. En cambio, las variables de facilidad para la Música, facilidad para el Estudio y Suerte, hemos preferido incluirlas en un bloque a cada una de ellas.

Hay que tener en cuenta que todos los análisis realizados sobre las respuestas de los estudiantes corresponden únicamente a la valoración que cada uno hace de sí mismo, y es posible que la experiencia escolar y los efectos de bajas calificaciones hayan agudizado la separación entre el bloque Matemático (facilidad para las matemáticas y el cálculo) y el bloque de las variables Lingüísticas (facilidad para leer con rapidez y resumir, claridad y fluidez de palabra y facilidad para redactar con fluidez y originalidad), que en niveles escolares anteriores suele estar más difuminada, e incluso se aproximan.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación que acabamos de presentar no sólo nos ha permitido reajustar el Cuestionario de García Yagüe para futuras investigaciones, sino que también nos ha sugerido muchas hipótesis sobre las características, condicionamientos y posibilidades de los estudiantes al iniciar la carrera de Magisterio. Nos ha resultado muy interesante en su versión actual y, sobre todo, en la que vamos a proponer para posteriores investigaciones.

Del conjunto de los análisis realizados, llegamos a las siguientes conclusiones:

- 1ª. El Cuestionario incluye diez cuestiones para el análisis situacional de los condicionamientos de los aspirantes a maestros que, en líneas generales, nos parecen muy representativas, aunque habrá que modificar algunas de ellas.
- 2ª. Algunos ítems resultaron poco claros o poco discriminativos, y han sido cambiados o eliminados.

- 3ª. La parte más frágil, por el momento, ha resultado ser la relacionada con las normas de presentación de las aficiones, preferencias y rechazos por actividades vinculadas a tareas profesionales.
- 4ª. Los seis factores obtenidos en el análisis de la autoimagen, o del autoconcepto, tienen gran interés. Aunque parece conveniente presentarlos como en la versión actual, si mejora si se altera el orden y se cambia de grupo algún ítem. También parece recomendable mantener las dos o tres variables que no estaban vinculadas a ninguno de estos seis factores.
- 5ª. Las cuestiones sobre preferencias por actividades o aficiones a las que les dedican tiempo, vinculadas con profesiones, junto a la autovaloraciones en las variables indicadoras de la autoestima, dan una panorámica de las motivaciones de los estudiantes claramente diferenciadas y muy ambiciosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. y otros (2000): Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. López (Coords.). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 47-77.
- Consejo de Universidades (2002): *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid, Secretaria General Técnica.
- De Miguel, M. (1997): Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes, pp. 53-67.
- Echeverría, B. (1997): Los servicios de orientación universitarios. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), opus cit., pp. 112-136.
- Echeverría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996): La orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación Pedagógica*, 7 (12), pp.207-220.
- Gil Beltrán, J. M. (2002): El Servicio de Orientación en la Universidad. *Tendencias Pedagógicas. Orientación y Tutoría*, 7, pp. 137-154.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003): *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1997): Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), opus cit., pp. 23-67.
- Sánchez García, M. F. (1999): La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), pp. 193-206.
- Sánchez García, M. F. (1998): Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9 (15), pp. 87-107.
- Vidal, J., Díez, G. M. y Vieira, M. J. (2002): Oferta de los Servicios de Orientación en las Universidades Españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (20), pp. 431- 448.
- Vidal, J. (Coord.) (1999): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid, Consejo de Universidades, MEC.

ANEXO I: CUESTIONARIO

AsignaturaCurso.....Especialidad

Edad.....Lugar de nacimiento

1. ¿Dónde has cursado el BUP?.....
Si hiciste F.P., indica la especialidad.....
y el lugar dónde la realizaste
2. ¿Has hecho la Selectividad?¿Qué nota has obtenido?
3. ¿Qué carreras hubieras deseado estudiar? (Cita las tres primeras opciones)
1^a
2^a
3^a
4. ¿Por qué no has podido hacer esos estudios?.....
5. ¿En qué lugar situaste Magisterio?.....
6. ¿Qué motivos te han decidido a estudiar esta carrera?.....
7. ¿Qué proyectos tienes para cuando termines esta diplomatura?
8. ¿Tienes otros estudios o experiencias relacionadas con la educación o la enseñanza en plan profesional?En caso positivo, ¿quieres explicar cuáles?
9. ¿Has leído algún libro sobre temas o problemas de educación?.....¿Recuerdas su autor y título? (cítalos)
10. Cita las materias optativas que has seleccionado
11. Si pudieras seleccionar alguna de las actividades que indicamos a continuación, para dedicarte intensamente a ellas, ¿cuáles preferirías?. Pon un + delante de cinco de ellas (máximo):
 1. Prepararme técnicamente para competir en algún deporte o su enseñanza
 2. Proyectar y ejecutar obras musicales
 3. Pintar, dibujar, grabar
 4. Diseñar en ordenadores la forma de tratar datos y trabajar en informática
 5. Participar, preparándolo adecuadamente, en discusiones científicas
 6. Proyectar o construir cosas que puedan hacer cómoda la vida
 7. Reparar y cuidar la cría y producción de especies animales
 8. Ayudar (curar, amparar, orientar) a personas necesitadas (enfermos, pobres, marginados)
 9. Ayudar a la maduración y adaptación educativa de niños y adolescentes
 10. Orientar a la gente en sus conflictos personales y problemas psicológicos
 11. Analizar el comportamiento de la gente y las leyes que lo regulan
 12. Defender el orden y la justicia con los medios que sean necesarios
 13. Defender los derechos de los ciudadanos y las instituciones que los protegen
 14. Participar, preparándolo adecuadamente, en discusiones sociopolíticas
 15. Controlar formas de producción y comercialización para que rindan
 16. Estudiar los fundamentos de nuestra cultura y sus interrelaciones
 17. Dedicarme profesionalmente al teatro y a la literatura

Ahora, lee de nuevo la lista, y pon un -- delante de **todos** los que no te interesen. Se entiende que quedarán sin marcar los que ni prefieres ni rechazas.

CUALIDADES PERSONALES

Para terminar vamos a incluir una lista de rasgos que varían mucho de unas personas a otras. Y se te pregunta ¿Cómo te consideras tú en ellos?. Se trata de que te compares con los demás de tu misma edad, sexo y nivel de estudios, y te califiques dentro de cada uno de los paréntesis con estas claves:

- (++).. Si crees estar entre los mejores en este rasgo
- (+) ... Si crees estar por encima de la media, pero no entre los mejores
- (R) ... Si crees estar en torno a la media
- (-) ... Si te consideras por debajo de la media, pero no entre los peores
- (-) ... Si te consideras mal, entre los peores, en el rasgo

Salud ()- Resistencia a la fatiga física ()- Agilidad en los deportes ()- Destreza con las manos y los dedos para hacer trabajos de detalle ()- Facilidad para el dibujo técnico ()- Facilidad para el dibujo artístico ()- Facilidad para la música ()
Facilidad para comprender problemas y razonamientos matemáticos ()-Facilidad para el cálculo () Claridad y fluidez de palabra ()- Facilidad para leer con rapidez y resumir ()- Facilidad para redactar con fluidez y originalidad ()- Facilidad para aprender idiomas ()- Facilidad para el estudio ()
Vitalidad ()- Inteligencia ()- Inventiva ()- Independencia de criterio ()- Tenacidad ()- Popularidad ()- Autocontrol ()- Alegría ()- Suerte ()
¿Hay algún otro rasgo físico, escolar o de personalidad en el que crees destacar?.....
.....

Fecha de recepción: 7 de julio de 2004.
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2005.

VALORACIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Javier Gil Flores

jflores@us.es

Departamento MIDE. Universidad de Sevilla

C/ Camilo José Cela, s/n

41.018-Sevilla

RESUMEN

El estudio se centra en el uso de las pruebas objetivas para la evaluación del aprendizaje universitario. Tomando como referencia las ventajas e inconvenientes señaladas en la literatura, hemos recogido las valoraciones que el alumnado de diferentes titulaciones universitarias hace de este tipo de pruebas. Los resultados muestran una discreta valoración de las pruebas objetivas, que difiere según el área de enseñanza en la que nos situemos y es mejor entre los alumnos que entre las alumnas. El trabajo finaliza con una discusión de los resultados, que da lugar a plantear recomendaciones para mejorar la construcción y el uso de este instrumento de evaluación.

Palabras clave: enseñanza universitaria, evaluación del aprendizaje, pruebas objetivas.

ABSTRACT

This study focuses on the use of objective tests for learning assessment at University level. Taking into account the advantages and disadvantages reported in previous studies, we have collected some data related to the assessment that students from different degrees make of this kind of tests. Results show a moderate appraisal of objective tests, which differs depending on the subject and the sex of the students, with better results with female students. The paper finishes with a discussion of the results, which provides some recommendations to improve the construction and use of this evaluation tool.

Key words: University teaching, learning assessment, objective tests

INTRODUCCIÓN

La evaluación del rendimiento constituye una tarea de crucial importancia en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Para el profesor, la evaluación del rendimiento provee retroalimentación sobre la eficacia de su actuación docente, permitiéndole identificar los resultados de su trabajo, determinar qué contenidos no han sido suficientemente adquiridos y, en consecuencia, tomar decisiones que podrían afectar al modo en que se enfoca la enseñanza. Desde la perspectiva del alumno, la evaluación del rendimiento supone una piedra de toque para valorar su progreso en el aprendizaje, pero sobre todo, representa el modo en que la institución universitaria comprueba su grado de competencia en las diferentes disciplinas académicas, de cara a otorgarle una titulación. La repercusión personal que conlleva el éxito o fracaso del alumno en una materia hace que la evaluación sea un foco de atención prioritario del alumno, y que en función de ésta se oriente en buena medida su trabajo.

Cuando la evaluación del aprendizaje tiene como fin valorar el nivel de logro alcanzado para otorgar una calificación académica, la objetividad en la asignación de tales calificaciones es una aspiración docente. Esta es una de las razones por las que el uso de las pruebas objetivas se ha extendido ampliamente en la enseñanza universitaria, tanto para evaluar el rendimiento alcanzado al cursar una materia como para la selección o la obtención de un grado. En cierto modo, el uso de las pruebas objetivas se ha convertido en uno de los procedimientos más populares para la evaluación del rendimiento universitario, presentando frente a los exámenes tradicionales contruidos mediante preguntas de ensayo toda una serie de ventajas que la profusa literatura sobre el tema se ha encargado de destacar (Heywood, 1989; Ory y Ryan, 1993; Haladyna, 1994; Smith, Brown y Race, 1996; Linn y Gronlund, 2000).

Una prueba objetiva puede constar de un número amplio de items, por lo que es posible cubrir con mayor exhaustividad los contenidos de aprendizaje objeto de evaluación, y lograr así una elevada validez curricular (ajuste del instrumento a la materia objeto de evaluación). En la práctica, posiblemente el principal atractivo de una prueba objetiva es su rapidez y facilidad para calificarla, que la hacen especialmente adecuada en situaciones en las que el número de estudiantes evaluados es alto. A diferencia de las pruebas de ensayo, en las que la amenaza de una valoración subjetiva está presente, para las preguntas incluidas en una prueba objetiva el profesor puede determinar inequívocamente si la respuesta del alumno es o no acertada. El uso de plantillas de respuesta permite la mecanización del proceso de corrección, con la posibilidad de conexión a programas informáticos capaces de analizar las características técnicas de la prueba y la idoneidad de los items. El cálculo de medidas de dificultad y discriminación para los items, o de los correspondientes parámetros según modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), ha permitido construir bancos de items con las indudables ventajas que ello representa de cara a la construcción de pruebas o la administración informatizada.

Un formato habitual para las preguntas que forman parte de una prueba objetiva es el ítem de opciones múltiples, que sitúa al alumno ante varias respuestas, para que elija entre ellas la respuesta correcta. El predominio de este formato de preguntas ha llevado incluso a identificar prueba objetiva y prueba de opciones múltiples (Heywood, 1989:285). Otros formatos de respuesta pueden ser utilizados, tales como los items de

verdadero-falso, de emparejamientos, de completar frases, de respuesta breve. La amplia utilización de las pruebas objetivas basadas en cuestiones de opciones múltiples ha hecho que la construcción y uso de este tipo de ítems centre la atención de numerosos estudios empíricos y reflexiones teóricas.

Si bien el uso de pruebas de opciones múltiples conlleva una serie de ventajas que hemos destacado anteriormente, también se han señalado límites a su utilización. Así, un problema estaría en la dificultad para la redacción de buenas preguntas, de tal manera que se suele proponer una buena respuesta correcta pero malas respuestas incorrectas o distractores (Gibbs, Habeshaw y Habeshaw, 1986).

Otra limitación apuntada se encuentra en el tipo de aprendizaje que permiten medir. Se ha afirmado que las pruebas objetivas se prestan a la evaluación de aprendizajes simples (definiciones, conceptos, recuerdo de datos, reconocimiento de hechos, etc.), sin ser adecuadas para evaluar aspectos reveladores de un conocimiento profundo, tales como capacidad de crítica, análisis, reflexión. En este sentido, Scouller (1997) encontró que la razón que lleva a los estudiantes a preferir las preguntas de opciones múltiples es precisamente su menor exigencia en cuanto a procesos cognitivos que deben ser desarrollados para responder. En contra de este tópico, la investigación empírica ha demostrado la similitud entre las competencias evaluadas a través de preguntas abiertas y preguntas de opciones múltiples, y los estudios sobre la construcción de este tipo de pruebas han subrayado la posibilidad de construir ítems variados en cuanto a demanda cognitiva y adecuados para la evaluación de distintos aprendizajes (Bennett, Rock y Wang, 1991; Stape, 1995; Martínez, 1999; Berezina y Berman, 2000). El debate sobre esta cuestión es interesante si tenemos en cuenta que en la práctica habitual, el alumno responde al estudio de una materia en función de los requerimientos inmediatos que la obtención de una evaluación positiva le exige (Gibbs, 1999). En cualquier caso, la mayoría de los manuales sobre evaluación del aprendizaje insisten en la necesidad de un enfoque múltiple, que descarte planteamientos de evaluación apoyados exclusivamente en este tipo de pruebas (Biggs, 2002).

Un inconveniente más se halla en que los estudiantes no tienen la oportunidad de explicar por qué eligen un distractor, posibilidad ésta que resultaría interesante de cara a conocer el modo de razonar de los alumnos y mejorar los ítems (Kottke, 2001). Tampoco los estudiantes reciben explicaciones sobre las razones por las que una opción es o no correcta, lo cual limita las posibilidades de un uso formativo de este tipo de instrumentos. Es más, se ha descrito el efecto negativo que las respuestas falsas tienen sobre el aprendizaje del alumno, que tenderá a considerarlas correctas si vuelve a encontrarlas en una segunda prueba (Toppino y Luijckers, 1993). La solución a este efecto no deseado podría estar en las estrategias favorecedoras de una retroalimentación al alumno, que pasarían por la simple revelación de las respuestas correctas, o el comentario y discusión de las diferentes opciones de respuesta una vez finalizada la prueba (Talmir, 1991; Epstein y otros, 2001; Epstein y Brosvic, 2002).

Estrategias del alumno a la hora de responder, tales como la adivinación ensayada cuando se desconoce la respuesta correcta o la respuesta al azar, han dado lugar al desarrollo de soluciones estadísticas adecuadas para la detección y/o corrección de tales problemas (Choppin, 1985; Burton y Miller, 1999; Charter, 2000; Belleza y Belleza, 2002). Tratando de atenuar el efecto del azar, se han adoptado estrategias basadas en

introducir más opciones y añadir una escala de confianza en la respuesta (De Pablos y otros, 1983). Una interesante vía para discriminar entre la respuesta al azar y la respuesta debida a un conocimiento parcial de la materia por parte del examinado ha sido aportada por Bush (2001), quien propone un nuevo formato de ítem en el que es posible seleccionar más de una respuesta cuando el examinado no tiene plena confianza sobre una opción. La justificación de la respuesta por parte del examinado (Dodd y Leal, 2002; Nield y Wintre, 2002) constituye otra alternativa para descartar la posibilidad de un acierto por azar, si bien en este caso nos estaríamos alejando del formato de opciones múltiples para convertir a este tipo de ítems en preguntas próximas a las cuestiones de respuesta breve.

Para hacer frente a la copia fraudulenta durante la realización del examen, el recurso habitual ha venido siendo la elaboración de diferentes versiones de una misma prueba, recurso que sigue utilizándose en trabajos recientes (Denyer y Hancock, 2002).

Una conducta del examinado que ha centrado la atención de diversos estudios es el cambio de la opción de respuesta inicialmente marcada, analizándose las razones y los efectos del mismo. Los resultados apuntan hacia un beneficio, en términos de puntuación final, para los alumnos que realizan tales cambios, salvo cuando la razón por la que se realizan es un intento de adivinación de la respuesta (Shatz y Best, 1987; Geiger, 1991; Schwarz y otros, 1991). Según el estudio de Friedman y Cook (1995), los efectos sobre la calificación conseguidos al realizar el cambio de respuesta no parecen relacionarse con el estilo cognitivo de los examinados (dependencia/independencia de campo; impulsividad/reflexividad).

Otra conducta habitual es la de escribir sobre la prueba, subrayando términos, marcando provisionalmente más de una respuesta para luego revisarlas y adoptar una decisión definitiva, o haciendo diagramas, esquemas, gráficos y anotaciones diversas. Se ha hallado una correlación significativa entre el número de marcas realizadas durante el examen y el resultado obtenido en el mismo (LoSchiavo y Shatz, 2002), revelándose una opinión favorable de los estudiantes sobre la posibilidad de escribir sobre la prueba y la contribución de esta práctica a un mayor rendimiento en la misma.

La investigación sobre pruebas objetivas y, en particular, pruebas constituidas por preguntas de opciones de respuesta múltiples ha considerado algunas variables personales en función de las cuales valorar el funcionamiento de tales instrumentos de evaluación. Los estudios que han tomado en consideración el sexo de los examinados (Murphy, 1982; Anderson, 1989; Garner y Engelhard, 1999; Beller y Gafni, 2000; Bielinski y Davison, 2001) apuntan diferencias en los resultados a favor de hombres o mujeres de manera inconsistente, por lo que resulta difícil llegar a conclusiones generales sobre el efecto del género en las puntuaciones obtenidas mediante este tipo de pruebas. En cuanto a la conducta de los examinados, se ha encontrado una mayor tendencia en los hombres a adivinar la respuesta correcta y en las mujeres a la omisión cuando la desconocen (Ben-Shakhar y Sinai, 1991).

La ansiedad ante los exámenes constituye otro de los rasgos abordados en el estudio de las pruebas objetivas. Se ha observado una mayor ansiedad entre mujeres que entre hombres (Pamphlett y Farnill, 1995) a la hora de afrontar una prueba de opciones múltiples, si bien ésta parece manifestarse en menor medida ante las pruebas de opciones múltiples que ante las pruebas de ensayo (Choi, 1998). Entre los diferentes formatos de

items característicos de una prueba objetiva, Shaha (1984) encontró que los items de emparejamiento provocan menos ansiedad que los de opciones múltiples.

A veces, se ha afirmado que determinados estudiantes poseen mayores destrezas que otros para enfrentarse a pruebas objetivas. Un reciente estudio con alumnos universitarios ha revelado que los resultados obtenidos en pruebas de opciones múltiples no están relacionados con la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades para responder a exámenes (Smith, 2002).

En definitiva, la mayor parte de los trabajos realizados sobre las pruebas objetivas analizan el modo en que éstas han de ser construidas, su funcionamiento cuando se utilizan para la evaluación de aprendizajes, las conductas o estrategias del alumnado a la hora de responder, o la incidencia de sus características personales en la respuesta a las mismas y en los resultados logrados. De tales trabajos se deducen argumentos en los que apoyar una valoración de las pruebas objetivas.

Haciendo frente a la escasez de estudios interesados por las opiniones de los estudiantes acerca de este instrumento de evaluación, en el presente trabajo trataremos de conocer el valor que los alumnos atribuyen a las pruebas objetivas utilizadas en la evaluación del rendimiento, sometiéndolo a su consideración diferentes aspectos que la literatura ha abordado al valorar este tipo de pruebas y que han sido recogidos a lo largo de estos párrafos introductorios.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

De acuerdo con la idea apuntada en el apartado anterior, el problema abordado en nuestro estudio es la valoración que hacen los estudiantes universitarios sobre las pruebas objetivas como instrumento para la evaluación del aprendizaje. El problema que planteamos se concreta en al menos tres objetivos, que tratamos de cubrir:

- Determinar la valoración que el alumnado universitario hace de las pruebas objetivas en general, y particularmente de los diferentes aspectos que se vienen manejando en la literatura generada acerca de este tópico, tales como la formulación de las preguntas, su contenido, el tipo de aprendizaje que permiten medir, las estrategias de respuesta adoptadas por los evaluados, el papel del azar, la utilización de este tipo de pruebas, el modo en que son calificadas, o las posibilidades de retroalimentación a partir de los resultados.
- Analizar la existencia de diferentes valoraciones en función del contexto académico en el que se ubica el alumno, de tal manera que podamos comprobar si se mantienen o no diferentes puntos de vista sobre las pruebas objetivas entre el alumnado de titulaciones adscritas a áreas de enseñanza universitaria diversas.
- Estudiar la incidencia de la variable sexo en las valoraciones que el alumnado hace acerca de las pruebas objetivas, determinando si existe una valoración diferenciada entre ambos géneros.

Conocer las valoraciones de los alumnos acerca de un elemento clave en la evaluación del rendimiento universitario, como son las pruebas objetivas, permite contrastar a partir de sus destinatarios las ventajas e inconvenientes que se hacen de este instrumento en la

literatura especializada. De las principales críticas suscritas por los encuestados, podrían derivarse los elementos fundamentales a los que debería prestarse atención si pretendemos mejorar técnicamente la construcción y uso de este tipo de pruebas al tiempo que incrementamos la aceptación de las mismas por parte de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El estudio se ha apoyado en una metodología de encuesta, llevada a cabo mediante la administración de un cuestionario escrito. La adopción de este método de trabajo responde a la intención de obtener las valoraciones de un colectivo amplio de sujetos, con un coste relativamente bajo en tiempo y esfuerzo. Partimos de una concepción previa acerca de qué aspectos van a ser valorados, los cuales surgen de la revisión de la literatura y se reflejan en el instrumento empleado para recoger las valoraciones de los estudiantes.

Definiendo como población objeto de estudio al colectivo de estudiantes que cursan los últimos años de las respectivas titulaciones impartidas en los centros de la Universidad de Sevilla, hemos pretendido recoger las valoraciones de una muestra amplia de sujetos, en la que se vieran representados estudiantes que cursan titulaciones pertenecientes a diversas áreas de enseñanza universitaria. Un sondeo previo entre las Delegaciones de Alumnos de los respectivos centros de la Universidad de Sevilla llevó a descartar la participación de alumnado que cursa titulaciones del área de Artes y Humanidades, dada la baja utilización que de las pruebas objetivas se hace en tales carreras. Se seleccionaron en consecuencia algunas titulaciones de las áreas de Ciencias Exactas y Naturales (Biología), Ciencias Sociales y Jurídicas (Psicología, Relaciones Laborales), Ciencias de la Salud (Farmacia, Medicina, Odontología) e Ingeniería y Tecnología (Ingeniero Industrial, Ingeniero de Telecomunicaciones).

Los sujetos invitados a participar en el estudio habrían de contar con una cierta experiencia como alumnos examinados mediante pruebas objetivas para la evaluación del rendimiento. Tratando de garantizar este criterio, se consideraron titulaciones donde existe una práctica habitual de utilización de pruebas objetivas, y tuvimos en cuenta únicamente los grupos de segundo ciclo. Una vez seleccionados los sujetos, para comprobar que la muestra satisface este criterio se preguntó a los encuestados por el nivel de uso de las pruebas objetivas a lo largo de los años cursados en su carrera. De acuerdo con los datos recogidos, para el 34,6% de los participantes las pruebas objetivas son el procedimiento más utilizado en la evaluación de las materias que cursa; para el 58,3% este tipo de pruebas se encuentra entre los procedimientos habituales; y sólo un 7,2% los tiene por instrumentos raramente utilizados.

A los criterios de diversidad y experiencia, se sumó el de accesibilidad a los grupos, que se ha visto facilitada por la aceptación de los profesores para que el instrumento de recogida de datos pudiera ser administrado en alguna de sus clases. Finalmente, se recogieron valoraciones de un total de 762 estudiantes, de los cuales el 41,3% eran hombres y el 58,7% mujeres. La distribución de la muestra por titulaciones queda recogida en la tabla 1.

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS ENCUESTADOS POR ÁREAS Y TITULACIONES

Área	n	%	Titulación	n	%
<i>Ciencias Exactas y Naturales</i>	112	14,7	· Biología	112	14,7
<i>Ciencias Sociales y Jurídicas</i>	259	34,0	· Psicología	119	15,6
			· Relaciones Laborales	140	18,4
<i>Ciencias de la Salud</i>	229	30,1	· Farmacia	83	10,9
			· Medicina	72	9,4
			· Odontología	74	9,7
<i>Ingeniería y Tecnología</i>	162	21,3	· Ingeniero Industrial	30	3,9
			· Ingeniero de Telecom..	132	17,3
Total	762	100,0	Total	762	100,0

Para obtener las valoraciones de los estudiantes integrados en la muestra, se construyó la *Escala de Valoración de las Pruebas Objetivas por Estudiantes Universitarios*, que consta de un total de 14 enunciados valorativos, de los cuales la mitad encierra una valoración positiva y la otra mitad una valoración negativa. En relación a cada ítem, se pide al encuestado que se posicione en una escala que va de 1 a 7, teniendo en cuenta el grado en que se identifica con la valoración contenida en el ítem. En el instrumento se incluye además un ítem final, recogiendo la valoración global del alumno sobre las pruebas objetivas, y una pregunta acerca de la frecuencia de uso de este tipo de pruebas en el contexto universitario en el que se desenvuelve. Para facilitar la comprensión por parte de los encuestados, las alusiones a pruebas objetivas se hicieron en términos de «examen tipo test», dado que esta denominación es la utilizada por la mayor parte del alumnado.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2002/03, realizando una administración colectiva del instrumento por medio de encuestadores desplazados a los respectivos grupos de clase.

El análisis de los datos se ha apoyado en técnicas estadísticas. Concretamente, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo de las respuestas ofrecidas por los encuestados, para las cuales se han calculado la media y la desviación típica. Con el fin de examinar las diferencias de valoración en función del área de enseñanza, se recurrió al análisis de la varianza de un factor, y en el caso de las diferencias en función del género se aplicó la prueba t de Student, previa comprobación del supuesto de igualdad de varianzas mediante la prueba de Levene.

RESULTADOS

La valoración de los estudiantes

Atendiendo a las respuestas de los encuestados al ítem final mediante el que se recogió una valoración general sobre las pruebas objetivas (*En general, mi valoración*

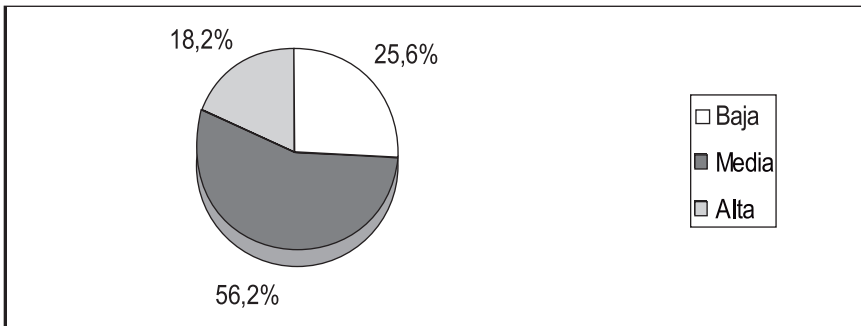


FIGURA 1

Ciclograma para la valoración general de los alumnos sobre las pruebas objetivas

TABLA 2
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS PARA LOS ITEMS
 DE LA ESCALA DE VALORACIÓN

	n	Media	Desv. típ.
1. Los exámenes tipo test son preferibles a otros procedimientos cuando se evalúa a grupos muy numerosos.	758	4,34	1,822
2. Al realizar un examen tipo test la calificación es conocida por el alumno rápidamente.	760	4,56	1,905
3. La calificación en un examen tipo test depende de la subjetividad del profesor.	759	2,41	1,843
4. Los exámenes tipo test cubren ampliamente todos los temas objeto de evaluación.	760	4,77	1,740
5. Los exámenes tipo test miden sobre todo la capacidad para aprender de memoria datos, hechos, definiciones, etc.	762	4,33	1,826
6. Los resultados de un examen tipo test reflejan el nivel de aprendizaje que ha logrado el alumno.	759	2,91	1,583
7. El modo en que deben indicarse las respuestas a un examen tipo test queda claramente explicado en las instrucciones.	761	5,55	1,537
8. Las preguntas en exámenes tipo test resultan ambiguas.	761	5,30	1,505
9. Los exámenes tipo test se responden con menos esfuerzo que otro tipo de exámenes.	754	4,38	1,913
10. Los exámenes tipo test dan la posibilidad de aprender a partir de los propios errores, tomando conciencia de por qué una respuesta dada resulta incorrecta.	758	3,71	1,769
11. Los exámenes tipo test favorecen a un determinado tipo de alumnos.	759	4,79	1,738
12. En un examen tipo test es posible adivinar las respuestas correctas cuando no se ha estudiado la materia.	755	3,42	1,735
13. El éxito de un examen tipo test depende del azar.	759	3,13	1,681
14. En un examen tipo test es fácil copiar.	750	4,09	1,849

sobre los exámenes tipo test es...), podemos considerar que los estudiantes universitarios no muestran un especial entusiasmo por este tipo de instrumentos. De acuerdo con los resultados del análisis descriptivo, un 25,2% de los alumnos expresaron una valoración baja sobre los exámenes tipo test, el 56,2% hicieron una valoración media, y emitieron una valoración alta sólo el 18,2%. En el ciclograma de la figura 1 queda reflejada esta distribución.

El examen del comportamiento de cada uno de los restantes ítems nos permite concretar con mayor detalle el sentido de esta valoración general. En la tabla 2 recogemos las medias y desviaciones típicas obtenidas respectivamente para los ítems de la Escala.

Atendiendo a los resultados mostrados en la tabla 2, podemos afirmar que entre los enunciados que cuentan con un mayor respaldo por parte de los estudiantes aparecen tanto valoraciones positivas como negativas. Si atendemos a las cinco puntuaciones más altas, encontramos que para los alumnos las pruebas objetivas se caracterizan por la claridad de las instrucciones ofrecidas acerca de cómo responder (media de 5,55 en ítem 7), la amplia cobertura que consiguen sobre la materia objeto de examen (4,77, en ítem 4) o la rapidez con que son conocidas las calificaciones obtenidas en la prueba (4,56, en ítem 2). Por el contrario, las críticas más respaldadas apuntan hacia la ambigüedad de las preguntas formuladas (media de 5,30 en ítem 8) y el hecho de que las pruebas objetivas favorecen a un determinado tipo de alumnos (4,79 en ítem 11).

De forma complementaria, el examen de las puntuaciones más bajas refleja qué aspectos cuentan con poco apoyo en el alumnado a la hora de ser atribuidos a las pruebas objetivas. Según este análisis, han sido escasamente refrendadas posibles críticas como considerar que el resultado en este tipo de pruebas esté influido por la subjetividad del profesor (media de 2,41 en ítem 3) o dependa del azar (3,13 en ítem 13). No obstante, tampoco ha sido respaldada una cualidad deseable en cualquier instrumento de evaluación, como es la validez, que supondría una correspondencia entre los resultados obtenidos en una prueba objetiva y el nivel de aprendizaje logrado por el alumno (2,91 en ítem 6).

Valoración según áreas de enseñanza

La diferenciación en las valoraciones emitidas por el alumnado de las cuatro áreas de enseñanza representadas en la muestra afectan a una buena parte de los elementos considerados. Así lo indican los resultados del análisis de la varianza que hemos llevado a cabo tomando como variables dependientes cada una de los ítems de la Escala y como factor generador de los grupos la variable área de enseñanza. En la tabla 3 se incluyen las sumas de cuadrados, grados de libertad, medias cuadráticas, estadísticos F y probabilidades asociadas a éstos para los ítems de la Escala en los que hemos hallado diferencias significativas entre grupos, tomando un nivel de significación $\alpha=0,05$.

Para explorar el sentido de las diferencias, hemos recogido en la tabla 4 los valores que alcanza la puntuación media de los ítems en cada una de las áreas de enseñanza. De nuevo incluimos en la tabla únicamente los ítems que merecieron valoraciones significativamente diferentes por parte del alumnado de cada área.

TABLA 3
ANÁLISIS DE LA VARIANZA PARA LOS ITEMS DE LA ESCALA
TOMANDO COMO FACTOR EL ÁREA DE ENSEÑANZA

	Fuente de variación	Suma de cuadrados	g.l.	Media cuadrática	F	Sig.
1. Los exámenes tipo test son preferibles a otros procedimientos cuando se evalúa a grupos muy numerosos.	Inter-grupos	159,940	3	53,313	17,079	,000
	Intra-grupos	2353,601	754	3,121		
2. Al realizar un examen tipo test la calificación es conocida por el alumno rápidamente.	Inter-grupos	136,802	3	45,601	13,175	,000
	Intra-grupos	2616,651	756	3,461		
3. La calificación en un examen tipo test depende de la subjetividad del profesor.	Inter-grupos	29,636	3	9,879	2,930	,033
	Intra-grupos	2545,379	755	3,371		
4. Los exámenes tipo test cubren ampliamente todos los temas objeto de evaluación.	Inter-grupos	92,690	3	30,897	10,595	,000
	Intra-grupos	2204,552	756	2,916		
5. Los exámenes tipo test miden sobre todo la capacidad para aprender de memoria datos, hechos, definiciones, etc.	Inter-grupos	54,539	3	18,180	5,552	,001
	Intra-grupos	2482,122	758	3,275		
7. El modo en que deben indicarse las respuestas a un examen tipo test queda claramente explicado en las instrucciones.	Inter-grupos	58,923	3	19,641	8,558	,000
	Intra-grupos	1737,276	757	2,295		
12. En un examen tipo test es posible adivinar las respuestas correctas cuando no se ha estudiado la materia.	Inter-grupos	25,568	3	8,523	2,852	,036
	Intra-grupos	2243,841	751	2,988		
14. En un examen tipo test es fácil copiar.	Inter-grupos	173,935	3	57,978	18,123	,000
	Intra-grupos	2386,604	746	3,199		

Como puede observarse a partir de los resultados mostrados en la tabla 4, las puntuaciones medias más altas se han registrado entre el alumnado del área de Ciencias Exactas y Naturales, que alcanza los máximos para cinco de los ocho items: los números 1, 3, 4, 5 y 7. De acuerdo con el contenido de tales items, este colectivo es el que

asume en mayor grado las críticas de que los exámenes tipo test miden sobre todo un aprendizaje memorístico (media de 4,82) y las calificaciones obtenidas dependen de la subjetividad del profesor (2,68). No obstante, es en este grupo donde se expresan con mayor fuerza las preferencias por los exámenes tipo test frente a otros procedimientos cuando se evalúa a grupos numerosos (5,07), se valora la cobertura lograda sobre la materia objeto de evaluación (5,15), y se consideran claramente explicadas las instrucciones que se dan para responder (6,00). En estos tres aspectos, las puntuaciones medias más bajas correspondieron al alumnado del área de Ingeniería y Tecnología, con valores de 3,59; 4,23 y 5,12 respectivamente. El alumnado de Ingeniería y Tecnología registra además las puntuaciones más bajas en los ítems 12 y 14 (medias respectivas de 3,15 y 3,39), que suponen el menor respaldo encontrado para críticas como las posibilidades de adivinación de respuestas en este tipo de exámenes y la facilidad para la copia fraudulenta.

TABLA 4
 MEDIAS ALCANZADAS EN CADA ÁREA DE ENSEÑANZA PARA
 LOS ÍTEMS DE LA ESCALA QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS

	Exactas y Naturales	Sociales y Jurídicas	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Tecnología
1. Los exámenes tipo test son preferibles a otros procedimientos cuando se evalúa a grupos muy numerosos.	5.07	4.53	4.29	3.59
2. Al realizar un examen tipo test la calificación es conocida por el alumno rápidamente.	4.75	5.08	4.14	4.19
3. La calificación en un examen tipo test depende de la subjetividad del profesor.	2.68	2.39	2.15	2.60
4. Los exámenes tipo test cubren ampliamente todos los temas objeto de evaluación.	5.15	4.65	5.10	4.23
5. Los exámenes tipo test miden sobre todo la capacidad para aprender de memoria datos, hechos, definiciones, etc.	4.82	4.02	4.40	4.40
7. El modo en que deben indicarse las respuestas a un examen tipo test queda claramente explicado en las instrucciones.	6.00	5.69	5.47	5.12
12. En un examen tipo test es posible adivinar las respuestas correctas cuando no se ha estudiado la materia.	3.21	3.52	3.59	3.15
14. En un examen tipo test es fácil copiar.	3.54	4.54	4.33	3.39

Los ítems 2 y 14 obtienen su mayor puntuación entre los alumnos del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, por lo que es este colectivo el que en mayor medida considera que las calificaciones de pruebas objetivas se conocen con rapidez (5,08) y que resulta fácil copiar durante la realización de este tipo de exámenes (4,54). Resulta característico de este grupo el mínimo respaldo a la crítica de que las pruebas objetivas miden un aprendizaje memorístico. Y entre el alumnado de Ciencias de la Salud destaca la baja adhesión a la crítica de subjetividad del profesor al calificar este tipo de pruebas, ítem para el que se ha registrado la menor puntuación media en todos los grupos (2,15).

Incidencia de la variable sexo en la valoración

Al aplicar la prueba t de contraste de medias para comparar las valoraciones que realizan estudiantes de uno y otro sexo, se han encontrado diferencias significativas ($\alpha=0.05$) en un total de seis ítems. En la tabla 5 se recogen los resultados de la aplicación, incluyendo únicamente los seis ítems para los que se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias entre valoraciones de alumnos y alumnas.

TABLA 5
PRUEBA T PARA LA COMPARACIÓN DE LAS VALORACIONES
EN FUNCIÓN DEL SEXO

	t	g.l.	Sig.
6. Los resultados de un examen tipo test reflejan el nivel de aprendizaje que ha logrado el alumno.	2,182	743	,029
7. El modo en que deben indicarse las respuestas a un examen tipo test queda claramente explicado en las instrucciones.	-2,698	745	,007
8. Las preguntas en exámenes tipo test resultan ambiguas.	-2,256	745	,024
9. Los exámenes tipo test se responden con menos esfuerzo que otro tipo de exámenes.	2,570	739	,010
13. El éxito de un examen tipo test depende del azar.	-2,836	743	,005
14. En un examen tipo test es fácil copiar.	-2,521	735	,012

Las puntuaciones medias alcanzadas por los y las estudiantes al valorar las pruebas objetivas han sido recogidas en la tabla 6, donde se incluyen sólo los ítems en los que se detectaron diferencias significativas para un nivel de significación $\alpha=0,05$.

TABLA 6
 MEDIAS ALCANZADAS POR ALUMNOS Y ALUMNAS
 EN LOS ITEMS DE LA ESCALA QUE PRESENTAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS

	Hombre	Mujer
6. Los resultados de un examen tipo test reflejan el nivel de aprendizaje que ha logrado el alumno.	3.06	2.80
7. El modo en que deben indicarse las respuestas a un examen tipo test queda claramente explicado en las instrucciones.	5.38	5.69
8. Las preguntas en exámenes tipo test resultan ambiguas.	5.16	5.41
9. Los exámenes tipo test se responden con menos esfuerzo que otro tipo de exámenes.	4.60	4.23
13. El éxito de un examen tipo test depende del azar.	2.93	3.28
14. En un examen tipo test es fácil copiar.	3.89	4.23

De acuerdo con los valores recogidos en la tabla 6, las alumnas valoran de manera menos favorable que los alumnos las pruebas objetivas, con la única excepción de la claridad que perciben en las instrucciones de respuesta (media de 5,38 en hombres frente a 5,69 en mujeres). Las alumnas han respaldado en mayor medida que los alumnos críticas como la ambigüedad en la formulación de las preguntas (media de 5,16 en hombres frente a 5,41 en mujeres), la influencia del azar en el éxito logrado en este tipo de pruebas (2,93 frente a 3,28), o la facilidad para copiar (3,89 frente a 4,23). Y ante enunciados que encierran una valoración positiva de los exámenes tipo test, las alumnas han expresado un menor respaldo. Esto ocurre al valorar el grado en que los resultados de estos exámenes reflejan el nivel de aprendizaje del alumno (media de 3,06 en hombres frente a 2,80 en mujeres). Las mujeres apoyan en menor medida que los exámenes tipo test se respondan con menor esfuerzo que otro tipo de exámenes (media de 4,60 en hombres frente a 4,23 en mujeres).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera conclusión a la que podemos llegar, a la vista de los resultados obtenidos, es que las valoraciones realizadas por el alumnado universitario participante en este estudio no revelan precisamente entusiasmo por las pruebas objetivas. Las valoraciones más positivas se han centrado en aspectos relacionados con la calificación de las pruebas (no dependientes de la subjetividad del profesor ni del azar, y conocidas en breve plazo de tiempo), con las instrucciones ofrecidas al alumno (resultan claras) y con el contenido de las pruebas (cobertura sobre la materia objeto de evaluación), mientras que las más negativas se dirigieron a la formulación de las cuestiones (resultan ambiguas), su exactitud al evaluar (no reflejan el nivel de aprendizaje logrado por el alumno) y el hecho de que requieren ciertas habilidades para responder (favorecen

a determinado tipo de alumnos). En los párrafos que siguen trataremos de valorar y contextualizar estos resultados.

Las consecuencias de la evaluación para el alumnado podrían ser una de las causas por las que este aspecto de la vida académica no goza de excesiva popularidad. De hecho, someterse a evaluación provoca incomodidad en el alumnado, encontrándose la ansiedad ante los exámenes entre los problemas más habituales en la población universitaria (Valero, 1999). Como consecuencia de ello, cabía esperar que las valoraciones del alumnado sobre los procedimientos de evaluación tendieran a ser poco generosas. Asumiendo este efecto, pensamos sin embargo que a las pruebas objetivas no corresponde la peor parte; en un reciente trabajo en el que se han estudiado las preferencias de los estudiantes sobre diferentes tipos de exámenes, las pruebas objetivas se han situado por encima de las pruebas de ensayo (Nield y Wintre, 2002), y se ha comprobado que éstas última generan más ansiedad en el alumno que las pruebas objetivas (Choi, 1998).

Si hay algún rasgo que define a las pruebas objetivas es precisamente la objetividad en la asignación de una calificación. Desde la perspectiva de los alumnos, esta característica fundamental de las pruebas objetivas es una de las que se han reconocido y valorado positivamente. Para el alumnado, los resultados obtenidos en una prueba objetiva están libres de la subjetividad del profesor. Con ello, las pruebas objetivas estarían garantizando el derecho de los alumnos a una evaluación justa, que mida a todos los alumnos con el mismo rasero. En palabras de Contreras (1995:35), los alumnos suelen mostrarse muy críticos ante situaciones de evaluación manifiestamente injustas, ocasionadas por decisiones arbitrarias, discrecionales de los profesores, bien porque no responden a un criterio fijado o simplemente porque no existe equidad. La asignación objetiva de puntuaciones que se realiza al calificar una prueba objetiva permite salir al paso de estos problemas.

La posibilidad de una respuesta correcta por azar está presente para formatos de preguntas que suelen emplearse en las pruebas objetivas, con especial incidencia en los de elección de respuesta. En contra de lo que cabría esperar, las críticas en este sentido no han sido respaldadas por el alumnado. Si bien es cierto que el azar puede influir en los resultados, también lo es que la práctica totalidad del profesorado recurre a procedimientos que tratan de amortiguar el efecto del azar, generalmente mediante la introducción de una corrección en la puntuación final por los errores cometidos. Este tema ha centrado un debate interesante y ha dado lugar a alternativas diversas que hemos comentado en este trabajo (De Pablos y otros, 1983; Charter, 2000; Dodd y Leal, 2002; Nield y Wintre, 2002). No obstante, la preocupación sobre el tema permanece en el plano técnico más que en el de los usuarios, quienes no han destacado especialmente tal problema.

Los resultados de una prueba objetiva cuentan con una ventaja sobre las pruebas de ensayo en la inmediatez con que pueden ser conocidos por los alumnos, los cuales pueden incluso comprobar las plantillas de corrección en el momento de finalizar la prueba. Este valor no ha pasado desapercibido para los alumnos, que lo han señalado como una de sus fortalezas. Sin embargo, los alumnos no han prestado tanta atención al hecho de que el resultado que se conoce es únicamente la calificación o el número de aciertos y errores, sin posibilidad de que estos valores numéricos puedan retroalimentar

el aprendizaje de los estudiantes propiciando una función formativa de la evaluación. Para que el alumno pueda aprender a partir de los errores cometidos en una prueba, resulta imprescindible algún tipo de explicación o justificación sobre las razones por las que una respuesta concreta es considerada correcta o incorrecta.

De cara a propiciar una mejora en el uso de las pruebas objetivas, convendría tener en cuenta las valoraciones negativas que han apoyado los encuestados. Una primera cuestión tiene que ver con la redacción de la prueba. A la claridad en las instrucciones, motivada posiblemente por la experiencia continuada en este tipo de pruebas, se contraponen la ambigüedad en la formulación de los ítems. La redacción de buenos ítems para una prueba objetiva es tarea que entraña dificultad, de tal manera que no siempre las cuestiones que aparecen formando parte de este tipo de pruebas resultan correctas desde un punto de vista técnico. Una recomendación obligada sería, por tanto, la de prestar mayor atención por parte de los docentes a la construcción de ítems, respetando los criterios que se han ofrecido en la literatura al respecto. En el caso concreto de los ítems de opciones múltiples, es interesante por su actualidad, la recopilación hecha por Haladyna y otros (2002) a partir de la revisión de los manuales y trabajos dedicados al tema durante las últimas décadas.

Una segunda debilidad se centra en la validez de las pruebas objetivas. Si bien se reconoce que las pruebas objetivas permiten cubrir todos los temas objeto de evaluación, aspecto propiciado por la posibilidad de incluir un elevado número de cuestiones dentro de una prueba, también se critica la falta de correspondencia entre los resultados que se obtienen y el nivel de aprendizaje de los alumnos. Tal objeción se ha encontrado en estudios anteriores, y es común a la generalidad de los procedimientos de evaluación. Así, entre las conclusiones a las que se llegaba al analizar las valoraciones que los estudiantes hacen del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla (García y otros, 1998), se incluía la falta de concordancia entre las calificaciones obtenidas y la opinión que el propio alumno posee sobre su aprendizaje, dado que el ítem donde se recogía esta idea era uno de los peor valorados en las encuestas para la evaluación del profesorado universitario.

Relacionado con lo anterior estaría la crítica de que las pruebas objetivas favorecen a determinado tipo de alumnos. En un estudio sobre el modo en que los estudiantes ven los exámenes que realizan, Van Etten y otros (1997) encontraron que los alumnos reconocen estudiar los exámenes siguiendo estrategias diferenciadas según el tipo de prueba que se les va a plantear. Asumiendo que distintas formas de evaluación requieren diferentes cualidades o habilidades, podría aceptarse también que determinados alumnos se adaptan mejor que otros a responder a las preguntas de una prueba objetiva. Para afrontar esta crítica suscrita por los encuestados en nuestro estudio, sería recomendable el diseño de sistemas de evaluación multimétodo en los que las pruebas objetivas no sean el único procedimiento usado para evaluar el aprendizaje.

Concluyendo sobre el segundo de los objetivos planteados en este estudio, podemos afirmar que las valoraciones acerca de las pruebas objetivas varían según las áreas de enseñanza, de tal manera que para determinados aspectos llegan a identificarse posiciones del alumnado claramente diferenciadas. Podemos ver este resultado como una manifestación más de la existencia de diferentes culturas universitarias, entendidas como el conjunto de patrones de comportamiento, reglas establecidas, formas de pensa-

miento, formas de relacionarse y organizarse, valores compartidos por los miembros de un colectivo, que configuran contextos singulares en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. En definitiva, la vida universitaria difiere de unos ámbitos académicos a otros, de tal forma que las posibilidades de uso y el valor asignado a las pruebas objetivas no necesariamente coinciden.

Finalmente, la diferente valoración de las pruebas objetivas inducida por el género ha venido a señalar una peor opinión de las alumnas respecto a este tipo de instrumentos de evaluación. No obstante, este resultado debe ser acogido con cautela, dada la inestabilidad de las diferencias entre géneros que suelen encontrarse en la literatura cuando se revisan diferentes estudios. Ya apuntábamos en la introducción de este trabajo las evidencias inconsistentes encontradas respecto a la obtención de mejores resultados entre alumnos de uno u otro sexo. A éstas podríamos añadir la falta de correspondencia entre los resultados del estudio de Ben-Shakhar y Sinai (1991), los cuales señalan en los hombres un mayor uso de estrategias de adivinación cuando se desconoce la respuesta correcta, y algunos hallazgos del presente trabajo, en el que hombres y mujeres no se han diferenciado por su forma de valorar las posibilidades de adivinación.

En el trasfondo del trabajo que hemos presentado se encuentra la idea de que los alumnos, como partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la universidad, poseen una percepción sobre los mismos derivada de su propia experiencia. Sus valoraciones acerca de las pruebas objetivas, recogidas aquí, nos indican cuáles de los inconvenientes atribuidos a este instrumento de evaluación son confirmados desde el punto de vista de los sujetos cuyo aprendizaje evaluamos. En consecuencia, en la medida en que se actúe para contrarrestar estos inconvenientes, siguiendo líneas como las apuntadas en párrafos anteriores, estaremos contribuyendo a que el procedimiento de evaluación sea mejor valorado y aceptado por los estudiantes. No obstante, de los resultados de este estudio se deduce también que la experiencia de evaluación mediante pruebas objetivas puede variar de unos contextos académicos a otros, de tal manera que las expectativas del alumnado sobre este tipo de instrumentos no son únicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. (1989). Sex-related differences on objective tests among undergraduates, en *Educational Studies in Mathematics*, 20 (2), 165-177.
- Beller, M. y Gafni, N. (2000). Can item format / multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement, en *Sex roles*, 42 (1-2), 1-21.
- Belleza, F.S. y Belleza, S.F. (2002). Detection of cheating on múltiple-choide tests by using error-similarity analysis, en Griggs, R.A. (Ed.) *Handbook for teaching introductory psychology, Vol.3*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 160-164.
- Ben-Shakhar, G. y Sinai, Y. (1991). Gender differences in multiple-choice tests: the role of differential guessing tendencies, en *Journal of Educational Measurement*, 28 (1), 23-35.
- Bennet, R.E.; Rock, D.A. y Wang, M. (1991). Equivalence of free-response and multiple-choice items, en *Journal of Educational Measurement*, 28 (1), 77-92.

- Berezina y Berman (2000). Proof reading and multiple choice tests, en *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 31 (4), 613-619.
- Bielinski, J. y Davison, M.L. (2001). A sex difference by item difficulty interaction in multiple choice mathematics items administered to national probability samples, en *Journal of Educational Measurement*, 38 (1), 51-77.
- Biggs, J. (2002). *Teaching for quality learning at university*. Londres: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- D.J. Burton, R.F. y Miller, D.J. (1999). Statistical modelling of multiple-choice and true/false tests: ways of considering, and of reducing, the uncertainties attributable to guessing, en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 399-411.
- Bush, M. (2001). A multiple choice test that rewards partial knowledge, en *Journal of Further and Higher Education*, 25 (2), 157-163.
- Charter, R.A. (2000). Determining random responding to objective tests, en *Journal of Psychoeducational Assessment*, 18 (4), 308-315.
- Choi, N. (1998). The effects of test format and locus of control on test anxiety, en *Journal of College Student Development*, 39 (6), 616-620.
- Choppin, B. (1985). The correction of guessing for objective tests, en *Evaluation in Education*, 9 (1), 71-80.
- Contreras, E. (1995). Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes, en *Bordón*, 47 (1), 31-40.
- De Pablos, J. y otros (1983). La evaluación del alumno en la universidad: el proyecto CERT, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 49-74.
- Denier, G. y Hancock, D. (2002). Graded multiple choice questions: rewarding understanding and preventing plagiarism, en *Journal of Chemical Education*, 79 (8), 961-964.
- Dood, D.K. y Leal, L. (2002). Answer justification: removing the «trick» from multiple choice questions, en Griggs, R.A. (Ed). *Handbook for teaching introductory psychology*, Vol. 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 99-100.
- Epstein, M.L. y otros (2001). Immediate feedback during academic testing, en *Psychological Reports*, 88 (3), 889-894.
- Epstein, M.L. y Brosvic, G.M. (2002). Immediate feedback assessment technique: multiple choice test that «behaves» like an essay examination, en *Psychological Reports*, 90 (1), 226.
- Friedman, S.J. y Cook, G.L. (1995). Is an examinee's cognitive style related to the impact of answer changing on multiple-choice tests?, en *Journal of Experimental Education*, 63 (3), 199-213.
- García, E. y otros (1998). *Estudio sobre la valoración del rendimiento docente en la Universidad de Sevilla*. Informe inédito encargado por la Comisión de Docencia de la Universidad de Sevilla.
- Garner, M. y Engelhard, G. (1999). Gender differences in performance on multiple-choice and constructed response, en *Applied Measurement in Education*, 12 (1), 29-51.
- Geiger, M.A. (1991). Changing multiple-choice answers: a validation and extension, en *College Student Journal*, 25 (2), 181-186.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn, en Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) *Assessment matters in Higher Education*. Londres: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 41-53.

- Gibbs, G.; Habeshaw, S. y Habeshaw, T. (1986). *53 interesting ways to asses your students*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Haladyna, T.M.(1994). *Developing and validating multiple-choice test items*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haladyna, T.M.; Downing, S.M. Y Rodríguez, M.C. (2002). A review of múltiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment, en *Applied Measurement in Education*, 15 (3), 309-334.
- Heywood, J. (1989). *Assessment in Higher Education*. Chicester: John Wiley & Sons.
- Linn, R.L. y Gronlund, N. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. Columbus: Merrill.
- LoSchiavo, F.M. y Shatz, M.A. (2002). Students' reasons for writing on multiple-choice examinations, en *Teaching of Psychology*, 29 (2), 138-140.
- Kottke, J.L. (2001). Students' reactions to written test item rebuttals, en *Journal of Instructional Psychology*, 28 (4), 256-258.
- Martínez, M. (1999). Cognition and the question of test item format, en *Educational Psychologist*, 34, 207-218.
- Murphy, R.J. (1982). Sex differences in objective test performance, en *British Journal of Educational Psychology*, 52 (2), 213-219.
- Nield, A.F. y Wintre, M.G. (2002). Multiple choice questions with an option to comment: student attitudes and use, en Griggs, R.A. (Ed.) *Handbook for teaching introductory psychology, Vol.3*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 95-99.
- Ory, J.C. y Ryan, K.E. (1993). *Tips for improving testing and grading*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pamphlett, R. y Farnill, D. (1995). Effect of anxiety on performance in multiple choice examination, en *Medical Education*, 29 (4), 297-302.
- Schwarz, S.P. y otros (1991). Reasons for changing answers: an evaluation using personal interviews, en *Journal of Educational Measurement*, 28 (2), 163-171.
- Scouller, K. (1997). Students' perceptions of three assessment methods: asignment essay, multiple choice question examination, short answer examination. Comunicación presentada a *Higher Education Research and Development Society of Australasia*, Adelaide, 9-12 julio.
- Shaha, S.H. (1984). Matching tests: reduced anxiety and increased test-effectiveness, en *Educational and Psychological Measurement*, 44 (4), 468-481.
- Shatz, M.A. y Best, J.B. (1987). Students' reasons for changing answers on objective tests, en *Teaching of Psychology*, 14 (4), 241-242.
- Smith, L. (2002). The effects of confidence and perception of test-taking skills on performance, en *North American Journal of Psychology*, 4 (1), 37-50.
- Smith, B.; Brown, S. y Race, Ph. (1996). *500 tips on assessment*. Londres: Kogan Page Ltd.
- Stape, Ch.J. (1995). Techniques for developing higher-level objective test questions, en *Performance and Instruction*, 34 (3), 31-34.
- Talmir, P. (1991). Múltiple choice intes: how to gain the most out of them, en *Biochemical Education*, 19 (4), 188-191.
- Toppino, T.C. y Luipersbeck, S.M. (1993). Generality of the negative sugestion effect in objective tests, en *Journal of Educational Research*, 86 (6), 357-362.

Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes, en *Anales de Psicología*, 15 (2), 223-231.

Van Etten, S. y otros (1997). College students' beliefs about exam preparation, en *Contemporary Educational Psychology*, 22 (2), 192-212.

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2004.

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2005.

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. 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 profeso» 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 factorial 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 and 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 varios análisis hasta llegar a configurar un sistema de categorías (inductivo y deductivo) que posibilite 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 dificultad o 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.

Metodología del trabajo

Se trata de una investigación descriptiva (basada en datos cuantitativos y cualitativos), no sólo limitada a observar y descubrir fenómenos y situaciones que permitan comprender e interpretar lo que realmente se está haciendo, sino a proponer las propuestas oportunas para su mejora. Por ello, además del cuestionario como instrumento de recogida de datos, se realizarán entrevistas (no estructuradas), que serán volcadas en notas de campo para recabar información directa de los propios profesores, tutores de empresa y alumnos. El registro y contraste de las observaciones realizadas por el investigador servirán, a su vez, para reforzar la credibilidad de la investigación.

Técnicas de análisis

Se han valorado los cuestionarios, las entrevistas y la observación como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria que permita dar respuesta a las intenciones planteadas para este trabajo de investigación. Los cuestionarios empleados han sido de tres tipos, de acuerdo a los destinatarios de los mismos: alumnos, profesores tutores de FCT y tutores de empresa. Esta variedad de cuestionarios corresponde a la necesidad de triangular la información obtenida, y se han preparado para facilitar su posterior tratamiento informático con el programa SPSS v.10.0. Dadas las características del principal instrumento utilizado, se ha recurrido al método Alfa de Cronbach para considerar la consistencia interna del cuestionario. El resultado obtenido permitió asegurar una fiabilidad aceptable, pues en todos los casos el coeficiente de fiabilidad fue superior a 0,80. Verificada la fiabilidad a través del procedimiento estadístico ya indicado, la validación ha sido realizada por la revisión crítica de jueces (validez de contenido) sobre la idoneidad, pertinencia y valía de los instrumentos empleados para el objeto de estudio.

Entre las técnicas de análisis principales que se emplearon, destacan las siguientes:

- Depuración y análisis preliminar de los datos previamente codificados, a través de estadísticos descriptivos, con el objeto de evitar y corregir errores en los análisis específicos posteriores.
- Estudio estadístico descriptivo de las variables empleadas para caracterizar las muestras de los colectivos participantes en la investigación, así como para comparar posibles diferencias entre centros públicos y concertados. Para dicho análisis se cuenta con las tablas de contingencia y chi-cuadrado.
- Análisis de diferencias entre variables empleadas para la comparación y descripción de la formación desarrollada. Se cuenta en este caso con el contraste de medias (empleando como estadístico la *t* de Student, previa prueba de Levene para la igualdad de varianzas), las desviaciones típicas y algunas correlaciones específicas.
- Clasificación de las respuestas proporcionadas por el registro de entrevistas informales, intentando llevar a cabo un proceso analítico riguroso (con ayuda de Excel) que permita codificar unas categorías que puedan ser comparadas entre sí, a fin de clarificar aquellos aspectos que en los cuestionarios se muestran poco estables, dudosos o contradictorios.

Conclusiones

Aunque siempre habrá cosas a mejorar para preparar de manera más adecuada a los alumnos de FP de especialidades técnico-industriales, como aspectos de cierta relevancia en la presente investigación merecen destacarse los siguientes:

- La valoración realizada por los diferentes informantes implicados sobre el desarrollo de prácticas del módulo de FCT es positiva.
- La duración del periodo de prácticas de FCT se considera, en general, suficiente.
- La información que tienen los alumnos, profesores y tutores de empresa sobre el módulo de prácticas de FCT es suficiente.
- La metodología didáctica empleada y el procedimiento de evaluación del módulo de FCT parece ser el adecuado.
- El programa formativo de FCT se cumple según alumnos, profesores y tutores de empresa (aunque pueda haber desviaciones en algunos casos).
- El grado de participación de los alumnos y tutores de empresa en la elaboración del programa formativo de prácticas de FCT es bastante escaso o casi nulo.
- La escasa implicación de los agentes sociales (sindicatos y Cámara de Comercio e Industria) en los módulos de prácticas de FCT, según la opinión de los profesores y tutores de empresa.
- Prácticamente todos los informantes consideran recomendable una experiencia como la desarrollada con este módulo de FCT, ya que ofrece más posibilidades laborales a su finalización.

Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección

Población C.P.....

País.....E-mail:..... Teléfono

Coste de la inscripción:

- Individual: 42 Euros + I.V.A. ptas.
- Institucional: 61 Euros + I.V.A. ptas.
- Números sueltos: 15,03 Euros
- Indicar n.º deseado:
- Números extras y monográficos: 18,03 Euros.
- Indicar n.º deseado:

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 42 Euros+12 Euros gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 42 Euros+18 Euros gastos de envío INSTITUCIONAL
- Europa: 61 Euros+12 Euros gastos de envío
- América: 61 Euros+18 Euros gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

N.º de cuenta N.º de libreta.....

Agencia.....

Población

(Fecha y Firma)

Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

A.I.D.I.P.E.

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía

Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Cuota de suscripción anual 42 Euros

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellidos.....

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia E-mail:..... Teléfono ().....

Deseo asociarme desde el día..... de..... de 20.....

DPTO. TRABAJO **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional Dist. Universitario.....

DATOS BANCARIOS

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

