

Sumario

Editorial	291
<i>Margarita Bartolomé</i>	
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	
La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción	295
<i>Marisa Pallisera, Judit Fullana y Montserrat Vila</i>	
¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?	315
<i>María Purificación Pérez García</i>	
Tendencias de la formación en las organizaciones	333
<i>F. Cabrera, M. D. Millan, A. Navío, M. Romans, M.J. Rubio y G. Viladot</i>	
Evaluación del diseño del Programa «Magallanes-Atando Cabos»	363
<i>Javier Rodríguez y Víctor Álvarez</i>	
Educación, Capacidad y Género. Alumnos con premio extraordinario de bachillerato	391
<i>Carmen Jiménez, Beatriz Álvarez, Juan Antonio Gil, Mari Ángeles Murga y José Antonio Téllez</i>	
Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios	417
<i>Esther Muñoz y Juan Gómez</i>	
Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva	433
<i>Felí Peralta, M^a Carmen González y Ángel Sobrino</i>	
¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa?	449
<i>Pilar Alejandra Cortés Pascual y Concepción Medrano Samaniego</i>	
La dimensión afectiva familiar: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes	469
<i>M^a Cristina Sánchez, Joaquín Parra y M^a Dolores Prieto</i>	
Toma de decisiones y tareas del profesorado de Educación Primaria	483
<i>Juan A. Rodríguez Hernández y Luis Feliciano García</i>	
Tratamiento del fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria a través de un modelo didáctico basado en el uso de Internet	501
<i>Santiago Molina García</i>	
De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación	523
<i>Fernando Sabirón y Ana Arraiz Pérez</i>	
La consideración del sistema de orientación a estudiantes universitarios en la evaluación institucional española	547
<i>María J. Vieira y Javier Vidal</i>	
Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico	573
<i>Arturo de la Orden y Coral González</i>	
Ficha resumen de investigaciones	601

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



Revista de Investigación Educativa

Volumen 23, número 2, 2005

Volumen 23, número 2, 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 2, 2005

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

Dirección:

Feli Echevarria

Dirección Ejecutiva:

M^a Angeles Marín

CONSEJO ASESOR:

Ignacio Alfaro

Víctor Álvarez

Margarita Bartolome

Nuria Borrell

Leonor Buendía

Pilar Colas

Ana Delia Correa

Iñaki Dendaluce

José Cajide Val

Benito Echeverria

Tomás Escudero

Narciso García Nieto

José Luis Gaviria

Fuensanta Hernández

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 REDACCION:

Manuel Álvarez

Rafael Bisquerra

Flor Cabrera

Julia Victoria Espín

Pilar Figuera

M^a Ángeles Marín

M^a Luisa Rodríguez

Mercedes Rodríguez

M^a Paz Sandín

Ruth Vila

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 2, 2005

Editorial	291
<i>Margarita Bartolomé</i>	

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción	295
<i>Marisa Pallisera, Judit Fullana y Montserrat Vila</i>	
¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?	315
<i>María Purificación Pérez García</i>	
Tendencias de la formación en las organizaciones	333
<i>F. Cabrera, M. D. Millan, A. Navío, M. Romans, M. J. Rubio y G. Viladot</i>	
Evaluación del diseño del Programa «Magallanes-Atando Cabos»	363
<i>Javier Rodríguez y Víctor Álvarez</i>	
Educación, Capacidad y Género. Alumnos con premio extraordinario de bachillerato	391
<i>Carmen Jiménez, Beatriz Álvarez, Juan Antonio Gil, Mari Ángeles Murga y José Antonio Téllez</i>	
Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios	417
<i>Esther Muñoz y Juan Gómez</i>	
Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva	433
<i>Feli Peralta, M^a Carmen González y Ángel Sobrino</i>	
¿Es posible un enfoque integrador en la investigación narrativa?	449
<i>Pilar Alejandra Cortés Pascual y Concepción Medrano Samaniego</i>	
La dimensión afectiva familiar: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes	469
<i>M^a Cristina Sánchez, Joaquín Parra y M^a Dolores Prieto</i>	

Toma de decisiones y tareas del profesorado de Educación Primaria	483
<i>Juan A. Rodríguez Hernández y Luis Feliciano García</i>	
Tratamiento del fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria a través de un modelo didáctico basado en el uso de Internet	501
<i>Santiago Molina García</i>	
De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación	523
<i>Fernando Sabirón y Ana Arraiz Pérez</i>	
La consideración del sistema de orientación a estudiantes universitarios en la evaluación institucional española	547
<i>María J. Vieira y Javier Vidal</i>	
Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico	573
<i>Arturo de la Orden y Coral González</i>	
Ficha resumen de investigaciones	601

E D I T O R I A L

Los derechos humanos, cuya Declaración Universal se hizo en 1948 —y que han ido desarrollándose progresivamente—, son una de las expresiones más claras del esfuerzo colectivo hacia una ética global. Sin embargo, como todos los productos humanos, tienen en su formulación un origen concreto. *La primera generación de derechos humanos*— esto es, los que se apoyan en el valor de *la libertad* (derecho a la vida, a la libertad de expresión de reunión, de desplazamiento, de intervención en política.) se redactaron a la luz del liberalismo. La segunda generación, los denominados derechos sociales, económicos y culturales, (referentes a la vivienda, a la alimentación suficiente, a la cultura, a la salud, a la protección frente al paro) fundamentados en el valor de *la igualdad*, se conquistaron desde movimientos socialistas fundamentalmente. Ambos grupos de derechos han sido reconocidos por la declaración internacional de Derechos Humanos de la ONU.

Si la libertad, la autonomía, la igualdad, la participación y la justicia son valores que sostenían los derechos humanos de la primera y segunda generación, su aplicación evidenció bien pronto el largo camino a recorrer para que amplios sectores de la población mundial y colectivos determinados no quedaran, en la práctica, excluidos de estos derechos. Las sucesivas declaraciones internacionales volvían una y otra vez sobre la necesidad de proteger a las personas que padecían alguna forma de discriminación, al tiempo que se reconocía la insuficiencia de algunos planteamientos para abordar situaciones de hecho que conculcan de diversas maneras los derechos humanos.

Nace entonces la exigencia de nuevos derechos, llamados los *derechos de la solidaridad*, porque expresan diversas aspiraciones humanas en la búsqueda de *una mejor calidad de vida para todas y todos*. Las dimensiones de la interdependencia y de la mundialidad establecen la formación de una nueva conciencia de los derechos humanos, que deberá provocar los adecuados cambios estructurales de nuestra historia.

Pero los derechos humanos no deben interpretarse como una carta «ideal», un punto de llegada. Constituyen un proceso de apertura y consolidación de los *espacios de lucha por la dignidad humana*. En un mundo donde la exclusión de una gran parte de la población mundial es una realidad, los DD.HH. no son un texto que legitime el orden vigente. Más bien nos ayudan a descubrir la necesidad e importancia de un orden político y social justo, y a trabajar para que en él se expresen estos derechos.

La formación para una ciudadanía intercultural ha de incluir el respeto a los derechos humanos como uno de sus elementos claves para la adquisición de una auténtica competencia ciudadana.

Por otra parte, *los nuevos movimientos sociales*, que han ido adquiriendo raigambre y solidez, se convierten en portadores de los nuevos valores. De entre estos movimientos

podríamos destacar los ecológicos, los que luchan contra la violencia de género o por la afirmación de la mujer como sujeto de derechos, los pacifistas, aquellos que reivindican los derechos de las minorías indígenas, o los que luchan por formas nuevas y humanizadoras de globalización.

Pero todas esas acciones y movimientos deben ir acompañadas de *procesos formativos*. Dada la importancia de la justicia para el desarrollo mundial, el aumento creciente del consenso internacional sobre *la necesidad de educar para la justicia* es un síntoma prometedor, según UNICEF. La Declaración Mundial sobre *la Educación para Todos*, de 1990, enuncia que una de las maneras de satisfacer las necesidades fundamentales de aprendizaje consiste en hacer que el individuo sea capaz «de servir la causa de la justicia social».

No existe una humanidad indiferenciada, sino que existen diferencias grupales y algunos grupos están en situación de desventaja. Por tanto, es necesario exceder las situaciones desiguales de partida. *Esto lleva consigo la superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad*. Este concepto *se refiere no sólo a la necesidad de justicia para todos los ciudadanos y ciudadanas sino que asume la diversidad de posibilidades en que se pueden encontrar y por consiguiente, en medidas diferenciales que permitan superar estas situaciones desiguales de partida*.

El problema que se plantea a menudo es el de la contraposición entre igualdad y equidad, como si se tratara de valores excluyentes o incluso antagónicos. En realidad son complementarios. El primer objetivo es conseguir la igualdad. Ello supone una transformación de las personas dominadas al tener que adaptarse a las normas del grupo dominante. Las personas que ya tienen iguales derechos quieren poder ejercerlos sin renunciar a sus diferencias y singularidades, pero ello sólo puede plantearse cuando ha desaparecido la valoración negativa de la diferencia y esta diferencia tiene una valoración social positiva. *Esta diferencia debe ser universalizada y considerada como posiciones o actitudes disponibles para el conjunto de personas de una sociedad*. Por tanto, es una igualdad que no tiene que entenderse como uniformidad.

En el caso de la *diferencia de género y de la equidad*, ello supone que no solo las mujeres puedan acceder a los puestos y posiciones antes exclusivos del hombre, sino que también el género femenino pueda universalizarse de modo que también los hombres tengan total acceso a las actitudes y valores considerados exclusivamente propios de mujeres. Nos estamos refiriendo al género, es decir, a las pautas sociales construidas.

La Pedagogía necesita avanzar hacia *la construcción de nuevas identidades de género*, estudiando las estructuras sociales y los mecanismos de relaciones sociales que operan en ellas. En esas transformaciones, hombres y mujeres han realizar aprendizajes que ayuden a redefinir nuevas identidades masculinas y femeninas, descubriendo nuevos valores, reconociendo necesidades, analizando críticamente límites y posibilidades, identificando y expresando sentimientos, mejorando los sistemas de comunicación interpersonal, redefiniendo roles en la vida familiar, profesional, social y política.

Margarita Bartolomé

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

LA INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. DESARROLLO DE TRES INVESTIGACIONES ACERCA DE LOS FACTORES FAVORECEDORES DE LOS PROCESOS DE INSERCIÓN¹

Maria Pallisera², Judit Fullana, Montserrat Vila
Departament de Pedagogia. Universitat de Girona

RESUMEN

El artículo presenta el proceso seguido y los resultados de tres investigaciones centradas en la integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios a través del trabajo con apoyo. Las tres investigaciones tienen como finalidad conocer el peso que distintos elementos (familia, formación, entorno laboral, recursos personales...) ejercen sobre dichos procesos de inserción laboral. De esta forma se podrán plantear las orientaciones dirigidas a mejorar el desarrollo de estos procesos.

En primer lugar, se presentan las tres investigaciones (metodología y resultados) incidiendo en argumentar los elementos de continuidad que justifican su planteamiento y diseño secuencial. Este primer apartado concluye con la exposición de los principales factores que, a partir de los estudios realizados, inciden en la mejora de los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad. A continuación, las conclusiones abordan las líneas de investigación futuras que se desprenden del trabajo realizado.

Palabras clave: *Integración laboral de personas con discapacidad. Empleo con apoyo. Metodología cualitativa.*

1 Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología a través del proyecto BSO2000-321.

2 maria.pallisera@udg.es; judit.fullana@udg.es; montserrat.vila@udg.es

ABSTRACT

This article presents the process followed and the results of three pieces of research centred on the work integration of people with disabilities in regular environments through employment with support. The aim of the three pieces of research is to get to know the burden that the various elements (family, training, labour environment, personal resources, etc) place on the integration process. In this way, guidance aimed at improving the development of these processes could be proposed.

First, the three pieces of research are presented (methodology and results), which stress the argument for elements of continuity that justify their proposal and sequential design. The first part concludes with the presentation of the main factors that, based on the studies carried out, have a bearing on the improvement of the processes of labour integration for people with disabilities. Finally, the conclusions look at future lines of research that emerge from the studies carried out.

Key words: *Work integration of people with disabilities. Supported employment. Qualitative research.*

I. INTRODUCCIÓN

En un artículo anterior publicado en esta misma revista (Fullana, Pallisera, Vilà, 2003) comentábamos que, aunque la integración laboral en el entorno ordinario constituye una de las finalidades últimas en las declaraciones de los organismos internacionales y nuestra propia legislación así lo reconoce también, la mayoría de las acciones dirigidas a potenciar la integración laboral de las personas con discapacidad se centran básicamente en la creación y mantenimiento de alternativas laborales de carácter protegido. En pocas ocasiones el trabajo protegido constituye un paso hacia la verdadera integración en el mercado laboral ordinario. Explicábamos también que la realidad económica y social de las personas con discapacidad es muy precaria, alejada de los principios teóricos que inspiran las declaraciones de los organismos internacionales y la propia legislación del Estado español.

En este sentido, el empleo con apoyo constituye una de las actuales alternativas al trabajo protegido. Aunque el número de servicios de empleo con apoyo para personas con discapacidad ha aumentado de forma significativa en los últimos años, su extensión no ha ido acompañada de estudios que permitan esclarecer qué dimensiones, qué factores favorecen los procesos de inserción de las personas con discapacidad en el mercado laboral ordinario. Pocos estudios se centran en el desarrollo de los procesos de inserción y en obtener información sobre la incidencia que distintos factores pueden ejercer sobre éstos. Como se detalla en el trabajo antes mencionado (Fullana et al, 2003), a lo largo de los años noventa se realizaron pocos estudios que aportasen una visión global y comprensiva de la realidad y un análisis profundo de los diversos elementos implicados en el proceso³.

3 Tal como se detalla en Fullana et al (2003), los primeros estudios realizados en nuestro contexto en los que se aporta información sobre los factores que intervienen en la integración laboral de personas con dis-

El panorama en la investigación sobre el tema empieza a cambiar recientemente con la realización de diversas investigaciones que profundizan en el conocimiento de los factores que intervienen de forma determinante en el desarrollo de los procesos de inserción. Cabe destacar las aportaciones de Jordán y Verdugo (2003), Alomar (2004), Serra (2004) y Rius (2005). Jordán y Verdugo (2003) estudian la situación laboral de trabajadores con discapacidad con relación a diferentes variables personales (discapacidad, formación, variables demográficas, etc.), sociales (familia, residencia, compañeros de trabajo) y laborales (preparación laboral, entorno laboral, apoyos, etc.) que influyen en la obtención de mejores resultados en el trabajo y en la mejora de la calidad de vida.

La investigación de Serra (2004) pretende conocer en profundidad el proceso de adaptación laboral de los trabajadores con discapacidad a partir de los tres principales protagonistas: el trabajador, el preparador laboral y el compañero/supervisor laboral. El objetivo es determinar la incidencia y el funcionamiento de los principales agentes de apoyo en el proceso de inclusión laboral en la empresa normalizada. Alomar (2004) analiza, utilizando un estudio de casos, el comportamiento de las variables personales, laborales y sociales que pueden ayudar a predecir el éxito en el ajuste de un trabajador con discapacidad intelectual en una empresa ordinaria con la modalidad de Empleo con Apoyo. Por último, Rius (2005) realiza una investigación centrada en el análisis del impacto de la experiencia laboral en los protagonistas de los procesos de inserción desarrollados en el contexto de la administración pública de la Generalitat de Catalunya. Mediante un estudio de casos se estudia la incidencia de los procesos de inserción laboral en las personas con discapacidad a partir de sus propias percepciones y narraciones, además de proponer orientaciones adecuadas para la mejora de estos procesos.

En este artículo presentamos el proceso seguido y los resultados de tres investigaciones realizadas en torno a experiencias de empleo con apoyo realizadas por nuestro grupo de investigación. Tomadas en su conjunto, estas investigaciones nos conducen a describir, cada vez con mayor profundidad, el desarrollo de itinerarios particulares de inserción laboral para llegar a establecer una serie de factores que contribuyen a favorecer los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad. Las tres investigaciones persiguen un objetivo común: conocer cómo distintos factores de índole personal, familiar, laboral, formativa, etc. interactúan y configuran itinerarios

capacidad (Calzón, 1993; Caleidoscopia, 1996; Gobierno Vasco, 1994; Colectivo IOÉ, 1998; EAL, 1996; UPD, 2000...) se centran, cada uno de ellos, en ámbitos geográficos diferentes, colectivos diferentes, y parten de orientaciones metodológicas distintas.

El enfoque metodológico predominante en estas investigaciones, es cuantitativo, aunque también encontramos algún estudio de casos focalizado en pocas dimensiones de análisis. En el primer caso, se trata de estudios descriptivos que parten de muestras grandes, aportando datos únicamente cuantitativos (ver por ejemplo el estudio de Calzón, 1993). En el segundo caso, se observa que la mayoría de los estudios se centran en una sola dimensión: por ejemplo, en los factores personales relacionados con la integración laboral, o bien en los factores relacionados con la empresa que inciden en estos procesos (sería este último el caso del estudio de EAL, 1996). Salvo excepciones, no se tiene en cuenta la multidimensionalidad del proceso de inserción laboral (que incluye elementos personales, sociales, formación previa, calidad del seguimiento realizado en el entorno laboral, características del puesto de trabajo...).

particulares de inserción laboral mediante empleo con apoyo para, a partir de aquí, aproximarnos al conocimiento de los factores que favorecen el éxito de estos procesos. Ello permite plantear algunas orientaciones para mejorar el desarrollo de las prácticas de empleo con apoyo.

Seguidamente, exponemos el proceso seguido para elaborar las tres investigaciones realizadas. En cada una de ellas se describen sus objetivos, se plantea la metodología utilizada y se sintetizan sus principales conclusiones, así como las cuestiones que se derivan de ellas como nuevas necesidades de investigación. Finalmente, se aportan las principales conclusiones obtenidas a partir de la investigación, así como las líneas de investigación que pensamos deberían abordarse.

2. ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE FAVORECEN LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE TRES INVESTIGACIONES

2.1. La integración laboral de personas con discapacidad intelectual en la administración pública de Catalunya

Cuando el Grupo de Investigación sobre Diversidad inicia su tarea investigadora acerca de la inserción laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios encontramos con la inexistencia, en nuestro contexto, de investigaciones que aporten información contrastada sobre los procesos de inserción laboral en entornos ordinarios. Ello nos lleva a plantear una primera investigación descriptiva para obtener conocimiento amplio sobre las distintas dimensiones relacionadas con el desarrollo de la integración laboral mediante empleo con apoyo. Esta primera investigación⁴, se realizó por encargo de la Asociación catalana NABIU⁵ que consiguió la firma de un Acuerdo de Gobierno de la Generalitat de Catalunya de 11 de noviembre de 1997 por el cual se aprobó la creación de 26 puestos de trabajo para personas con deficiencia mental límite, durante dos años a partir de la fecha de aprobación. Concretamente se adscriben dos puestos de trabajo a cada uno de los Departamentos de la Generalitat, con contrato a tiempo parcial y una duración máxima de 6 meses (Pallisera, Fullana, Soler y Vilà, 2004). A este acuerdo le siguen otros cuatro, que se aprueban el 27 de octubre de 1998 y el 15 de junio de 1999, el 29 de mayo de 2001 y el 23 de mayo de 2003.

Con esta investigación se consigue información que viene a cubrir la falta de datos empíricos sobre los siguientes temas relacionados con las experiencias de integración laboral mediante el empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual límite en la administración pública de Catalunya:

4 Esta primera investigación se titula *La integración laboral de personas con discapacidad intelectual límite denominadas «borderlines» en las administraciones públicas de Catalunya*.

5 Entidad integrada por funcionarios públicos de la Generalitat de Catalunya que trabaja para favorecer la inserción laboral del colectivo de personas con discapacidad en el sistema laboral ordinario, concretamente en el ámbito de la prestación de servicios por cuenta de las administraciones públicas y empresas y organismos del sector público de Catalunya.

1. El desarrollo de la integración laboral llevada a cabo mediante la metodología del empleo con apoyo.
2. La posible incidencia de la participación en la experiencia de empleo con apoyo en diferentes dimensiones de la vida de la persona con discapacidad, como, por ejemplo, la participación en actividades de tiempo libre.
3. La posible incidencia de la experiencia laboral en el entorno laboral del trabajador con discapacidad.

El estudio describe las características de los itinerarios de inserción laboral de 47 personas con discapacidad que participan en experiencias de empleo con apoyo en la administración pública. Cada caso es estudiado mediante la aplicación de cuestionarios al trabajador, a su familia, al supervisor natural⁶, al preparador laboral⁷ y al jefe de servicio donde realiza la inserción. Además, se cuenta con información procedente de un cuestionario de análisis del puesto de trabajo, una ficha de análisis de tareas del puesto de trabajo (que incluye el análisis de la compatibilidad entre el puesto de trabajo y el trabajador), el diario de seguimiento en la empresa que realiza el supervisor natural, y el curriculum vitae del trabajador.

La elección del cuestionario como instrumento principal de recogida de información responde a la necesidad de obtener información descriptiva en un tiempo breve, para lo cual es necesario contar con la colaboración de los educadores de los servicios de empleo con apoyo implicados en los procesos de inserción que se analizan. El cuestionario permite que el equipo de investigación tenga un control importante sobre el tipo de información solicitada, y resulta de fácil aplicación al tiempo que facilita la organización del análisis de datos y de los procesos de triangulación de fuentes. Con todos los datos obtenidos más la información proporcionada por los documentos elaborados por la empresa se elaboran informes individuales, que contienen referencias textuales de las personas encuestadas. Por último, se elabora un informe final del conjunto de las 47 inserciones, estructurado en torno a los siguientes temas:

- El desarrollo de la integración laboral mediante la metodología del empleo con apoyo. Incluye una descripción del trabajo realizado durante la contratación, las condiciones de trabajo, el seguimiento realizado por el preparador laboral, el seguimiento realizado por el supervisor natural, la acogida en el puesto de trabajo y el cumplimiento de las tareas encomendadas.

6 El término «supervisor natural» se utiliza, desde algunos servicios de empleo con apoyo, para denominar a la persona de la empresa que contrata al trabajador con discapacidad que será su referente dentro del ámbito laboral. Su función básica es supervisar el trabajo de la persona que realiza el proceso de inserción, orientarla en el desempeño de las tareas y coordinarse con los educadores del servicio de empleo con apoyo.

7 El «preparador laboral» es el educador o educadora designado por el servicio de empleo con apoyo para realizar el seguimiento del trabajador en el propio puesto de trabajo. Ayuda a la persona con discapacidad a aprender a desempeñar las tareas propias del puesto de trabajo para el que ha sido contratado, a aprender y comprender las normas, a establecer relaciones con los compañeros de trabajo y con los jefes, a superar las dificultades. Está en contacto con el supervisor natural para valorar el proceso de inserción.

- La incidencia de la realización de la experiencia laboral en diferentes dimensiones de la vida del trabajador, lo cual se refiere básicamente a los cambios producidos en cuanto a la participación en actividades familiares y en actividades de ocio y tiempo libre.
- Los cambios personales que se detectan en los trabajadores a raíz de la inserción laboral.
- Los cambios observados en el contexto laboral a raíz de la inserción laboral de una persona con discapacidad.
- La incidencia de la inserción laboral en el ámbito familiar.

En este sentido, se confirma la gran complejidad de relaciones que entran en juego en la experiencia estudiada. Hay múltiples elementos que explican el sentido más o menos positivo de una determinada inserción, puesto que cada itinerario de inserción supone el establecimiento de una relación entre el trabajador y el contexto laboral concreto (que incluye tanto la naturaleza y características de las tareas laborales como las relaciones humanas que se establecen) que la hace singular y diversa. Aún así, empiezan a dilucidarse algunas ideas importantes, que aparecen resumidas en el cuadro 1.

CUADRO 1
ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN
LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE
DENOMINADAS «BORDERLINES» EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS
DE CATALUNYA⁸

1. El proceso de inserción laboral ha permitido, en muchos casos, que *el trabajador mejore la imagen de sí mismo en lo concerniente a la dimensión laboral.*
2. Se pone de manifiesto la necesidad de incidir mediante estrategias educativas en la formación de habilidades de carácter socio-personal de las personas con discapacidad. Se observa que la experiencia de inserción laboral no tiene *efectos* solamente sobre el trabajador con discapacidad sino también *sobre el entorno laboral.* Se producen cambios positivos en cuanto a que se han podido redistribuir el trabajo de forma más racional entre los trabajadores de la misma sección o departamento, cambios en cuanto a la valoración por parte del personal de las personas con dificultades y, sobre todo, cambios en las expectativas iniciales ante las posibilidades de inserción laboral del colectivo.
3. La experiencia también ha generado *cambios positivos en las expectativas familiares* y en calidad de la participación de la persona con discapacidad en las actividades familiares.

⁸ Para más detalles sobre esta investigación se puede consultar Pallisera, M.; Fullana, J.; Soler, P.; Vilà, M. (2004): *La incorporación de las personas con discapacidad intelectual límite al mundo del trabajo.* Diputació de Lleida. Associació Catalana Nabiu.

Como hemos dicho, la metodología empleada facilita una primera aproximación a algunos factores que favorecen la inserción laboral pero hay que reconocer que nos mantenemos en un plano descriptivo que necesita ser contrastado con otras investigaciones. El trabajo realizado resulta de mucha utilidad ya que destaca algunos elementos relevantes pero todavía es insuficiente para establecer con claridad los factores relacionados con el éxito de la inserción. El hecho de centrarnos en experiencias en el ámbito de la administración autonómica constituye una limitación para la transferencia de los resultados a otras experiencias de inserción laboral que se producen en el ámbito de la empresa privada. Además, no se llega a profundizar en cuestiones como hasta qué punto los cambios observados en los trabajadores se mantienen a medida que esta experiencia laboral resulta más lejana en el tiempo, cómo perciben los propios trabajadores la incidencia que ha tenido la experiencia vivida en los diferentes ámbitos de su vida, o qué relación puede establecerse entre la experiencia de inserción realizada en la administración pública y los itinerarios laborales y formativos desarrollados con posterioridad.

Una vez concluido este primer estudio surge la posibilidad de iniciar otra investigación sobre la integración laboral de personas con discapacidad mediante el empleo con apoyo. En este caso se analizan una mayor diversidad de experiencias de inserción laboral, no circunscritas solamente al ámbito de la administración pública, ni a períodos de 6 meses, ni a personas identificadas dentro de un determinado colectivo. Conocer las percepciones y opiniones de las personas con discapacidad, y no solamente las de los profesionales y familiares, se plantea como un objetivo totalmente necesario e ineludible. Además, para lograr tratar el tema desde una perspectiva multidimensional se estima necesario utilizar un enfoque metodológico distinto que garantice un análisis más profundo de los elementos personales, sociales, la formación previa, la calidad y cantidad de seguimiento realizado, las características del puesto de trabajo, etc., y que ayude además a comprender cómo se construyen los itinerarios laborales. Del trabajo realizado emerge también la necesidad de una mayor implicación del equipo de investigador en la recogida de información con el objetivo de obtener un conocimiento directo de cada uno de los casos y de los matices que los itinerarios presenten. A partir de ahí surge la segunda investigación.

2.2. La integración laboral de personas con discapacidad mediante el empleo con apoyo en las comarcas de Girona

En la segunda investigación (Pallisera, Barrachina, Fullana, Lobato, Vilà, 2001)⁹ se plantean los mismos objetivos que en el estudio precedente pero, como acabamos de justificar, se modifica el método empleado para así conseguir un mayor grado de profundidad en la comprensión de los itinerarios laborales. Así, se realiza un estudio cualitativo de casos (9 hombres y 5 mujeres) que participan en experiencias de inserción laboral mediante procesos de empleo con apoyo en las comarcas de Girona, tanto en

⁹ Esta segunda investigación se titula *Estudio sobre la integración laboral de personas con discapacidad mediante el empleo con apoyo en las comarcas de Girona*.

la administración pública como en la empresa privada. El principal instrumento de obtención de información empleado en este trabajo es la *entrevista semiestructurada*, aplicada por los miembros del equipo de investigación al trabajador o trabajadora con discapacidad, a los educadores, a la familia y a los supervisores o personas representantes de la empresa contratante. El propósito es conocer a fondo los puntos de vista, percepciones y valoraciones de las personas directamente implicadas en el proceso de inserción laboral. Se redactan informes individuales que posteriormente se someten a un análisis transversal teniendo en cuenta las distintas dimensiones del estudio.

El enfoque cualitativo del estudio de casos permite conocer muchos más detalles sobre el itinerario seguido por cada persona, lo cual nos facilita una comprensión mejor de las particularidades del proceso vivido por cada trabajador. Con la grabación y posterior transcripción de dichas entrevistas conseguimos analizar cuidadosa y pormenorizadamente las opiniones, percepciones y valoraciones de las distintas personas, con lo que observamos más claramente los matices, puntos de vista y consideraciones sobre cada caso particular. Como resultado de todo ello empezamos a observar cuáles pueden ser algunos de los factores significativos para que los procesos de inserción laboral mediante el empleo con apoyo se realicen con éxito. A continuación explicamos algunos de ellos¹⁰.

En cuanto al desarrollo *de la integración laboral* —primer objetivo de la investigación— se observa la importancia de las dos figuras que realizan el seguimiento: el preparador laboral y el supervisor natural. La presencia del *preparador laboral* es valorada de forma positiva por las empresas, lo que significa que probablemente sin su intervención muchas personas no habrían podido llevar a cabo el proceso de inserción laboral. El acompañamiento al trabajador por parte de un profesional del servicio de empleo con apoyo facilita los aprendizajes laborales pero también contribuye a dar seguridad, no solamente al trabajador, sino también al empresario y a los compañeros del nuevo trabajador. En cuanto al *supervisor natural* cabe destacar la importancia de que el trabajador tenga un referente claro dentro de la empresa, sobre todo al iniciar el proceso de inserción, siempre y cuando esa persona disponga de cierto tiempo para enseñar al nuevo trabajador a realizar las tareas propias del puesto de trabajo (que en algunos casos no ha de ser superior al que dedicaría a cualquier otro trabajador sin discapacidad), que tenga cierta responsabilidad y autoridad sobre el trabajador y que esté dispuesto a mantener una relación y una comunicación con los educadores del programa de empleo con apoyo. El supervisor natural tiene, además, un papel clave en la acogida que recibe el nuevo trabajador, por la importancia que tiene para el trabajador sentirse naturalmente respetado.

En cuanto a la *incidencia de la inserción laboral en el trabajador* —segundo objetivo de la investigación— se observa que, a partir del proceso de inserción, se producen cambios significativos en los trabajadores, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de nuevas tareas como, sobre todo, en lo que concierne a la modificación de la auto percepción y la autoestima en un sentido positivo. Esta modificación se produce gracias, en parte,

10 Para más detalles se puede consultar (Pallisera, Barrachina, Fullana, Lobato, Vilà, 2001).

a las oportunidades de estabilidad personal que les ofrece el trabajo, además de permitirles disfrutar de más opciones reales para desarrollar la autonomía personal.

En lo que se refiere a *cómo afecta el proceso de inserción en el entorno laboral del trabajador* —tercer objetivo del estudio— hay que tener en cuenta que cuando la empresa experimenta por primera vez la inserción de una persona con discapacidad aparecen dudas sobre el éxito del proceso y sobre el rendimiento laboral de la persona, y también actitudes más o menos reticentes hacia el hecho de que se trate de un trabajador o una trabajadora con discapacidad. Estas actitudes iniciales poco favorables generalmente se transforman, en el transcurso de la inserción, en actitudes abiertas hacia la integración laboral de personas con discapacidad. Algunos factores que parecen favorecer la contratación de personas con discapacidad son, entre otros: el menor coste económico que representa para la empresa contratar a una persona con discapacidad, el hecho de contar con un apoyo externo para orientar la adaptación del trabajador a la empresa y al tipo de tareas que se le asignan, la sensibilidad y actitudes positivas hacia los trabajadores con discapacidad de las personas que deben asumir la supervisión, la actitud positiva del trabajador hacia el trabajo y la empresa, etc.

Esta investigación corrobora la percepción que nos proporcionaba el primer estudio comentado en el sentido de que *el éxito o fracaso de los procesos de inserción laboral (y todos los matices existentes entre ambos extremos) es una consecuencia de la confluencia e interacción de diversos factores: el apoyo ofrecido por la familia, la formación previa y la realizada en el servicio del empleo con apoyo, el seguimiento realizado en el puesto de trabajo, el propio entorno laboral, etc.* Por ello no resulta fácil determinar qué dimensiones concretas pueden explicar, por sí mismas y de forma aislada, el sentido de cada una de las inserciones. A pesar de que en cada inserción influyen un conjunto de dimensiones que se relacionan entre sí de modo singular, el estudio nos muestra que hay unos elementos que se configuran como dimensiones importantes, que aparecen reiteradamente y que parecen incidir claramente en el éxito del proceso de inserción. Se sintetizan en el cuadro 2.

A partir de los resultados de los dos estudios realizados surgen una serie de interrogantes cuya respuesta exige continuar indagando en esta temática. Así, se observa que es necesario profundizar en el conocimiento sobre la incidencia que tiene la política social y laboral en el proceso de inserción, y además que se debe estudiar con mayor profundidad cuáles han de ser los contenidos de la formación. Del mismo modo, detectamos que hay que entrar más a fondo en el análisis de las relaciones entre la familia del trabajador con discapacidad y el servicio de empleo con apoyo, en el seguimiento que se realiza en el entorno laboral y en el papel que juegan los recursos personales del trabajador en su proceso de inserción. La figura 1 sintetiza el proceso seguido en estas dos primeras investigaciones, mostrando sus características básicas, resultados principales y cuestiones que orientan el tercer estudio que presentamos.

2.3. Los factores favorecedores del proceso de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado laboral ordinario

La tercera investigación a la que aludíamos al iniciar este artículo sigue en la línea iniciada con las anteriores de *buscar los factores favorecedores del proceso de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado ordinario*. En esta ocasión, el trabajo se orienta

CUADRO 2

FACTORES QUE INCIDEN EN EL ÉXITO DEL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL SEGÚN LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE LA INTEGRACIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD MEDIANTE EL EMPLEO CON APOYO EN LAS COMARCAS DE GIRONA

- En la mayoría de las inserciones *el apoyo ofrecido por el preparador laboral* en el lugar de trabajo es un elemento importante para garantizar la continuidad de la inserción.
- El *apoyo familiar a la persona con discapacidad* aparece como un factor clave para explicar una parte importante del sentido positivo de las inserciones. La lucha de la familia por encontrar alternativas al trabajo protegido, su confianza en las capacidades de su hijo, las expectativas positivas hacia el hijo, son elementos que se valoran positivamente en las inserciones.
- La *colaboración entre la familia y el servicio de inserción* aparece como un factor clave para explicar una parte importante del éxito de las inserciones.
- La *formación* es también un elemento que facilita los procesos de inserción. Además de los aprendizajes funcionales básicos, las habilidades laborales, la formación específica para desempeñar las actividades laborales propias del puesto de trabajo, incluye los conocimientos de carácter socio-personal como contenidos fundamentales y favorecedores del proceso de inserción.
- Las *características del entorno laboral*. El marco legal que estructura la normativa reguladora de la integración laboral, el sector laboral de que se trate, público o privado, el equilibrio de fuerzas entre el sector laboral ordinario y el sector protegido dominante en cada momento, etc., son algunos de los elementos que encuadran las inserciones y que, por lo tanto, interactúan con las anteriores dimensiones citadas, incidiendo en el sentido más o menos positivo de éstas.

al estudio de los servicios que realizan acciones de inserción laboral de empleo con apoyo en Catalunya. Las conclusiones obtenidas con los estudios anteriores se plantean como hipótesis de trabajo que deben ser contrastadas con otras fuentes de información que nos ayuden a corroborarlas, matizarlas o descartarlas. Para ello, valoramos que un mayor conocimiento de las experiencias de los servicios que realizan inserción laboral de personas con discapacidad, de las opiniones de sus profesionales sobre estos procesos y los puntos de vista sobre cuáles son los elementos que influyen en el éxito de la inserción pueden proporcionarnos datos muy significativos para conseguir comprender este tipo de procesos y para poder plantear orientaciones prácticas.

Aunque en los estudios anteriores los preparadores laborales de los distintos casos estudiados habían constituido un grupo de informantes importante para nuestras investigaciones, en esta ocasión queremos contar con la participación de muchos más profesionales del máximo número de servicios de nuestro entorno territorial (teniendo en cuenta que Catalunya es un territorio especialmente fecundo en iniciativas relacio-

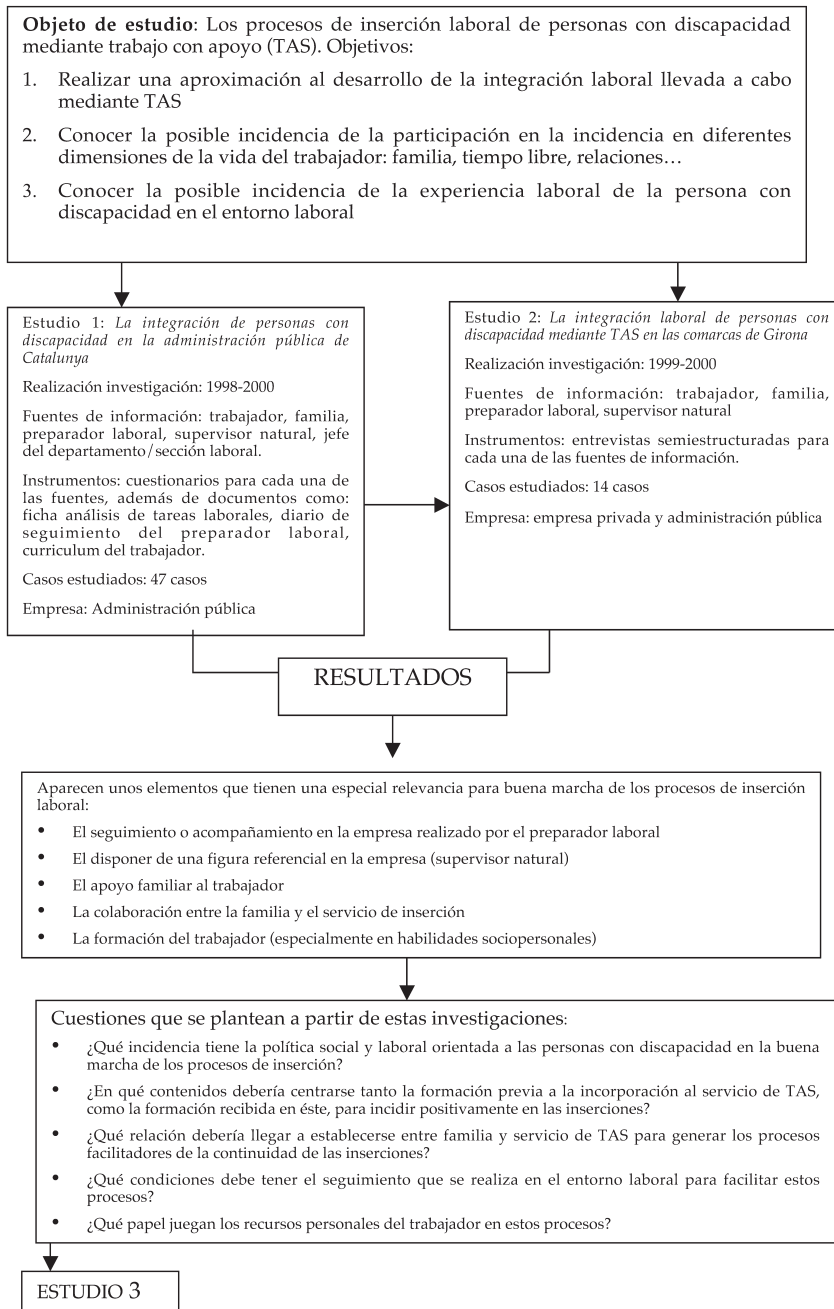


Figura 1

Síntesis de las dos primeras investigaciones sobre la inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado laboral ordinario

nadas con la inserción laboral de personas con discapacidad) para que nos aporten el conocimiento derivado de su experiencia.

Así, se acude a 19 servicios de inserción laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria, de los cuales se dispone de información obtenida mediante un trabajo previo en el que se enviaron cuestionarios para conocer las características del funcionamiento de los servicios y de las inserciones realizadas durante el período 1995-2000. En esta ocasión optamos por *la entrevista en grupo*, de carácter semiestructurado, con un guión orientativo que nos ayuda a contrastar las tendencias derivadas de los estudios previos con las experiencias y opiniones de los profesionales que trabajan en servicios con apoyo. En este tipo de entrevista, que suele denominarse «focus group», el entrevistador pregunta a los miembros del grupo cuestiones específicas sobre un tema después que se haya completado una cantidad considerable de investigación. En este caso, la entrevista en grupo se puede utilizar para la triangulación, conjuntamente con otras técnicas (Fontana, Frey, 1998).

Siguiendo el enfoque de Fontana y Frey (1998) y de Ruiz Olabúenaga e Ispizua (1989) las entrevistas en grupo se plantean en nuestro caso como elemento de contraste y/o verificación, si cabe, con las conclusiones de los estudios anteriores, para llegar a establecer algunos factores-tendencia, es decir, para identificar elementos que de forma reiterada aparecen en las historias de inserción y que tienen una influencia clara en el proceso encaminado a lograr el éxito de las inserciones. La entrevista se estructura alrededor de seis grandes temas: familia, formación previa del trabajador, formación realizada por el servicio de empleo con apoyo, seguimiento realizado en el puesto de trabajo, el entorno laboral y los recursos personales del trabajador o de la trabajadora. Se plantean cuestiones para cada uno de estos temas cuyas respuestas permiten profundizar en el conocimiento de la situación y problemática actual de estos servicios y conocer la opinión de los profesionales sobre elementos a tener en cuenta para potenciar procesos positivos de inserción laboral. El guión de la entrevista puede consultarse en el cuadro 3.

Las entrevistas se realizan entre octubre de 2001 y febrero de 2002. Cada entrevista tiene una duración de unas dos horas y media aproximadamente y se registra magnetofónicamente, para luego ser transcrita íntegramente. Durante las entrevistas se toman notas sobre aspectos contextuales de cada servicio que hay que tener en cuenta en el momento de analizar las entrevistas. Entre estos aspectos podemos mencionar: la tipología de la discapacidad, características socioculturales de los destinatarios, el sector laboral dominante en la zona y la experiencia de los profesionales.

El análisis de los datos se realiza mediante técnicas de análisis de contenido temático. Los temas están bastante delimitados como se ha podido ver en el guión de las entrevistas. Ese mismo guión nos sirve también como estructura a seguir para el análisis de los datos. De cada entrevista se extraen los comentarios y manifestaciones verbales relativas a cada una de las dimensiones consideradas: familia, formación, seguimiento, entorno laboral y recursos personales del trabajador, observando las coincidencias y divergencias en las percepciones, opiniones y puntos de vista de los profesionales de los centros. Con todo ello se elabora un informe detallado.

No se nos escapa que el mayor o menor énfasis de los profesionales en determinados factores puede estar condicionado por las experiencias más inmediatas y por las

CUADRO 3
GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN GRUPO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE
LOS FACTORES FAVORECEDORES DE LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MERCADO ORDINARIO

1. FAMILIA

- El papel del apoyo familiar
- Las expectativas familiares
- La sobreprotección
- Aspectos que hay que asegurar en la familia para favorecer los procesos de inserción laboral

2. FORMACIÓN

- Formación previa
 - o El papel de la formación básica obligatoria
 - o Los conocimientos básicos que facilitan la inserción laboral
 - o Tipo de centro: centro especial vs centro ordinario y su papel en la formación para la vida adulta y para desarrollar una vida laboral.
- Formación en el propio servicio de empleo con apoyo
 - o Papel de la formación previa en la inserción
 - o Aspectos a potenciar en la formación para asegurar la continuidad de los procesos de inserción

3. SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN

- El papel del seguimiento para el éxito de la inserción
- Las figuras que realizan el seguimiento
- Características del seguimiento: temporalidad e intensidad
- Cómo organizar los procesos de acompañamiento ara el buen funcionamiento de la inserción

4. EL ENTORNO LABORAL

- La legislación actual: elementos del marco legal actual que favorecen la continuidad de las inserciones. Elementos que dificultan las inserciones. Mejoras necesarias en el marco legal
- Valoración de las ventajas o beneficios económicos de la contratación de personas con discapacidad
- Entorno laboral: la incidencia de actitudes como la sobreprotección y otras
- Actitud de los contratantes en relación a la información que proporcionan a los compañeros de trabajo
- Aspectos a potenciar en el entorno laboral para garantizar la continuidad de los procesos de inserción

5. LOS RECURSOS PERSONALES DEL/LA TRABAJADOR/A

- Aspectos de carácter o personalidad facilitadores de la inserción
- Actitudes facilitadoras de la inserción
- Apariencia física

situaciones particulares que les preocupan en aquel momento particular. Sin embargo, esta dificultad queda minimizada por el hecho de que existe una considerable variabilidad de características entre los 19 centros cuyos profesionales han participado en esta investigación y también porque el análisis de los datos pone en evidencia la existencia de una líneas claras de consenso entre los profesionales de los distintos servicios.

Aun teniendo en cuenta la limitación de la opción metodológica elegida —una sola entrevista a cada servicio— pensamos que el proceso seguido constituye un trabajo suficientemente valioso que nos aporta muchos elementos de contraste con los resultados de los estudios previos, permitiéndonos completar de forma significativa las conclusiones obtenidas en dichos estudios. En junio de 2003 se realiza un seminario en el que participaron 60 profesionales y los miembros del equipo de investigación con el objetivo revisar las conclusiones obtenidas, matizarlas, aclararlas y añadir nuevos puntos de análisis y orientaciones para la práctica profesional.

En el cuadro 4 sintetizamos los principales resultados de la investigación y en el apartado siguiente planteamos las principales conclusiones derivadas de la línea de investigación seguida en los estudios presentados.

3. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

A lo largo del trabajo realizado en la línea de investigación seguida en los últimos años, se ha obtenido información relevante sobre el desarrollo de los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios y específicamente sobre los elementos que inciden positivamente en la mejora de estos procesos. A partir de los datos obtenidos, disponemos de información que nos permite plantear las acciones y estrategias a implementar para optimizar los procesos de inserción laboral del colectivo estudiado¹¹:

1. **FAMILIA:** A pesar de que podemos plantear que, dada la edad de los trabajadores, puede prescindirse de la relación con la familia, hemos podido comprobar como la realidad demuestra la necesidad no sólo de establecer contactos sino de trabajar conjuntamente con la familia. Nuestros resultados concuerdan con investigaciones desarrolladas anteriormente en nuestro contexto (*Caleidoscopia*, 1997; *Colectivo IOE*, 1998 i 2003) en el sentido de que, para asegurar el éxito de la inserción, es necesario contar con la colaboración de la familia con los profesionales. Para ello, deben potenciarse los canales que permitan a los profesionales ofrecer el apoyo necesario a las familias, ayudándolas a ajustar expectativas reales sobre las posibilidades de integración laboral y social de los trabajadores con discapacidad. En nuestro trabajo se confirman los datos que muestran Peralta (2002) y Rius (2005) en relación al hecho de que la inserción laboral genera nuevas necesidades a los trabajadores, que se traducen en nuevas exigencias que el trabajador plantea a las familias: por ejemplo, salir más los fines de semana,

11 Para obtener información más detallada sobre cada una de las dimensiones estudiadas, consultar las siguientes fuentes: Valls, Vilà, Pallisera et al (2002) sobre la formación y seguimiento en el puesto de trabajo; Pallisera, Vilà y Valls (2003), para la dimensión laboral; Valls, Vilà y Pallisera (2004) para la dimensión familiar.

CUADRO 4
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS FACTORES FAVORECEDORES
DE LOS PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE TRABAJADORES
CON DISCAPACIDAD

1. Se corrobora la necesidad de colaboración entre la familia y el servicio de inserción, al tiempo que se destaca que una actitud favorable de la familia, en el sentido de potenciar la autonomía e independencia del trabajador, resulta crucial. Sin embargo, se deben evitar las interferencias de la familia en los procesos de inserción, evitando las relaciones directas entre ésta y la empresa.
2. Es necesario que la formación de los trabajadores se enfoque sobre el desarrollo de habilidades socio-personales, con lo que se confirman los hallazgos de los estudios anteriores obteniéndose más información sobre el tipo de habilidades a desarrollar. Los conocimientos relacionados con las habilidades relacionales, habilidades de resolución de problemas, iniciativa, responsabilidad, autoestima, aparecen como los más directamente relacionados con el desarrollo de un itinerario laboral normalizado.
3. Se destaca la importancia del acompañamiento en la empresa por parte del preparador laboral aunque la duración e intensidad del apoyo debe variar en función de las necesidades concretas de cada trabajador. Se valora también como elemento facilitador de la inserción la existencia de una persona clara de referencia dentro de la empresa.
4. En lo referente al contexto laboral, se confirma la percepción de que es necesaria una regulación administrativa de los centros de empleo con apoyo. En cuanto al entorno más concreto en el que se sitúa el trabajador con discapacidad, se considera que un clima laboral acogedor y normalizador favorece los procesos, mientras que hay que evitar la sobreprotección de la persona con discapacidad.
5. Existe acuerdo en que los recursos personales del trabajador: cuidado de su imagen personal (higiene, modo de vestir, etc.), habilidades socio-personales (competencia comunicativa, iniciativa, responsabilidad sociolaboral, habilidades de relación interpersonal, autoestima, etc.), y la actitud de colaboración e interés por el trabajo, son factores favorecedores de los procesos de inserción laboral.

comprarse ellos mismos la ropa y otros objetos, incluso el hecho de vivir con independencia de la familia. Estas nuevas exigencias conllevan la necesidad de trabajar con la familia cómo hay que dar respuesta a estas demandas.

Por ello, planteamos que deben realizarse acciones formativas dirigidas a las familias que permitan trabajar sistemáticamente con ellas para coordinar objetivos y estrategias. El trabajo con las familias debe iniciarse cuanto antes mejor, a ser posible mucho antes de iniciar el trabajo para la inserción laboral. De esta forma, probablemente las familias estarán más preparadas para asumir las consecuencias que puedan derivarse de la experiencia de inserción laboral y podrán disponer de criterios de actuación para hacer frente a las incidencias que surjan durante este proceso.

2. FORMACIÓN: La formación preparatoria para la inserción laboral debe iniciarse durante el período de escolarización obligatoria. Aunque durante mucho tiempo ha dominado la opinión de que las personas con discapacidad tienen dificultades para la inserción laboral debido a su escasa formación en contenidos profesionalizadores, los contenidos que se muestran más valorados para la inserción laboral son los relacionados con las *habilidades sociales* (comunicación y colaboración en el entorno laboral), *organización* (habilidades para organizar y planificar las tareas con autonomía) y *resolución de problemas* (resolución de problemas en el puesto de trabajo). En ello hay plena coincidencia entre los profesionales de los servicios de inserción y los agentes laborales que han sido informantes clave en las distintas investigaciones realizadas. En coherencia con ello, en nuestra investigación los informantes coinciden en valorar el centro ordinario como el espacio potencialmente favorecedor de las inserciones laborales (aunque en la práctica no hay diferencias entre las modalidades de escolarización previa en relación al éxito de las inserciones). En esta valoración nuestros resultados coinciden con el estudio de Alomar (2004).

3. SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN: Nuestros resultados corroboran plenamente los de Alomar (2004), Rius (2005), Serra (2004) en el sentido de que el trabajo que realiza el preparador laboral para facilitar la adaptación del trabajador con discapacidad al puesto de trabajo es absolutamente necesario, en la mayoría de los casos, para facilitar el éxito de la inserción. En ello coinciden tanto profesionales de los centros como los agentes laborales que han sido informantes en nuestras investigaciones. Un resultado especialmente interesante de nuestros estudios es el papel que juega el seguimiento realizado por los profesionales de los servicios de inserción para facilitar el proceso de adaptación laboral y el éxito de la inserción. Existe la idea preconcebida de que el seguimiento, para algunas tipologías de discapacidad, es prescindible; además, se ha planteado en ocasiones que la temporalización de las acciones de acompañamiento a la inserción está condicionada por la tipología de discapacidad. En este sentido, hemos podido comprobar que el seguimiento/acompañamiento que realiza el preparador laboral es necesaria en todos los casos (o, en todo caso, no está condicionada por el tipo de discapacidad), y que tipología de la discapacidad no condiciona una determinada temporalización del seguimiento. Este debe adaptarse a las características del puesto de trabajo y el entorno laboral, además de a las del trabajador.

4. EL ENTORNO LABORAL: Aunque los servicios dedicados a la inserción laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios han aumentado progresivamente en España en la última década, la excelente trayectoria y los resultados efectivos de

estos proyectos contrastan con su escasa visibilidad y la financiación irregular que reciben por parte de la Administración. Esta situación condiciona la continuidad de estos servicios, y ello implica, como demuestran además de nuestros trabajos otros estudios realizados en nuestro contexto (Jordán y Verdugo, 2003), tanto la inestabilidad laboral de sus profesionales como la precariedad de su funcionamiento. Debe regularse el funcionamiento de estos servicios, reconociéndose como una alternativa real para la integración laboral de las personas con discapacidad.

5. LOS RECURSOS PERSONALES DEL/LA TRABAJADOR/A: Nuestros resultados concuerdan con Alomar (2004) y Rius (2005) en el sentido de que se valoran de forma especial las habilidades sociopersonales que permiten una buena relación personal en el entorno laboral (autoconocimiento, autoestima, autocontrol, responsabilidad personal y laboral, iniciativa y motivación, etc.). Estos resultados son coherentes con los obtenidos relacionados con la formación, y por lo tanto constituyen un argumento más para recomendar la necesidad de trabajar estas habilidades en la formación previa a la inserción.

Junto a los aspectos anteriores aparecen, fruto de la investigación realizada, otros elementos que, más allá de la integración laboral, se configuran como necesidades a cubrir para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. En este sentido, se pone de relieve que la inserción laboral es solamente un aspecto de la integración social; por ello, es necesario dar respuesta a las necesidades de participación comunitaria de las personas con discapacidad, más allá de su participación en el mundo laboral. En esta línea, es imprescindible la sensibilización de la población general —no solamente de los agentes laborales— de las posibilidades laborales y de la plena participación de las personas con discapacidad.

Refiriéndonos concretamente a aspectos relacionados con el proceso de investigación, hemos comprobado la necesidad de realizar estudios de carácter colaborativo con profesionales que participan en acciones innovadoras de inserción laboral de personas con discapacidad. Asimismo, se hace absolutamente necesario implementar las estrategias que permitan implicar a *todas* las personas con discapacidad de las decisiones que afectan su vida, desde la participación activa en la gestión de los centros o servicios hasta la implicación en los propios procesos de investigación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alomar, E. (2004). *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport*. Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Caleidoscopia (1996). *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.
- Calzón, A. (1993). *Orientación laboral del deficiente mental*. INSERSO. Madrid.
- Colectivo IOÉ (1998). *Discapacidad y Trabajo en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid
- Colectivo IOÉ (2003). *La inserció laboral de les persones amb discapacitats*. Barcelona. Fundació la Caixa, Col·lecció d'Estudis Socials núm.14.

- EAL (Equip d'Assessorament Laboral) (1996). *Les empreses davant la integració laboral de persones amb disminució*. Ajuntament de Barcelona, Institut Municipal de Persones amb Discapacitat. Barcelona.
- Fontana, A.; Frey, J.H. (1998). Intervieweein. *The Art of Science*. Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative data*, 47-77. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Vilà, M. (2003). La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo. *Revista de Investigación Educativa* 21(2), 305-321.
- Gobierno Vasco (1994). *Empleo y discapacidad en la Comunidad autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz.
- Jordán de Urríes, F. B.; Verdugo, M.A. (2003): *El empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid.
- Pallisera, M.; Barrachina, S.; Fullana, J.; Lobato, J.; Vilà, M. (2001). Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat mitjançant el treball amb suport a les comarques de Girona. *Suports*, 5 (1), 55-67.
- Pallisera, M., Fullana, J., Jiménez, P., Vilà, M., Rius, M., Cardona, M., Lobato, J. (2002). El proceso de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado ordinario en el Estado español. Análisis de un cuestionario. En Forteza, D. y Rosselló, M. R. (Coords.). *Educación, diversidad y calidad de vida*, (pp. 769-788). Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- Pallisera, M., Fullana, J., Soler, P., Vilà, M. (2004). *La incorporación de personas con discapacidad intelectual límite al mundo del trabajo*. Diputació de Lleida - Associació Catalana Nabiu. Lleida.
- Pallisera, M., Vilà, M., Valls, M.J. (2003a). The current situation of supported employment in Spain: Analysis and perspectives based on the perception of professionals. *Disability & Society*, 18(6), 796-810.
- Pallisera, M., Vilà, M., Valls, M. J., Rius, M., Fullana, J., Jiménez, P., Cardona, M., Lobato, J. (2003b). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en el estado español. Aproximación a través de una investigación. *Siglo Cero*, 34(4) 208, 5-18.
- Peralta, M. (2002). Cambios que produce el trabajo en la empresa ordinaria en las personas con discapacidad psíquica. *Empleo privado de las personas con discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Rius, M. (2005). *Recerca sobre les persones amb discapacitat psíquica contractades a l'Administració de la Generalitat de Catalunya. Anàlisi de la incidència de la inserció laboral en diferents dimensions de la vida dels treballadors amb discapacitat psíquica*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.
- Ruiz Olabuénaga, J.I.; Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Serra, F. (2004). *La presència del suport natural en els processos d'inclusió laboral mitjançant el model de treball amb suport (supported employment)*. Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears.

- Unitat de Promoció i Desenvolupament de les Comarques Gironines (2000). *La inserció laboral de les persones amb disminució a les comarques gironines*. Universitat de Girona. Girona.
- Valls, M.J., Vilà, M., Pallisera, M. (2004). La inserción laboral de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia. *Revista de Educación*. 334. 99-117.
- Valls, M.J., Vilà, M., Pallisera, M., Cardona, M., Jiménez, P., Rius, M. (2002). Estrategias para el acceso y entrenamiento en el puesto de trabajo de personas con discapacidades; aportaciones a partir de una investigación en el contexto de Catalunya. En Verdugo, M.A. y Jordán, B. (Coords.). *Hacia la integración plena mediante el empleo*, (pp. 201-215). INICO-Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Verdugo, M.A., Jordán de Urríes, F.B., Bellver, F. (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero*, 29(1), 23-31.
- Verdugo, M.A., Jordán de Urríes, F.B. (2001). *Panorámica del empleo con apoyo en España (Documento 59/2001)*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2004.

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2005.

¿SE PUEDEN DETERMINAR LAS FUNCIONES DEL SUPERVISOR UNIVERSITARIO?

María Purificación Pérez García¹

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

RESUMEN

Este trabajo de investigación estudia si los profesores supervisores universitarios estimulan la reflexión en los estudiantes de Magisterio. Para ello han participado 250 sujetos entre supervisores, alumnos y tutores. Hemos diseñado un cuestionario sobre acciones reflexivas, extraídas de la revisión de la literatura y se le ha preguntado al supervisor si ha estimulado tales acciones, al alumno si le han estimulado en tales acciones y al tutor si ha percibido tales estimulaciones y si existe alguna relación con la especialidad y experiencia. Los resultados informan de que existen diferencias significativas entre supervisores y alumnos sobre las acciones reflexivas, obteniendo una potencia estadística bastante buena. Los alumnos no están estimulados, los supervisores dicen que sí estimulan, aunque reconocen que determinadas acciones no las propician. No se han encontrado asociaciones entre el supervisor, la especialidad y acciones reflexivas, pero sí en relación a la experiencia. El tutor no muestra asociaciones significativas en relación a la experiencia, aunque sí sobre la especialidad.

Palabras clave: Acciones reflexivas, supervisor, tutor, estudiante universitario, experiencia, especialidad.

ABSTRACT

This research studies if supervisors encourage the reflection of students of Primary Teacher. The sample was composed for students of Practicum, university supervisor teachers and tutors (school teachers). A questionnaire about reflexive actions was administered. The questionnaire asks

1 Dirección electrónica mpperez@ugr.es

to supervisor if he had encouraged such actions, to student if he had been encouraged in this actions and tutor if he had seen this encouragements and if it is some relation with the speciality and the experience. The results shown important differences about reflective actions between supervisors and students of Practicum. The supervisors didn't encourage some reflective actions, although they thinks the opposite and the student admitted not to have been encouraged. There were influence of the experience but no of the speciality on the relation of the supervisor, tutor and reflexive actions.

Key words: *Reflexive actions, supervisor, tutor, university student, experience, speciality.*

En este trabajo intentaremos aclarar cuáles son las funciones que pueden desempeñar los profesores universitarios durante el periodo de tutorización del Prácticum de Magisterio, especialmente, si ejercen una de ellas: la estimulación a la reflexión. Pero antes, hemos de decir que para referirse a esta figura, la literatura nos ofrece diversidad de términos: supervisor universitario (Borko y Mayfield, 1995; McIntyre, Byrd y Foxx, 1996; Cid y Ocampo, 2001), tutor (Stones, 1996; McNamara, 1996; Zabalza y Cid, 1998), supervisor (Stout, 1989), supervisor terciario (Turney, 1996), «university-based teacher educator» (Slick, 1998). En el presente estudio, supervisor será el profesor universitario, tutor el profesor de los Centros donde se hacen las prácticas y alumno el estudiante universitario.

Los problemas —pensamos que comunes a casi toda la Universidad española— en los que está sumergido y atrapado el profesor universitario previo a ejercer su labor de supervisión son muchos. Por desgracia, también en el ejercicio de su papel, surgirán otros tantos, difíciles de tratar. Enumeraremos algunos de ambos momentos:

1. La obligatoriedad que se le impone a los profesores —en algunos departamentos— para supervisar alumnos de prácticum: El profesor no manifestará ningunas ganas para trabajar con los alumnos.
2. La decisión de tener créditos de prácticum para cumplimentar la docencia: Nunca tendremos profesores con verdadero interés por implicarse en él.
3. La sobredotación de créditos del profesor: esto impide poder dedicar todo el tiempo que requiere trabajar sosegadamente con alumnos en prácticas.
4. La creencia de que elegir créditos de prácticum significa no hacer nada: «leer al final unas memorias» o simplemente un periodo de vacaciones.
5. El convencimiento de que no se trabaja gratis para la universidad: Se oyen afirmaciones como «si hay créditos de más, se siente por los alumnos, yo tengo todos mis créditos cubiertos».
6. La desconfianza en el peso y en el reparto de porcentajes de evaluación y así como de competencias en el prácticum entre el profesor del colegio y el de la Universidad.
7. La falta de criterios unánimes entre el profesorado de la universidad para evaluar a los alumnos: evaluamos ortografía, presentación, conocimiento, resultados de su reflexión...
8. Las diferencias manifiestas entre el profesorado de la Universidad y el de los colegios. Por un lado, por las falsas creencias de unos y otros. Es decir, los pro-

fesores de los colegios piensan que en la facultad «están en las nubes», sólo dan teoría y además esta dista mucho de estar cercana a la realidad. Y los profesores de la Universidad, opinan que los maestros siempre creen «estar en posesión de la verdad» y son reticentes a cualquier sugerencia externa. Por otro lado, los tutores se quejan de la falta de reconocimiento por parte de la Administración, del papel que desempeñan (De Miguel y Pérez, 2001; Mérida, 2001). Se podría además del complemento de créditos de formación, identificarlos con alguna figura relevante. En esta línea Rubia y Carro (2001) reconocen que en la facultad de Educación de Valladolid, los tutores del Prácticum tienen facilidad de acceso a la formación de los CPRs, se computa una hora semanal en su horario personal y considera para el concurso de traslados. Otra propuesta sería, para aquellos tutores que no quieren recompensas económicas ni reconocimiento de horas, sentirse más apoyados por la Administración, siendo más flexibles, permitiéndoles asistir y participar en Congresos dentro de los horarios lectivos.

9. El poco respaldo de la universidad a los créditos del Prácticum: En nuestro caso de alrededor de 190, son 32 los que corresponden al Prácticum. Para empezar todos los profesores universitarios no deberían ser supervisores. Estos tendrían que cumplir algunos requisitos: tener un mínimo de docencia, haber tenido una evaluación positiva por los alumnos, demostrar alguna formación en supervisión de alumnos, bien a través de cursos que la propia Universidad organice o por la colaboración en investigaciones al respecto, con los departamentos en cuestión o por la colaboración con el Vicedecanato del Prácticum.
10. La cultura hacia el supervisor: los alumnos saben, por otros años y por otros compañeros, el papel de los profesores universitarios (si los visitan, si se preocupa de los alumnos, si los reúne). En definitiva, habrá que explicar para qué sirve el supervisor y qué relación de trabajo va a tener.

Estas cuestiones tienen una solución complicada. En concreto, porque dependen muchas de ellas del Rectorado pues se ampliarían plantillas, se especializarían profesores y todo ello presenta una agravante económica. Otras soluciones son de ámbito cultural, también difíciles de iniciar entre el profesorado por la comodidad de patrones ya aprendidos. Pasamos a enunciarlas:

- Ampliar el periodo de prácticas a un año.
- Delimitar un perfil profesional de lo que queremos del alumno y del supervisor.
- Dedicar a profesores para la supervisión. La ventaja es que los profesores están en contacto con la realidad, que luego, al año siguiente, puede transmitir a los alumnos de la facultad; luego puede motivarlos más, puede plantear más ejemplos de la práctica, puede hacer que reflexionen más.
- Crear una figura que fuese un profesor encargado del Prácticum liberado de carga docente, que se dedicara a poner en contacto a la institución universitaria y al colegio (De Miguel y Pérez, 2001) y solucionar los ritmos y horarios tan diferentes entre ambas instituciones. En la línea de Dunne y Dunne (1993) de un embajador que contactara con los centros educativos.

- Elaborar un programa de Prácticum como una asignatura con horario: contenidos, objetivos, metodología, evaluación... Esto no garantiza que se vaya a cumplir, por tanto queda en manos de la ética profesional de cada uno.
- La Universidad debería de atender las necesidades de los centros en materia de investigación y constituir equipos de trabajo. Es decir, diseñaría proyectos de investigación que sirvieran a los maestros y que satisficieran las necesidades que a corto plazo tuvieran. De alguna manera, los centros escolares querrían obtener algún beneficio por tener alumnos formándose en su aula. Si a estos maestros se les presentara alguna cuestión relevante, el alumno en prácticas y el supervisor bien intentarían sistematizar la cuestión y reflexionar los tres sobre ello. Esto se materializará en una nueva competencia para el supervisor universitario, que es la de formar a futuros maestros investigadores. Sin duda el Prácticum es un momento y un espacio en su formación interesante para ello, pues: se desmitifica la investigación como algo inaccesible, se genera conocimiento y se les entrena a que vean la realidad en forma de pregunta, ¿por qué ha ocurrido esto?, ¿y si se hiciera así...?
- Es importante que se elijan a los profesores de la Universidad que supervisarán el Prácticum, así como a los profesores colaboradores. El rectorado junto con la Delegación de educación articularían algún proceso de selección.
- Exigir una memoria al profesor supervisor universitario sobre su labor de tutorización: inconvenientes, qué hizo, actividades... Será evaluado por su supervisor y por el tutor. Es necesario arbitrar medidas de control hacia controladores por el Vicedecanato o el departamento.
- Considerar el prácticum como un espacio para la estimulación de la reflexión.

FUNCIONES RECONOCIDAS AL SUPERVISOR

Como podemos corroborar, la situación del supervisor es hartamente complicada. Aunque el IV Symposium de Prácticas, celebrado en Poio, organizado por el profesor Zabalza, estuviese dedicado a los «Tutores en el Prácticum» no sabemos hacia dónde se encamina tal figura. Parmigiani (2001) sugiere que el supervisor acerque al estudiante al mundo concreto de la escuela, trabaje desde la experiencia y con pasión y fomente la autonomía del alumno.

En un estudio que realizó McNamara (1995) se informa sobre cuáles eran las tareas del supervisor y del tutor, desde la perspectiva de los estudiantes. Así los tutores son los que determinan, junto a la política escolar, lo que hay que enseñar y cómo programarlo; y los supervisores son los que influyen en las decisiones de los alumnos sobre los detalles y las maneras en las que los contenidos podrían ser enseñados. Los alumnos concluyeron que una figura como la otra, eran «igualmente» importantes para ayudarles en su periodo de enseñanza práctica. Como conclusión este autor recuerda que la práctica implica sus propios peligros si los alumnos hacen poco más que buscar soluciones posibles a problemas prácticos, sin ningún nivel de reflexión ni de análisis, sólo por el afán de complacer y creer que hacen su trabajo. Este investigador inglés entiende que el supervisor, día a día en las clases de la facultad, hará ver que las prácticas fomentarán el desarrollo profesional y que lo que han adquirido en la escuela, lo

trasladen a otras situaciones de forma sistemática y rigurosa. Nuestro apunte personal es que en las tutorías, el supervisor hará comprender a sus alumnos la importancia profesional que tiene el prácticum por lo que supone de formación, de iniciación a la investigación y de adquisición de estrategias de análisis que puede trasladar a cualquier situación.

Stout (1989) entiende que la estimulación a la reflexión para llegar a conductas reflexivas y a practicar una enseñanza reflexiva es tarea tanto del supervisor como del tutor, de forma que los beneficios repercuten en ellos mismos y en el alumno en prácticas. El supervisor se encargará de reforzar, durante todo el periodo de enseñanza del práctico, la importancia de la reflexión; y por otra, el tutor, quien también actuará como práctico reflexivo, guiará en sus clases, las primeras experiencias y conductas reflexivas del alumno en prácticas. Quizá debiéramos pensar que como cada uno —profesor de la universidad, tutor y alumno— tiene unas creencias sobre su rol, eso se asocia a las diferencias sobre el concepto de enseñanza y a la actuación sobre esta. Es manifiesto que entre los tutores y los supervisores aparece una tensión provocada por una falta de comunicación y de acuerdo, así como por las responsabilidades de cada uno (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996). Estos autores reconocen que el supervisor juega un papel de «*coaches*» suministrando sugerencias y soporte sobre problemas específicos de enseñanza, aunque también es considerado un evaluador —«*huésped no uniformado en clase*»— (p. 179). Así que proponen que sólo desde la comunicación abierta y desde la comprensión del papel de cada uno se promoverá una atmósfera de reflexión en la que los problemas se resuelvan.

Ante todo, un supervisor posee en sus manos la posibilidad de evitar un mal aprendizaje y una mala socialización del práctico, ya que éste suele conceder muy poca importancia a la labor de su supervisor de la facultad. Como afirman Benedito, Ferrer y Ferreres (1995:119) «*el profesorado universitario debe ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes*». El supervisor estimulará la mejora en el ámbito de la enseñanza apoyado en la investigación y reflexión de sus supervisados y querrá un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula, de forma que él mismo progrese en su propia actuación y sea capaz de sugerir nuevas propuestas, así como de unir la teoría y la práctica que observa.

Diferenciaremos supervisores que asesoran y orientan para que consigan una determinada habilidad, frente a los que asesoran y orientan pero cooperando en los diálogos, reflexionando de forma conjunta y estimulando a que cuestionen lo que vean e integren la teoría y la práctica. Estos últimos se coordinarán con el tutor para compartir la misma línea de pensamiento del Prácticum como espacio para experimentar, reflexionar, reconocer la teoría... Ferreres (1998) recoge en un capítulo dedicado al tutor de la Universidad que «*el reto de ser un buen supervisor es la necesidad de utilizar habilidades de una variedad de papeles profesionales y conocer cuándo utilizo cada una de ellas*» (p. 144).

Una caracterización más completa es la de Watkins (1992) separando tres funciones: la de apoyo o buena disponibilidad (Woolley, 1997) hacia el futuro profesor, la de

supervisión y la de introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional de los profesores. La segunda estriba en la proporción de un clima apropiado de comunicación —Borders (1994) habla de empatía—, en el ánimo hacia la reflexión, en la identificación de necesidades, en la retroalimentación constructiva, en la ayuda a la solución de problemas...La tercera hace referencia a los temas con los que se encontrarán y a la ayuda para reflexionar sobre ellos, lo cual exige habilidades que capaciten para la introducción de la investigación en la escuela.

Dormer (1994) distingue la figura del tutor universitario con una serie de cometidos: a) el diseño del programa, la explicación de la teoría en la que se fundamenta, así como los mecanismos y dispositivos a través del cual se llevará a cabo; b) la introducción de los estudiantes en la universidad y curso; c) la gestión necesaria para ubicar a los estudiantes en las escuelas; d) el seguimiento de los estudiantes en las distintas fases del curso; y e) evaluación final.

Es interesante la propuesta de Rodríguez (1994) en la que subraya las exigencias para el supervisor universitario. Su actuación se concretaría en: a) formación en técnicas de formación y coordinación de grupos; b) formación en técnicas de supervisión y asesoramiento; c) planificación y coordinación con el resto de profesores que imparten docencia en la especialidad a que pertenecen sus alumnos de prácticas; y d) colaboración y vinculación a las actividades de desarrollo profesional de los Centros de prácticas. Quick y Dasovich (1994) sugieren varias recomendaciones para la práctica supervisora: 1) pondrán énfasis en métodos constructivistas; 2) actuarán como preparadores cognitivos y no como evaluadores; 3) fomentarán la colaboración, indagación y reflexión sobre la propia enseñanza; 4) enseñarán a reflexionar sobre la enseñanza; y 5) será un criterio evaluador, la habilidad para reflexionar y valorar la propia enseñanza y el aprendizaje. En esta línea expone las funciones Sepúlveda (1996), la cual, además, diferencia entre supervisores que sólo guían en cómo elaborar la memoria; y los que entienden la supervisión como un proceso de investigación en el que se ponen de manifiesto las teorías de los alumnos a través de reuniones y seminarios.

En definitiva el supervisor parece que puede tener obligaciones como afirma Turney (1996): administrativas, de enseñanza, de investigación, de asesor (Galera, 1998) que proporciona un ambiente cálido de apoyo y de evaluador.

OBJETIVO E HIPÓTESIS

De entre las muchas funciones que se le atribuyen a un supervisor, a nosotros nos interesaba una gran parcela: la estimulación a la reflexión. Por tanto, a través de nuestra investigación queríamos averiguar si los profesores universitarios la han alentado, si los alumnos han sido animados en ese sentido y si los tutores han percibido tal estimulación.

Las hipótesis giran en torno a: a) si existen diferencias entre las acciones reflexivas en función del sector al que se pertenezca (supervisor y alumno); y b) si se asocia alguna acción reflexiva con la experiencia profesional y la especialidad en la que se trabaja y ser alumno, supervisor o tutor.

MUESTRA

El número de participantes en esta investigación es de 250 personas, de las cuales, 24 son profesores universitarios-supervisores, 152 estudiantes de tercer curso y 76 profesores tutores de los Centros educativos.

INSTRUMENTO

Nos basamos en un cuestionario que está conformado por tres partes diferenciadas. La primera es la referida al título, al objetivo, a quién va dirigido y a las instrucciones para rellenarlo (Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica *en qué medida tú, como profesor supervisor en el Prácticum, has estimulado al alumno durante su periodo de prácticas* para que realice las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas: 1 no estimula Nada, 2 Poco, 3 Bastante, 4 Mucho). Es el mismo cuestionario para todos aunque cambia el encabezado. La segunda parte recoge los datos de identificación de las personas que rellenan el cuestionario, tales como el sexo, la edad, la experiencia docente, sector al que se pertenece, departamento en el que trabaja y colegio en el que imparte docencia o se hace prácticas. Y la tercera recopila los ítems referidos al tema sobre el que queremos investigar realmente: la estimulación a la reflexión.

Se construyó acudiendo a la literatura. Esta nos ofreció cuestionarios sobre la reflexividad relacionada con el Prácticum y con el supervisor universitario. Nuestra búsqueda fue fructífera pues los estudios de Roth (1989), Ross (1989), Stout (1989) y De Vicente, Moral y Pérez (1993) se ocupan de decirnos cómo estimular la reflexión en los profesores principiantes. Y las aportaciones de Wilson (1990), Borko y Mayfield (1995), McNamara (1995) y Siens y Ebmeier (1996) fueron definitivas a la hora de centrarnos en el supervisor universitario.

Para la fiabilidad aplicamos el Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de ,970, teniendo en cuenta si el ítem se elimina. También recurrimos a las Dos Mitades, alcanzando una fiabilidad de ,9454, siendo el alfa de la primera de ,9401 y el de la segunda de ,9498.

En cuanto a la validez, exhibe un alto nivel, dado que casi todos los ítems se incluyen en un factor, lo que es indicativo de que hay escasa dispersión y de que los ítems se están refiriendo a lo mismo: en nuestro caso, a la reflexión. En el primer factor, que nosotros hemos titulado «reflexividad», encontramos ítems que son exponentes de la indagación crítica, de la profundización consciente, de la concienciación, de la implicación y de la transformación personal, profesional y de la práctica (Domingo y Fernández, 1999:16). Y en el segundo, un factor que se hace eco de habilidades y actitudes reflexivas emparentadas con la comparación, la integración, la transformación y el diálogo crítico. Sin duda, ambos factores, en estrecha unión con el tema que nos ocupa, que es la construcción de un cuestionario que mida la reflexión en su nivel máximo, a saber, la reflexividad (Domingo y Fernández, 1999:16).

PROCEDIMIENTO

El procedimiento fue el envío casi personalizado de un cuestionario. En todos los casos, se entregaba un sobre con el cuestionario y una carta en la que se intentaron recoger todos los puntos que propone Tuckman (1972:207) para este tipo de documentos. A los alumnos de 3° de Magisterio se les pasó el cuestionario en una asignatura troncal, a los profesores de la universidad se les dejó en sus casilleros y a los profesores tutores se les entregó a través del coordinador de Prácticas.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Utilizando el SPSS 11.0, aplicamos el análisis de varianza para comprobar la diferencia entre supervisores y alumnos en relación a las acciones reflexivas. Recurrimos a la delta de Cohen (1988) cuando N no es igual entre los grupos, para averiguar la potencia estadística —«statistical power»— de nuestros resultados.

También, practicamos el análisis de tablas de contingencias a través del cual comprobamos qué acciones reflexivas se asocian con los supervisores, alumnos y tutores y con la especialidad y la experiencia profesional.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1) DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

La siguiente tabla corrobora las diferencias entre los grupos, pudiéndose comparar las opiniones en torno a las acciones reflexivas que se estimulan.

TABLA 1
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE LA ESTIMULACIÓN DE ACCIONES REFLEXIVAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO AL QUE SE PERTENEZCA.

ACCIÓN REFLEXIVA	M		F	Sig.	δ
	Alumno	Supervisor			
1	2,2566	3,0909	19,367	,000	0,7
2	2,2039	3,0455	17,517	,000	1
3	2,0855	3,0455	19,671	,000	1
4	2,0000	2,8182	15,663	,000	0,9
5	1,9605	2,7727	17,638	,000	1
6	1,9474	2,8636	23,889	,000	1,1
7	1,7500	2,5455	19,022	,000	0,8

ACCIÓN REFLEXIVA	M		F	Sig.	δ
	Alumno	Supervisor			
8	2,0592	2,7273	11,107	,001	0,8
9	2,0132	2,7273	12,933	,000	0,8
10	1,7434	2,2727	7,388	,007	0,6
11	2,1711	2,8636	10,850	,001	0,8
12	1,5526	2,4545	23,789	,000	1,1
14	2,4079	2,9091	5,373	,022	0,5
15	2,0921	3,0000	19,930	,000	1
16	2,2895	3,2727	20,802	,000	1
17	1,9276	2,6364	11,587	,001	0,8
18	2,2303	2,9545	12,221	,001	0,8
19	2,0789	2,8636	14,370	,000	0,9
20	2,5461	3,3636	15,055	,000	0,9
21	1,9605	2,5000	8,346	,004	0,9
22	1,9079	2,6364	14,642	,000	0,9
23	2,0329	2,5909	8,566	,004	0,6
24	1,8355	2,5909	16,232	,000	0,9
25	1,9868	2,7727	15,486	,000	0,9
26	1,8750	2,7727	19,236	,000	1
27	2,0921	3,0000	15,595	,000	0,9
28	2,2500	3,2273	24,984	,000	1,1
29	2,0000	3,0455	31,985	,000	1,3
30	2,0197	2,9545	19,271	,000	1

En general, se observa que el profesor supervisor estimula las acciones reflexivas, pues casi todas las variables puntúan 3 que supone bastante estimulación. En cambio, el alumno no cree que eso suceda, así sus opiniones giran en torno al 2 y al 1 que son poca estimulación y ninguna estimulación respectivamente.

Dicho esto, el supervisor nos sorprende, ya que reconoce que existen una serie de acciones reflexivas que él premia poco. Son las acciones 7, 10, 12, 17, 21, 23 y 24. En concreto: alentar al alumno para que se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia (7); impelerlo para que se cuestione los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase (10); estimularlo para que lea artículos y los utilice en sus clases (12); para que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros (17); instarlo para que recoja información sobre la efectividad de su instrucción (21); animarlo para que busque alternativas en su entrenamiento (23); o propiciar que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (24).

El alumno aprueba que se estimula bastante la variable 20, es decir, hacer que tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase. También reconoce que no se ejerce ninguna labor de ánimo en relación a que se le aliente a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y secuencia (7), a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación práctica (10), y a leer artículos de modo que utilicen la información en su propia clase (12).

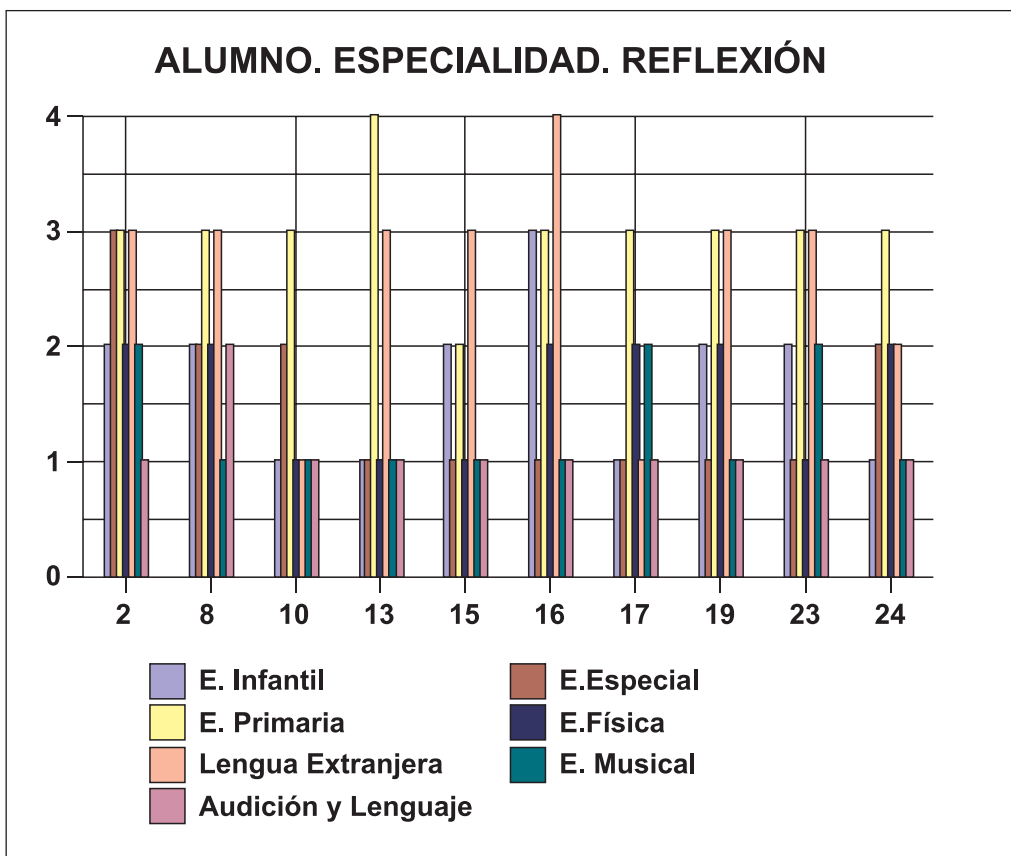
Las diferencias significativas obtenidas entre los supervisores y alumnos han alcanzado una potencia estadística muy buena, de acuerdo con los criterios de Cohen (1988), quien establece como un tamaño del efecto aceptable en Ciencias Sociales, deltas mayores de 0,5 ($\delta > 0.5$). Las deltas obtenidas en nuestros análisis oscilan entre 0,5 y 1,3 siendo la media de 0,9.

2) DE LAS TABLAS DE CONTINGENCIAS POR SECTOR, ACCIONES REFLEXIVAS, EXPERIENCIA Y ESPECIALIDAD

Analizando el gráfico referido al *alumno*, detectamos que las especialidades en las que los alumnos concluyen que están bastante estimulados a la reflexión, son las de Primaria y Lengua Extranjera, las que no lo son nada están conformadas por Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Musical y las poco estimuladas son Educación Física y Educación Infantil.

En general, predomina inexistencia de estimulación en determinadas acciones hacia la reflexión, en todas las especialidades. Y es que como afirma Winitzky y Arends (1991) con la adquisición de estrategias de resolución de problemas y haciendo de la reflexión una parte inherente del proceso de aprender a enseñar se conseguirá llevar a cabo una enseñanza eficaz, consciente y personal. Si los supervisores deben inculcar acciones reflexivas, ya tienen por donde comenzar, como apuntan las anteriores autoras. Ross (1989) sostiene que a los alumnos en prácticas se les debe enseñar a: a) reconsiderar lo que ha ocurrido en clase; b) tener la mente abierta para considerar nuevas evidencias y admitir la posibilidad de error; y c) ser flexible y considerar las situaciones desde múltiples perspectivas.

Estos resultados nos preocupan porque si hay diferencias en la estimulación a la reflexión entre las especialidades es porque las hay entre los supervisores y los profesores tutores, es decir, unos supervisores son más profesionales que otros, y esto entra en el terreno de la ética profesional. Los alumnos tendrán aprendizajes distintos y estarán



mejor o peor preparados. Por tanto, se debe arbitrar un sistema que no dependa del voluntarismo ni personalidad (Terhart, 1998) del supervisor sino de su competencia profesional.

En cuanto al *profesor tutor de los centros*, no hemos encontrado ninguna asociación significativa en relación a que posea una determinada experiencia y su opinión sobre si el supervisor estimula la reflexión. En cambio, sí detectamos relaciones significativas en función de la especialidad en la que trabaje a la hora de determinar la estimulación en determinadas acciones de reflexión.

Los profesores que trabajan en Educación Infantil y en Audición y Lenguaje creen que el supervisor estimula bastante o mucho a los alumnos para que generen nuevas ideas que mejoren su clase; los de Especial niegan que el profesor supervisor impulse a ello; los de Primaria y Educación Física creen que ocurre poco; y los de Lengua Extranjera y Educación Musical revelan que sí estimulan bastante.

En cuanto a si se favorece en el alumno el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante las prácticas, los únicos que rechazan que el supervisor estimule son los de Educación Especial, en cambio los de Audición y Lenguaje, junto con los de Educación

TABLA 2
CONTINGENCIA DE LA ESPECIALIDAD, ACCIÓN REFLEXIVA
Y SECTOR PROFESOR TUTOR

ACCIONES REFLEXIVAS	ESPECIALIDAD	
	χ^2	p
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	33,494	,041
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	34,545	,032
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	34,343	,033

Musical y los de Educación Infantil corroboran que son muy alentados. Los que también mantienen que los supervisores alientan bastante son los de Primaria y Lengua Extranjera. Por último, Educación Física cree que los de la Universidad son poco persuasivos.

Los cooperantes de Infantil y Audición y Lenguaje siguen en la línea de que los supervisores entusiasman a los alumnos para que comparen su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros; frente a los de Educación Especial, los de Educación Primaria y los de Educación Física, cuya opinión es que lo hacen poco y frente a los de Lengua Extranjera y Educación Musical que consideran que es bastante.

En resumen, los profesores que desarrollan su actividad docente en Infantil y Audición y Lenguaje tienen una visión más positiva sobre el estímulo a la reflexión del profesor universitario, aunque Lengua Extranjera también puede unirse a esta deliberación. Los profesores del resto de especialidades tienen una visión más difusa sobre la labor del supervisor.

En relación al *profesor supervisor universitario* no hemos encontrado asociaciones significativas entre supervisar un especialidad y estimular la reflexión. En cambio, sí se confirmaron ciertas relaciones con la experiencia.

Si interpretamos esta tabla, nos fijaremos en que los profesores universitarios menos expertos, los de 1 a 5 años y los más expertos, de 16 a 30 años apremian poco que el práctico haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza. En cambio, el 100% de los supervisores con una experiencia entre 6 y 15 años infunden bastante esta acción. Para Borko y Mayfield (1956) es una cuestión importante de evaluación en el alumno en prácticas que sepa modificar los procedimientos de enseñanza en respuesta a los datos del feed-back. Por tanto, es importante que el supervisor le haga ver a su alumno tutorizado que durante su periodo de prácticas debe reflexionar continua-

TABLA 3
CONTINGENCIA DE LA EXPERIENCIA, ACCIÓN REFLEXIVA Y SECTOR
SUPERVISOR UNIVERSITARIO

ACCIONES REFLEXIVAS	EXPERIENCIA	
	χ^2	p
5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	9,824	0,043
9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	13,470	0.009
21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	7,273	0.026
26. Estimular al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	9,474	0.050

mente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Los datos que le proporciona su propia observación, serán los causantes de que reflexione y tome una decisión para mejorar su actividad docente. Esta es la labor del supervisor: inducir al alumno a la observación, la reflexión y la toma de decisiones.

Los profesores con menos experiencia reconocen que estimulan poco al alumno para que examine críticamente los valores que promueve en clase. Los supervisores de más experiencia, de 16 a 30 años, animan bastante a los alumnos y los que dicen que instigan a los prácticos son los que cuentan entre 6 y 15 años de experiencia profesional. Esta acción reflexiva es una tarea que habrá que tenerla en consideración pues de lo contrario, como dice Zeichner (1993) no se desarrolla la idea de responsabilidad social en nuestros futuros docentes, la cual se construye tanto evaluando el sistema de valores y creencias que cada estudiante posee de forma personal, como cuestionándose las repercusiones éticas y políticas de su actuación.

En referencia a si se anima al alumno a que recoja información sobre la efectividad de su instrucción. Los resultados son que los supervisores de 1 a 5 años de experiencia confiesan sugerir poco esta acción, los que tienen de 6 a 15 años, mucho y el 63,6% de los profesores universitarios supervisores favorecen bastante este punto. La característica de juicio reflexivo maduro indica para Ross (1989) que los estudiantes deben desarrollar la habilidad para revisar situaciones desde múltiples perspectivas, la habilidad para buscar explicaciones alternativas de eventos de clase y la habilidad para usar evidencias evaluando una decisión o posición tomada. Sin duda el supervisor procurará que sus alumnos en prácticas revisen su actuación educativa y todo lo que esta implica: el análisis de si todo va bien, si existe algún problema, si busca una solución y si la evalúa.

Y por último, despierta prácticamente los mismos resultados que la variable anterior el que los supervisores con menos experiencia, en un 66,7%, apuestan poco por

formar a sus tutorandos para que formulen hipótesis sobre su actuación educativa. Los más expertos, un 63,6%, se decantan por la opción de que ellos estimulan bastante y los profesores entre 6 y 15 años, mucho esta actividad. La práctica reflexiva, según Copeland (1993) supone identificar un problema, generar su solución, comprobar esta y aprender a través de la práctica reflexiva. El supervisor tendrá que facilitar que el alumno formule hipótesis, posibles soluciones no sólo a la situación educativa que le preocupe o sobre la que ha decidido actuar, sino que diariamente analizará lo que ha hecho, reflexionará sobre cómo se hubiera podido hacer, pensar las causas de por qué salió mal o aventurar razones. El supervisor tendrá que entrenar al alumno en procesos de resolución de problemas, de análisis de situaciones, de investigación en suma.

En resumen, son los profesores entre 6 y 15 años los que afirman favorecer bastante o mucho en los alumnos las prácticas en acciones reflexivas. Los más jóvenes reconocen la pobreza de su actuación y los más mayores, en algunas cuestiones toman una posición de bastante estimulación y en otras, de poca.

Las variables a las que le es inherente una gran estimulación en los supervisores menos expertos, puesto que ellos manifiestan que no las asumen, son: que los alumnos examinen los valores que transmiten, que hagan planes para mejorar la actuación en clase, que recojan información sobre la efectividad de su enseñanza y que formulen hipótesis sobre su actuación.

Los más expertos anuncian su disparidad de criterios, excepto que los alumnos elaboren planes que mejoren la actuación en clase, que no incitan, el resto sí creen alentarlas bastante. Los profesores con 5 a 15 años lo estimulan todo.

CONCLUSIONES

1. El profesor supervisor reconoce, en general, estimular bastante la reflexión en sus alumnos durante el periodo de Prácticum.
2. Las acciones reflexivas que el supervisor alienta poco, según él mismo declara, son:
 - * Que el alumno se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia.
 - * Que el alumno considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 - * Que lea artículos y los utilice en sus clases.
 - * Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros.
 - * Que recoja información sobre la efectividad de su instrucción.
3. Los alumnos son poco estimulados a la reflexión. En concreto, no lo son nada en las siguientes acciones reflexivas:
 - * Cuestionar los porqués del currículum, contenido y secuencia.
 - * Considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase.
 - * Leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase.

4. Las especialidades en las que los alumnos confirman que están bastante incitados a la reflexión, son las de Primaria y Lengua Extranjera, las que no lo están nada son Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Musical y las que están poco son Educación Física y Educación Infantil.
5. Los profesores tutores que desarrollan su actividad docente en Infantil y Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera tienen una visión positiva sobre el estímulo a la reflexión del profesor universitario. Los profesores de Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Educación Musical manifiestan una visión más difusa sobre la labor del supervisor y menos uniforme a la hora de valorar las acciones.
6. No se ha producido ninguna asociación significativa entre profesor universitario y especialidad. Esto significa que no hay una relación entre supervisar la especialidad que sea e impulsar más o menos la reflexión, es decir, no importa la especialidad que se supervise para que se aliente a la reflexión.
7. No hemos encontrado ninguna asociación significativa entre que el tutor tenga una determinada experiencia y su opinión sobre si el supervisor anima a la reflexión.
8. Los profesores supervisores entre 6 y 15 años empujan bastante o mucho a los alumnos en prácticas a acciones reflexivas. Los más jóvenes reconocen su poca estimulación y los de más edad, en algunas cuestiones toman una posición de bastante estimulación y en otras, de poca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Borders, L.D. (1994). *The good supervisor*. *ERIC Digest*. ERIC: ED372350.
- Borko, H. y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Cid, A. y Ocampo, C.I. (2001). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press
- Copeland, W.D. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347-359.
- De Miguel, S. y Pérez, M. (2001). Dificultades y limitaciones en la formación práctica del docente. Estudio de casos. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, M.P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 105-116.

- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dormer, J. (1994). The mentoring process in initial teacher education: the respective roles of personal in a pilot school-based scheme. En M.A. Zabalza y A. Cid (1998). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Dunne, R. y Dunne, E. (1993). The purpose and impact of school-based work: the supervisor's role. En N. Bennett y C. Carré. *Learning to teach*. New York: Routledge.
- Ferreres, V. (1998). ¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación? En M.A Zabalza (Ed.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Galera, F. (1998). *El Prácticum de Magisterio*. Almería: Universidad de Almería.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. y Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. En Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un espacio complejo de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Parmigiani, D. (2001). Hacer pensar saber: hipótesis para el prácticum en la formación de los maestros italianos. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Quick, B.N. y Dasovich, J.A. (1994). *The role of the supervisor: meeting the needs of early childhood preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville. ERIC: ED388637.
- Rodríguez, J.A. (1994). Una propuesta para el Prácticum. En L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Coord.). *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Departamento de D.O.E.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- Roth, R.A. (1989). Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 31-35.
- Rubia, B. y Carro, L. (2001). El modelo de Prácticum desde la Universidad de Valladolid. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Sepúlveda, M.P. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de casos*. Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.

- Siens, C.M. y Ebmeier, H. (1996). Development supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (4), 299-319.
- Slick, S.K. (1998). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 821-834.
- Stones, E. (1992). Prácticas de formación del profesorado. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC. Vicens Vives.
- Stout, C.J. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 511-527.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33 (4), 433-444.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Turney, C. (1992). Supervisión de las prácticas en la educación de profesores. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC. Vicens Vives.
- Watkins, C. (1992). An experiment in mentor training. En M. Wilkin (Ed.). *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.
- Wilson, J.D. (1990). The selection and professional development of trainers for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 13 (1-2), 7-24.
- Winitzky, N. y Arends, R. (1991). Translating research into practice: the effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill and reflective. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 52-65.
- Woolley, S.L. (1997). *What student teachers tell us*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington. ERIC: ED430963.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Actas del IV Symposium de Prácticas. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Zeichner, K.M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teaching Education*, 9 (1), 1-13.

ANEXO

1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	1	2	3	4
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1	2	3	4
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	1	2	3	4
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	1	2	3	4
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1	2	3	4
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1	2	3	4
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1	2	3	4
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1	2	3	4
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	1	2	3	4
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1	2	3	4
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	1	2	3	4
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1	2	3	4
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	1	2	3	4
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	1	2	3	4
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1	2	3	4
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	1	2	3	4
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1	2	3	4
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1	2	3	4
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	1	2	3	4
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	1	2	3	4
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	1	2	3	4

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2004.

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2005.

TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

F. Cabrera¹; M.D. Millan; A. Navío; M. Romans; M.J. Rubio y G. Viladot

E- Forg. Equipo de Formación en las Organizaciones
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo sobre los cambios que se presentan en los planteamientos actuales de la Formación en las Organizaciones. El análisis de los trabajos nacionales y extranjeros significativos en el campo permitieron identificar las áreas de interés sobre las que se centra el estudio. Se ha utilizado como estrategia de recogida de información la entrevista a informantes claves. Para ello se seleccionó a una muestra representativa de empresas de Cataluña que tuvieran experiencia en Formación dentro de su política de RRHH. Se tomó en consideración para la muestra las variables del tamaño de la empresa y sector productivo.

Los resultados de la investigación han puesto de manifiesto el presente y los cambios que parecen vislumbrarse en las dimensiones que se han considerado relevantes para el análisis. Se señalan aquellos cambios que parecen apuntarse en un futuro inmediato en aspectos tales como la planificación de la formación, sus objetivos, modalidades, recursos, evaluación y, como resultado en cierta medida de todo ello, las competencias deseables y perfil profesional vinculado a las funciones y responsabilidades del director o gestor de la formación en las organizaciones.

Palabras clave: *Formación continuada, formación en las organizaciones, tendencias en formación.*

ABSTRACT

This article shows the results of a descriptive study about the changes appearing in the present approach at the Organizations Training. The analysis of national and foreign significative studies in the field allowed identifying the interesting areas focused on our study.

1 Dirección electrónica: fcabrera@ub.edu

The strategy of data collection has been the interview to key informants. For that we selected a representative sample of companies in Catalonia experienced in the training in the area of Human Resources policies. For the sample were considered the size of the company and the productive sector.

The results of this research had shown the current situation and the changes that seem to appear in the dimensions that have been considered important for the analysis. We mark these changes in the immediate future in training planification, its objectives, forms, resources, evaluation and, as result of that, the desirable competences and professional profile, linked to the functions and responsibilities of the training director or manager at the organizations.

Key words: *Continued formation, training organizations, tendencies in formation.*

I. BASES TEÓRICAS Y CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

Las grandes transformaciones estructurales que caracterizan a nuestra sociedad en las últimas décadas están generando importantes cambios en el mercado laboral y, en consecuencia, en sus requerimientos profesionales. La globalización del mercado, la revolución tecnológica, el incremento exponencial del conocimiento científico, los cambios sociales o el incremento de la competitividad, entre otros, reclaman nuevos perfiles profesionales.

Hoy se reconoce la formación como una buena inversión en una sociedad donde el conocimiento pasa a ser el mayor generador de riqueza, pues facilita, tanto a la persona como a la propia organización, moverse en esta sociedad compleja e incierta. No es raro encontrar afirmaciones como: «los activos más valiosos que tiene la empresa ya no son los activos tangibles sino los intangibles, tales como la educación, la experiencia, los conocimientos, la capacidad de aprendizaje de sus trabajadores, activos que, entre otros, componen su Capital Intelectual». En esta línea encontramos a Peter Drucker (2000), Edgar Morin (2001) o Carlos Obeso (2003), por poner algunos ejemplos. Ello implica entender la vida como un proceso de formación permanente, integrada en el tiempo de trabajo, superando las etapas clásicas de la educación formal.

Los grandes cambios en las organizaciones también generan cambios en la formación.

- ¿Cuáles son estos cambios? ¿Cuales son las tendencias de la formación en los 3 ó 4 próximos años?
- ¿Que sucede en el continuo que va de la responsabilidad de la organización de la formación de sus trabajadores a la responsabilidad del propio trabajador de su empleabilidad?
- ¿De la planificación estratégica a la descentralización y externalización de la formación?
- ¿De la formación por objetivos al desarrollo de competencias?
- ¿De valorar los contenidos técnicos a valorar los contenidos actitudinales?
- ¿Del aprendizaje colectivo a la individualización del mismo pero de forma participativa?

- ¿De modalidades de formación basadas en la transmisión de información a modalidades basadas en conseguir la transferencia de las buenas prácticas?
- ¿De los recursos y materiales didácticos propios a un banco de recursos en la red?
- ¿De una evaluación de la formación centrada en la fase final a entender la formación como un instrumento de mejora y de seguimiento individualizado de las personas?
- ¿De formador a consultor interno?
- ¿De gestor de planes de formación a un profesional polivalente?

Todo ello reclama un nuevo perfil profesional con formación universitaria en el ámbito de la educación, suficientemente cualificado capaz de:

- dirigir, gestionar, orientar, asesorar, supervisar y evaluar procesos de formación en las organizaciones
- promover procesos formativos en las organizaciones que estimulen líneas de acción para el aprendizaje y el desarrollo organizacional.

Nos referimos a la necesidad de un especialista en la Formación en las Organizaciones capaz de afrontar con éxito los requerimientos que la formación y los procesos que en y de ella se generan en las empresas y en las organizaciones sociales (Millan, 1995; Rubio, 1996; Cabrera, Millan y Romans, 2001).

No debemos olvidar que la formación es una cuestión muy compleja. Implica muchas tareas cuya realización requiere de una formación pedagógica, cuya ausencia suele ser causa de desorientación. Aspecto éste que provoca que las organizaciones año tras año busquen y experimenten fórmulas formativas o acudan en busca de ayuda y respuestas que casi nunca son fáciles de dar, poniéndose de manifiesto la necesidad de apoyarles desde la Pedagogía.

Aun así, continua pendiente una reflexión sobre lo que puede hacer la Pedagogía por esta realidad que es la formación en las organizaciones, por lo que la necesidad e interés de empezar a caminar en esta dirección, ha sido la principal motivación que ha animado este estudio. Es decir, *conocer cómo es, cómo se vive, cómo se hace y hacia dónde va la formación en las organizaciones*.

Intentar contestar dichas preguntas ha sido el objetivo principal de la investigación que presentamos.

2. INVESTIGACIONES PRECEDENTES

La formación continua es un tema de investigación escasamente tratado por los investigadores, siendo los estudios sobre tendencias de la formación continua en las organizaciones prácticamente inexistentes en España.

En los últimos años se han realizado estudios sobre necesidades de formación de perfiles profesionales en sectores concretos: a modo de ejemplo, en la industria química, el comercio exterior o la industria de la piel.

Otros estudios relevantes, que a continuación citamos, presentan diferentes magnitudes de la actividad formativa llevada a cabo en las organizaciones.

- El estudio de la CEOE (2000-2001) La formación en las empresas españolas. Situación, tendencias y expectativas.
- Los estudios de la American Society of Training and Development sobre tendencias de la formación que se vienen realizando desde 1997.
- El observatorio de la formación realizado por la Cambra de Comerç de Catalunya 2001.
- El formador de formación profesional y ocupacional. Grupo CIFO, Universitat Autònoma de Barcelona. 2000.
- El estudio sobre «La formación continúa en las empresas españolas y la implicación de las universidades». Fundació Bosch i Gimpera y Universidad Autónoma de Madrid. 1999.
- El estudio de AFYDE, realizado en 1994 en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid sobre «Necesidades de formación de la empresa española», y bajo el patrocinio de Unión Fenosa, Caja Madrid y FORCEM.
- Estudio realizado por el Ministerio de Trabajo y A.S. y Eurostat en 1994, además de otras aportaciones más recientes como las de FORCEM, DOXA Y Cranfield-ESADE.
- El estudio realizado en 1989 por la consultora de gestión y recursos humanos McKinley&Lloyd (filial de Harper&Lynch), sobre la formación en la empresa española.
- El estudio realizado en 1989 por el Institut Català de Tecnologia, sobre necesidades de formación continua en áreas técnicas y económicas en Catalunya.

A continuación presentamos una síntesis de los que han merecido mayor interés para nuestro estudio.

Estudio CEOE (2000-2001: La formación en la empresa española. Situación, tendencias y expectativas.

La cita de diferentes estudios, no implica que exista un acuerdo entre los resultados obtenidos en ellos. La diversidad de las cifras o porcentajes es patente y no es difícil adivinar que los ítem estudiados han sido diferentes o bien que aún siendo los mismos incluyen o no diferentes aspectos sobre la cuestión en concreto. Aún así los estudios apuntan hacia una implicación mayor de las empresas en la formación. Las cifras vienen a decir que las organizaciones, por ejemplo, según este estudio en un 88% realizan actividades de formación mientras que en el 1993 éste era solo del 27%.

También es relevante que las empresas españolas destinan un porcentaje muy bajo de la masa salarial, si lo comparamos con otros países de la Unión Europea como Inglaterra y Francia, para financiar la formación de sus empleados. Esta tendencia tiende a aumentar sobre todo en las empresas grandes, las de 250 empleados o más, cuyos gastos son realizados por las empresas directamente con sus fondos propios.

Cuando el estudio se sitúa en la pequeña empresa, de 10 a 49 empleados, y mediana, de 50 a 249, la inversión de fondos propios desaparece porque éstas organizaciones dependen para la formación de los planes agrupados o intersectoriales de FORCEM.

Tendencias de la formación según *American Society of Training and Development (ASTD)*

La ASTD a través de su servicio de «Benchmarking», ofrece un espacio donde las empresas año tras año pueden compartir información sobre sus procesos de mejora de la enseñanza, el aprendizaje, el desempeño así como otras prácticas y servicios que contribuyan a este objetivo.

En este caso el estudio que hemos tomado como referencia recoge las tendencias en formación para el 2001, obtenidas de 365 organizaciones que han proporcionado información sobre su actividad en formación en 1999.

Los estudios sobre tendencias de esta sociedad centran su interés en los siguientes ocho aspectos de la formación en las organizaciones:

1. Utilización de proveedores externos de formación
2. Gastos en formación por tipos de cursos
3. Gastos en formación sobre tecnologías de la información por grupos de empleados
4. Gastos en formación por grupos de empleados
5. Utilización de métodos de formación
6. Utilización de tecnologías de aprendizaje
7. Utilización de prácticas de formación
8. Métodos de evaluación

El estudio de ASTD también recoge, (partiendo de la base de que el aprendizaje es más efectivo cuando este ocurre como una parte de un sistema interconectado de políticas en el puesto de trabajo) otras prácticas que contribuyan a la mejora del desempeño basado en la información de cómo el empleado realiza su trabajo y cómo éste es evaluado por sus compañeros y superiores.

En este sentido el estudio recoge:

1. Utilización de prácticas utilizadas en el puesto de trabajo
2. Utilización de prácticas de compensación
3. Prácticas de desempeño directivo.

Finalmente el estudio, aunque señala el nivel de actividad en todos los aspectos consultados, destaca las tres claves siguientes:

- a) La subcontratación de servicios externos sigue creciendo aunque ha disminuido su ritmo de crecimiento.
- b) El número de empleados que se forman así como el gasto por empleado ha disminuido su ritmo de crecimiento pero sigue creciendo.
- c) El uso de tecnologías aplicadas al aprendizaje no creció en 1999, pero se destaca

como tendencia para 2002 un incremento sustancial del uso de las mismas a la vez que se aprecia una disminución de la formación conducida por formadores.

La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades.

Este estudio fue impulsado en 1999 por la Fundació Bosch i Gimpera de la Universitat de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid y se financió por FORCEM.

Realizado sobre una muestra de 1000 empresas españolas destacaba, para los tres próximos años, que el número de horas de formación anual por empleado (directivos, técnicos y otro personal), la tendencia siguiente: Prácticamente la mitad de las empresas iban a mantener el número de horas de formación, la otra mitad las iba a aumentar, mientras que solo entre un 1,5% y un 2,5% de las empresas tenían previsto disminuirlas. Es decir, las actividades de formación continua en las empresas españolas no solo ya han adquirido cierta relevancia sino que además está aumentando.

El formador de formación profesional y ocupacional

Este estudio fue llevado a cabo por el equipo de investigación CIFO del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el 2000. Aborda la definición de las capacidades y competencias del perfil profesional del formador de formación profesional y ocupacional. Una información necesaria para establecer, entre otros parámetros, el currículo de la formación inicial o los criterios como bases sobre los que establecer los programas de formación permanente.

Centrándonos en el perfil del formador ocupacional (en el que se incluye el formador que ejerce en la empresa), el estudio revela que su definición es todavía confusa a la vez que los profesionales que la ejercen no están preparados adecuadamente, encontrándose situaciones cercanas al caos. Una situación preocupante si se considera su urgente demanda fruto de las nuevas necesidades sociales.

El estudio del grupo CIFO aporta una gran variedad de resultados y conclusiones cuya consideración puede contribuir a la mejora de estos perfiles. Entre estas, son especialmente relevantes para el estudio que aquí nos ocupa, las relativas a las recomendaciones sobre el tipo de perfil que ha de poseer el formador en la empresa, así como las principales necesidades formativas que se detectaron, entre las cuales podemos destacar la necesidad de aumentar los conocimientos de tipo psicopedagógico.

FORCEM

Los datos analizados según los informes de FORCEM 2002, revelan que desde el primer acuerdo nacional de Formación Continua hasta el momento, la formación en las organizaciones ha ido en aumento. Hay una relación cada vez mayor entre las actividades formativas y los planes estratégicos de las empresas, una presencia mayor de interlocutores sociales que participan directamente en las negociaciones colectivas sectoriales y territoriales además de la mayor cultura de formación entre los trabajadores, y las presiones competitivas del contexto económico sobre la actividad productiva; todos estos aspectos aparecen como determinantes en el aumento sostenible de la formación continua.

Tanto los presupuestos para la formación continua como la financiación solicitada para los planes de formación muestran una clara diferencia al alza, como se demuestra en las referencias basadas en los datos aportados por FORCEM. Bien es verdad que ha habido varios factores que han ayudado a este crecimiento. Uno de ellos ha sido el incremento del empleo y por lo tanto el aumento en la cuota de formación profesional recaudada, así como los recursos procedentes, desde el 1994 del Fondo Social Europeo. En cuanto a las solicitudes hay que señalar la incorporación de las pequeñas y medianas empresas a las actividades formativas, la administración pública como colectivo también interesado en la formación de sus profesionales, y del sector privado al que evidentemente se refieren la mayoría de estudios.

Estaríamos quizá de acuerdo en afirmar que la preocupación o interés por la formación va en aumento pero esto no implica que este crecimiento sea suficiente. La participación de las pequeñas y medianas empresas es todavía muy minoritaria cuando en España y en Cataluña en particular es donde se concentran, aproximadamente tres cuartas partes de la ocupación, de ahí pues que, en muchos aspectos éste es uno de ellos mejorable.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo de la investigación es doble. Por un lado se desea explorar la visión que las personas responsables de la formación en las organizaciones tienen sobre la situación actual de la formación en las organizaciones y en un futuro próximo. Por otro lado se persigue obtener información suficiente para poder diseñar un instrumento cerrado, que abarque de forma amplia todos los aspectos de la formación con relación a la variable tendencias en formación.

Método de investigación

En este trabajo se ha realizado un estudio descriptivo de naturaleza cualitativa, la cual permite un mayor grado de acercamiento al análisis del objeto de estudio. Las principales notas que han caracterizado la investigación con relación a la metodología cualitativa identificadas por numerosos autores (Latorre, 1996; Rodríguez Gómez et al. 1999; Miles y Huberman, 1994; entre otros) son las siguientes:

1. El proceso ha sido flexible y adaptable a las necesidades de cada momento.
2. Las líneas generales del proceso de investigación o marco de actuación se han establecido a priori, pero los pasos específicos del proceso se han ido concretando durante su transcurso.
3. El proceso de recogida y de análisis de la información se suceden simultáneamente.
4. El análisis de la información es cualitativo, a través de la contrastación de los datos.

Variables de la investigación

Las variables que definen la investigación están relacionadas con el objeto o problema de nuestro estudio: la formación en las organizaciones y distintos aspectos relacionados con ella desde la óptica de sus responsables. Así, se han considerado como variables o aspectos relevantes las que pasamos a detallar a continuación.

1. *Planificación de la formación*: proceso por el cual una organización lleva a cabo las acciones formativas, y que incluye decisiones sobre:

- el departamento que las organiza, ya sea externo o interno a la propia empresa,
- los criterios que deben seguirse para su elaboración: memoria de años anteriores, lo que hace la competencia, lo que está de moda, los criterios del responsable, los de FORCEM, acordes con los planes estratégicos, etc.
- la persona que señala los criterios y que aprueba el plan formativo: el departamento de RRHH o algún otro, los formadores, los consultores externos, los sindicatos, etc.
- identificación de las necesidades de formación: a través de personal interno o externo, cada cierto tiempo, con una determinada metodología, etc.
- difusión interna del plan de formación: al inicio del año, a través de la memoria, por otras vías, etc.
- las vías de financiación de la formación: propia, subvenciones externas, cantidad destinada, etc.

2. *La misión y los objetivos de la formación*, entendiendo por misión la finalidad de la formación como (Parellada et al., 1999):

- estrategia de aprovechamiento externo, por la cual la empresa no realiza formación, sino que busca personal cualificado.
- estrategia pasiva, por la cual la formación es concebida como una estrategia a posteriori de la necesidad percibida.
- estrategia activa, mediante la cual la formación es concebida como un mecanismo de anticipación a los cambios que pueden darse.
- estrategia rutinizada, por la cual el valor de la formación está más determinado por las tendencias del entorno (presiones sindicales, clientes, etc.) que por una variable necesidad.

y por objetivos la concreción de la formación a través de alguna de las siguientes funciones (Tessaring, 1999):

- función de adaptación, por la que la formación responde a cambios necesarios, derivados de problemáticas existentes y de necesidades reales.
- función de innovación, por la cual la formación se plantea antes de que surjan las problemáticas.

- función de promoción, que persigue el desarrollo profesional del personal de la organización.
- función de recuperación, orientada a proporcionar competencias básicas propias de la formación de base.
- función compensatoria, encaminada a proporcionar nuevas competencias profesionales, por obsolescencia o déficit de las existentes en determinados contextos.
- función preventiva, que permite el desarrollo de competencias necesarias para el futuro; una función que trasciende a las organizaciones siendo más propia de los observatorios del mercado de trabajo.

4. *Temáticas y destinatarios*: contenidos de la formación (transversales, sectoriales, técnicos, instrumentales, etc.) y personal al que se dirige principalmente (de base, comerciales, personal técnico, mandos intermedios, personal directivo, etc.)

5. *Modalidades de formación*. Esta variable intenta responder a cómo, didácticamente, se lleva a cabo la formación. Se han definido ocho grupos o modalidades y para ello se han examinado, de las distintas estrategias y técnicas que se utilizan para llevar a cabo una acción de formación, el criterio o cualidad, que para los investigadores, constituye su esencia. Del grupo 1 Cursos, Talleres y Seminarios se considera que son estrategias clásicas y conocidas en general. El denominador común del Coaching, Mentoring y Consultoría Interna, (2) es el enfoque al desarrollo de las personas que integran la organización. El e-learning o aprendizaje virtual (3) se constituye por el impacto que para la formación representa la presencia de la tecnología. En el aprendizaje en el puesto de trabajo (4) se valora el cambio de criterio de ser considerado como aprendizaje no sistemático a la formalización del mismo. La modalidad Out-door training (5) por la externalización de la formación y por la novedad que representa. Los simuladores (6) porque permiten analizar si su aplicación está en función o no del tipo de empresa. De la modalidad de Masters y Postgrados (7) se valora el criterio de calidad que se les supone. Y finalmente, la Intranet: gestión del conocimiento (8) el indiscutible cambio que va a generar en la formación continua.

6. *Recursos para la formación*: los recursos tanto humanos como materiales (personal que realiza la formación —interno/externo—; tipo de materiales que se utilizan y personal que los elabora).

7. *Evaluación de la formación*: el proceso que permite a la organización hacer una valoración sobre la formación realizada y tomar decisiones. Los elementos importantes a considerar dentro de la evaluación son:

- el tipo de evaluación realizada: evaluación de la satisfacción de los cursos, evaluación de los aprendizajes, evaluación de la transferencia al puesto de trabajo, evaluación del impacto de la formación, etc.
- la finalidad o utilidad de la evaluación: si se realiza de manera rutinaria o realmente sirve como retroalimentación para mejorar la formación.

- relevancia de la evaluación dentro de la formación: si se piensa en ella cuando se planifica la formación o se hace de forma poco sistemática, etc.
- si se llevan a cabo procesos de gestión de la calidad: certificación de la calidad, círculos de mejora continua, etc.

8. *Perfil del responsable de formación*: conocimientos, actitudes, competencias y/o titulación que se le exigen a la persona responsable de la formación para desempeñar adecuadamente sus funciones.

9. *Tendencia general en formación*: aquello por lo que se orientan las organizaciones para realizar la formación (los últimos libros, lo que se dice en los congresos, lo que hacen otros países más avanzados que el nuestro en materia de formación...)

Técnica de recogida de información

Se ha optado por la técnica de la entrevista semiestructurada, que permite desarrollar la conversación con la persona entrevistada sobre la pauta de un guión orientador, pero sin la rigidez de una entrevista con preguntas exclusivamente cerradas. Es decir, la estrategia utilizada ha permitido por un lado establecer unas preguntas comunes sobre la base de un sistema de categorías a priori, pero respetando al mismo tiempo la libertad tanto de la persona que entrevista como de la que es entrevistada para poder alterar el orden, incluir temas afines o añadir cualquier otra información que nos ayude a identificar el significado y las interpretaciones que los y las informantes hacen de la formación en sus organizaciones.

Características de la modalidad de entrevista

Teniendo en cuenta los diferentes criterios de clasificación la modalidad de entrevista seleccionada se caracteriza por ser:

- Semiestructurada: la entrevista contiene un listado de preguntas y aspectos que han de ser explorados, y que están redactados igual para todas las personas entrevistadas. Estas preguntas están organizadas y responden a unas dimensiones e indicadores fijados a priori.
- Abierta: las preguntas son de respuesta libre, pudiendo las personas entrevistadas expresar opiniones con sus propias palabras.
- Dirigida: la persona que entrevista se ajusta a las preguntas y mantiene un determinado orden lógico, pero es libre de adaptar, cambiar el orden o repetir algunas cuestiones, según va recibiendo la información. Esta característica permite garantizar que no se omitan áreas de informaciones importantes, y una mayor sistematización y comparabilidad de las respuestas.
- Individual: se realiza una entrevista por persona, permitiendo una comprensión más profunda de la información.

Contenido y estructura de la entrevista

El contenido de la entrevista se basa en siete grandes dimensiones en los que deseamos profundizar, relativos a diferentes aspectos de la formación en las organizaciones. Para cada una de las grandes dimensiones se han considerado diversos indicadores relevantes, como muestra la tabla 1.

La estructura de la entrevista se articula sobre: 9 preguntas para la primera dimensión (planificación de la formación), cuatro para la segunda (objetivos, contenidos y destinatarios de la formación), una para la tercera (modalidades de formación), una para la cuarta (recursos para la formación), cuatro para la quinta (evaluación de la formación), una para la sexta (perfil del responsable de formación) y una para la séptima (tendencia en formación).

La identificación de las dimensiones fue consensuada por los miembros del grupo investigador, partiendo de la experiencia personal en organizaciones de algunos de los investigadores e investigadoras y del marco teórico tomado como referencia para el estudio.

Memoria de aplicación de las entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas por los miembros del equipo de investigación en un tiempo de duración por entrevista de aproximadamente hora y media. La naturaleza y contenido de la entrevista exigía que fueran personas con experiencia y/o conocimiento teórico en el ámbito de la formación en las organizaciones quienes realizaran las entrevistas, por lo que se trata de una tarea llevada a cabo por todos los miembros del equipo investigador.

Las entrevistas se realizaron en el centro de trabajo de la persona entrevistada, a la que previamente se le enviaba el guión a fin de que pudiera reflexionar sobre los temas a tratar. En el momento de la entrevista se comunicaba la naturaleza confidencial de la misma y su grabación en cinta de audio. El objetivo de la investigación se daba a conocer en el momento de realizar el contacto con la persona entrevistada (por teléfono), por lo que a la hora de la entrevista no se volvía a insistir o se refería muy rápidamente.

La grabación de todas las entrevistas permitió su posterior transcripción y análisis correspondientes por parte de los miembros del grupo de investigación. Para ello se codificaron una primeras entrevistas de forma colectiva a fin de asegurar un grado de acuerdo óptimo en el análisis. Este hecho es una fuente de credibilidad del proceso seguido, dado que permite después contrastar los resultados y las interpretaciones con la realidad.

Determinación de la muestra

La determinación de la muestra se ha realizado en dos fases: en una primera fase se seleccionan las organizaciones y posteriormente se seleccionan los informantes que pertenecen a dichas organizaciones.

TABLA 1
ESTRUCTURA INTERNA DEL CONTENIDO DEL GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Dimensión	Aspectos específicos a tratar
Líneas generales de planificación de la formación en la organización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Departamento desde el que se planifica la investigación ✓ Criterios seguidos para la planificación ✓ Persona que define los criterios ✓ Realización de estudios de necesidades ✓ Relación entre el Plan de formación y la estrategia de empresa ✓ Responsable de aprobar el Plan de formación ✓ Recursos para difundir el Plan internamente ✓ Presupuesto para la formación ✓ Adhesión a los Planes FORCEM
Objetivos, contenidos y destinatarios de la formación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Misión de la formación en la organización ✓ Objetivos de la formación ✓ Temáticas de la formación ✓ Destinatarios de la formación
Modalidades de formación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursos, talleres, seminarios ✓ <i>Coaching, mentoring</i>, consultoría interna ✓ E-learning ✓ Aprendizaje en el puesto de trabajo ✓ <i>Out-door/training</i> ✓ Simuladores ✓ Masters y postgrados ✓ Gestión del conocimiento: intranet
Recursos para la formación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiales para la formación ✓ Agentes para la formación
Importancia de la evaluación en los procesos formativos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalidad de la evaluación ✓ Tipos de evaluación ✓ Participación en procesos de certificación ✓ Participación en procesos de calidad y mejora
Perfil requerido para el responsable de formación	<ul style="list-style-type: none"> — Titulación — Competencias
Tendencia general de la formación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agentes que marcan tendencias en formación

Para la selección de las empresas se han seguido los siguientes criterios:

1. Ser una organización con experiencia en formación
2. Pertener a un sector estratégico de crecimiento económico del país

Los sectores seleccionados han sido los siguientes:

- Alimentación
- Atención a las personas
- Editorial
- Banca
- Fitness y tiempo libre
- Pequeña y mediana empresa
- Universidad
- Seguros
- Hostelería
- Transporte
- Tecnología
- Portuario
- Consultoría (dos organizaciones)
- Sindicatos
- Comunicación

La selección de los informantes se ha realizado mediante un muestreo opinático, por el cual estos se escogen siguiendo una estrategia personal, en función de: la fácil accesibilidad a los mismos, y/o su voluntariedad, y/o su idoneidad o representatividad para la situación o problema a investigar, y/o por entrar en contacto con la persona entrevistadora a través de personas entrevistadas previamente (Ruiz Olabuénaga, 1999).

La búsqueda de casos se prolonga hasta llegar a una saturación de la información. Así, en el momento en el que ya no se obtiene información relevante diferente, se procede a concluir el proceso de selección.

El total de informantes que han formado parte de la muestra han sido 18 y los criterios para su selección han sido los siguientes:

1. Ser responsable de la formación en su organización desde alguno de los siguientes puestos: directores/as de RRHH, directores/as de formación o directores/as generales.
2. Aportar experiencia en formación en las organizaciones.
3. Mostrar predisposición para colaborar en la investigación.

Análisis de la información

Para el análisis de la información obtenida con las entrevistas se ha utilizado la técnica del análisis de contenido con el fin de analizar de manera válida, sistemática y objetiva el contenido de las entrevistas.

Las tareas implicadas en el proceso de análisis de la información han sido las siguientes:

- Una primera tarea ha sido transcribir todas las entrevistas a fin de poder analizar la información contenida en ellas.
- Una segunda tarea ha sido la reducción de datos. En una primera lectura se identificaron las unidades de registro dentro de las cuales se clasificaron las categorías de análisis.

Se utilizó como unidad de registro «el tema», eso es, se utilizaron fragmentos del contenido con significación para los objetivos de la investigación, que son objeto de categorización y/o recuento, cuya naturaleza y extensión puede ser variable. En nuestro caso se ha optado por las siguientes:

- visión global que tiene la persona entrevistada con relación a cada dimensión de análisis considerada en el sistema de categoría
- cómo se aborda la dimensión en su organización
- cuál es la tendencia para un futuro inmediato
- cuáles son las razones por las que se realiza de una determinada manera (superación de la mera descripción, visión comprensiva del fenómeno)

El sistema de categorías se realizó a priori, siendo equivalente a las dimensiones y subdimensiones consideradas y que fácilmente se pueden deducir de la tabla 1. Para el análisis se utilizaron matrices descriptivas como la expuesta en la Tabla 2. Para cada una de las empresas de la muestra, se analizaron las respuestas dadas a cada dimensión de análisis (planificación de la formación, objetivos, contenidos y destinatarios, etc.), concretadas en una subdimensión (por ejemplo, para planificación: departamento responsable, criterios, etc.) considerando la dirección de la misma, es decir, según se refería al estado presente, a la tendencia en el futuro y a las razones de tales tendencia.

4. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de la investigación planteada, con relación a las diferentes dimensiones de la entrevista, tanto referidos a la situación presente como a la tendencia de futuro percibida por los informantes.

4.1. Planificación de la formación

Uno de los retos con los que se encuentran las organizaciones antes de iniciar los planes de formación, es sin duda su planificación. ¿Cómo la afrontan la mayoría de les

TABLA 2
ESTRUCTURA DE LAS MATRICES DESCRIPTIVAS QUE SE UTILIZARON
PARA EL ANÁLISIS

Dimensiones	Subdimensión	Presente	Futuro	Razones
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Etc.				

organizaciones? Tomando como referencia los datos de este estudio las conclusiones más relevantes teniendo en cuenta si se trata de grande o medianas/pequeñas se exponen a continuación.

Las grandes empresas

En las grandes empresas esta responsabilidad la asume el área de RRHH y dentro de ésta el Departamento de Formación. Esto no quiere decir que siempre sea exactamente así, ya que en alguna de ellas esta responsabilidad también es asumida desde otros departamentos como el de marketing, calidad, etc.

A pesar de que hasta ahora se está haciendo de esta forma, cada vez más y debido a la necesidad de ligar la formación con los Planes estratégicos hay una cierta tendencia a que cada departamento pueda planificar su formación. Constancia de este aspecto la tenemos cuando nos dicen que se planifica a través de las: «*necesidades de formación por áreas de trabajo*», o desde otro punto de vista «*el departamento de formación es el que pone orden y da servicio*», o que «*difícilmente puedes imponer desde un servicio centralizado una necesidad muy local*».

Los criterios de planificación están indudablemente cada vez más ligados a los Planes estratégicos. Esta sí que es una tendencia clara y que de una manera o de otra todas las personas entrevistadas han ido reconociendo de esta manera: «*...como adaptar la formación cada día más a lo que es la estrategia de la empresa*», «*...la Dirección transmite las líneas y objetivos en función del plan estratégico*», o «*...las acciones han de estar programadas básicamente dentro de lo que son los objetivos estratégicos de la empresa*», o «*cada día el factor humano se une más a la dirección estratégica de las empresas*».

Con relación a los *criterios de planificación* y tal y como venimos demostrando, respecto a la situación actual serían la dirección de RRHH y responsables de formación quienes los señalan con el asesoramiento de consultores y formadores, pero la tendencia, al igual que en los puntos anteriores, se prevé que la marque cada departamento funcional en consenso con las personas trabajadoras.

Respecto a la recogida de información que ha de permitir el análisis de las *necesidades formativas* queda manifiesto que las grandes empresas tienen sus propios métodos y técnicas para conseguir dicha información, como refleja la siguiente afirmación: «*los departamentos de RRHH tienen sus propios canales metodológicos para recoger la demanda interna, bien a través de los propios empleados, de los jefes, de lo que demanda la línea estratégica de la empresa*».

Indudablemente en estas organizaciones las grandes líneas de formación suelen estar relacionadas con sus planes estratégicos y los objetivos prioritarios están explícitamente orientados a responder en primer lugar a la consecución de los objetivos anuales o plurianuales prefijados. Como dicen algunas de las personas entrevistadas «... *se entrevista con el responsable de todos los departamentos y ven lo que funcionó el año anterior y deciden qué hacer*», o «... *nosotros cada dos años hacemos una detección de necesidades por departamento*». Parece ser que la tendencia va hacia modelos más cualitativos, individuales y en tiempo real, o el departamento de RRHH va recogiendo además las demandas espontáneas o necesidades específicas, «*la formación no aparece de repente*». Todo da como resultado que el visto bueno del plan de formación suele ser refrendado por la dirección de RRHH y responsables de formación, además de sindicatos, etc. y va hacia la tendencia, como se ha demostrado, que serán los trabajadores/as los que irán consensuando su propio itinerario formativo.

El plan de formación, en algunas de las grandes empresas, suele tener una *divulgación* al inicio de la actividad mientras que en otras lo incluyen en la memoria «...*indicando su importancia y animando a la participación*», o «*se pasa un vídeo y se edita una memoria para la junta general de accionistas...*», «*también a través de la web, pero es una presentación más orientativa, no tan sistemática y precisa*». Como se puede ver hay una tendencia clara a utilizar las nuevas tecnologías, hay quien nos lo hace más explícito diciendo: «...*hoy tenemos la suerte de que las intranets comiencen a ser muy eficientes, y tu eres el responsable de abrir las pantallas para conocer todo el plan de formación y en qué época se harán los cursos*». En otros aspectos se divulga vía intranet, que se está convirtiendo en una herramienta de comunicación interna. A través de ella también se informan de las actividades que se llevan a cabo. Esto no quiere decir que no haya organizaciones que no hagan una presentación inicial o un cierre de la actividad presentando una memoria de lo que se ha hecho. Otras lo incluyen en algún otro acto institucional.

Con relación a *los presupuestos*, las grandes empresas suelen tener presupuesto propio, además de aportar infraestructuras, medios tecnológicos y materiales fungibles la mayoría de las veces. Es verdad también que la mayoría de ellas realizan peticiones a FORCEM a fin de recabar de esta institución la devolución de parte de la inversión para formación. También es preciso decir que ni todas aceptan la burocracia que eso comporta, ni todas hacen formación a no ser que dispongan de estos ingresos subvencionados. Las empresas que explícitamente opten por la formación, como un medio colaborador en la consecución de objetivos, suelen tener presupuestos abiertos y planes flexibles, de tal forma que tienen capacidad de desarrollar alguna actividad no prevista en sus inicios y que pueden encontrar necesaria llevarla a cabo. Como demuestran algunas de estas respuestas: «...*somos una empresa que destinamos muchos recursos a la formación, entonces en principio no estamos condicionados nunca por las subvenciones recibidas para formación*», o «*no hacemos la formación ligada al dinero que nos pueda*

dar FORCEM. Nosotros diseñamos un Plan y si este encaja con los objetivos priorizados por FORCEM, perfecto, y si no hacemos igualmente la formación y es la empresa la que asume los gastos», o «nosotros si nos dan FORCEM muy bien, pero si no, no hacemos menos formación», o «lo que podemos pasar por FORCEM es una pequeña parte». Respecto al futuro se prevén cambios porque afirman las personas entrevistadas «seguirá así durante 3 o 4 años, en el futuro sólo se hará formación que se necesite de verdad». Se habla del modelo francés en el cual «hicieron la promulgación de una ley en la que toda compañía en Francia, de más de 10 personas está obligada, por ley, a invertir un 1'4% de la masa salarial», «Deberíamos ir hacia este modelo».

Pequeñas y medianas empresas

Respecto a las pequeñas y medianas empresas, difícilmente tienen departamentos exclusivamente dedicados a esta actividad, de aquí que Dirección general o Gerencia, en estos casos designe a alguien para que se haga cargo del tema, como indican algunas de las respuestas obtenidas «en las pequeñas y medianas no hay personas dentro dedicadas a la formación», «una empresa pequeña no se puede permitir el lujo de tener un profesional exclusivamente dedicado a la formación, porque entre otras cosas no tendría trabajo».

Pensando en la tendencia las personas entrevistadas comentan que «las empresas comienzan a entender que tiene que haber una persona que lleve estos temas, sea un profesional de la formación o sea otra persona que tenga un perfil que, a priori pueda asumir estas funciones», o que «hay perfiles polivalentes que pueden asumir estas funciones con un cierto grado de profesionalidad».

Una manera bastante generalizada de hacer la *detección de necesidades* formativas en las pequeñas y medianas empresas es ir formando a la gente interna para hacer estas tareas, tal y como se desprende de las siguientes afirmaciones: «el coste de la intervención externa no lo pueden asumir ... lo que está claro es que una PYME no contratará una consultora para que venga a hacerle una detección de necesidades ya que no disponen de los recursos necesarios». Además «es mucho más espontánea y responde a la inmediatez de la aplicabilidad de la formación». Este es uno de los motivos del por qué la detección de necesidades formativas está estrechamente ligada a los planes estratégicos, puesto que como dicen algunas personas entrevistadas «en el mundo de la PYME es muy difícil encontrar un responsable de formación, y por tanto estas funciones muchas veces las acaba asumiendo el departamento de calidad», «a través de Certificaciones de Calidad» o porque esta formación «ha desencadenado un cierto interés, o mejor dicho una cierta obligatoriedad como son por ejemplo la Manipulación de alimentos o la formación en prevención de Riesgos laborales».

En cuanto a las pequeñas y medianas empresas, por ahora, suele haber una vía más directa de comunicación, y es la comunicación directa de estas actividades a los responsables de área o departamento, ya que los canales de comunicación institucional no están tan formalizados. Esta espontaneidad y la inmediatez de la formación «hace que la PYME esté mucho más motivada ya que no es costumbre. Todo el mundo tiene muchas ganas de participar en el curso porque saben que es un esfuerzo de la empresa». Esto se traduce, como tendencia, en que cada vez hay más demanda de formación.

Las pequeñas y medianas empresas difícilmente tienen *presupuesto* propio para formación, de aquí que, dependan de la formación subvencionada por FORCEM, bien

vía planes de empresa, planes agrupados o sectoriales. Pero gracias a Patronatos, Federaciones y otras instituciones que velan por la pequeña y mediana empresa están intentando extender el discurso de que *«todas las empresas, ni que sean empresas muy pequeñas, cuando hagan los presupuestos destinen una parte a formación, en función de sus posibilidades...es una tendencia porque evidentemente lo que es cierto es que no todo ni es subvencionable ni ha de ser subvencionable»*.

4.2. Objetivos de la formación, los contenidos y los principales destinatarios

Objetivos de la formación

Los objetivos de la formación son muy variados y están estrechamente relacionados con las características generales de la organización. De las distintas aportaciones, podemos destacar que la formación se relaciona estrechamente con la actividad de la organización o con aspectos colaterales que afectan el desarrollo de dicha actividad: nuevas tecnologías, normativa, etc. En definitiva, relacionada estrechamente con los requerimientos de trabajo.

No obstante, cada vez más se manifiesta una tendencia a considerar otras fuentes para el desarrollo de la formación. Afirmaciones como *«apostamos por la innovación y no sólo por la adaptación»*, ya indica un giro en el planteamiento de los propósitos de la formación. Asimismo, parece ser también que la formación podrá ser más considerada como un estímulo en las organizaciones y, por tanto o complementariamente, una inversión y no sólo una obligación o un «mal trago» en cuanto al gasto por el que todas las organizaciones deben pasar en algún momento.

Contenidos de formación

En las prácticas actuales de la formación en las organizaciones parecen diferenciarse dos temáticas principales de formación:

- Por una parte, contenidos vinculados o relacionados directamente con los puestos de trabajo. Esta aseveración se sustenta en comentarios como *«gran parte de nuestra formación se orienta a las exigencias de los puestos de trabajo»*. Esta afirmación, habitual en nuestras organizaciones hace, por ejemplo, que en algunas predominen, se recuperen o se (re) descubran modelos de formación basados en competencias.
- Por otra parte, se desarrollan contenidos relacionados más genéricamente con las características de la institución, que trascienden a los puestos de trabajo y que algunas personas entrevistadas denominan transversales y que, en consecuencia, afectan a diferentes áreas y puestos de trabajo. En las organizaciones que se asumen estas temáticas es habitual hablar de liderazgo, atención al cliente o usuario, calidad, etc. Aspectos que, aunque puedan asociarse a los puestos de trabajo pueden trascender a éstos y adquirir un matiz más institucional.

Por lo que se refiere a los contenidos de la formación en las organizaciones, podemos apuntar algunas tendencias sugeridas por las personas entrevistadas:

- Los contenidos, junto con el resto de elementos de planificación, estarán cada vez más vinculados con el plan estratégico de la organización y con las necesidades.
- Los contenidos de formación serán cada vez más transversales y no sólo relacionados con un área de trabajo o con una solución técnica muy específica.
- Cada vez será más importante la toma de decisiones y, por tanto, la formación que reciban las trabajadoras y trabajadores estará relacionada con la capacidad y/o competencia que éstos tengan y deban tener en la organización: autonomía, responsabilidad, etc.

Destinatarios de la formación

Las aportaciones en este sentido apuntan a que el profesional técnico es el más beneficiado por la formación en las organizaciones. Aunque asumimos que esta clasificación no es unívoca sí que podemos afirmar porque así se sugiere que lo más importante es la personalización de la formación. No se trata, pues, de ofrecer el bloque formación a determinadas tipologías profesionales: operarios, mandos intermedios, personal de administración, de atención al cliente, etc. Más bien, se trata de dirigirse a las personas que en la formación cumplen un determinado cometido sobre el que es importante ofertar formación de manera particular y precisa.

Con estas aportaciones, la tendencia que se configura por lo que a destinatarios de la formación en las organizaciones se refiere apunta a los siguientes aspectos:

- Los destinatarios estarán cada vez más condicionados por las exigencias del contexto de trabajo y, por tanto, no sólo por el hecho de pertenecer a un determinado colectivo profesional o de trabajadores de la organización.
- La formación cada vez se extenderá a más personas de la organización tanto en número total como en personas a las que se diseñarán acciones formativas específicas.
- Complementariamente, como respuesta a la individualización más o menos reconocida de las acciones de formación, los colectivos serán cada vez más concretos y específicos superando la homogeneización de algunas acciones formativas dirigidas a colectivos muy amplios.
- En definitiva, se apuesta por la democratización de la formación en beneficio de la organización y del participante.

4.3. Modalidades de formación más utilizadas

El objetivo de esta dimensión ha sido solicitar a las personas entrevistadas una valoración de las diferentes modalidades según la frecuencia de uso en la actualidad y en un período futuro de 3 a 4 años.

A continuación presentamos la tabla 3 en la que se refleja las diferencias entre la frecuencia de uso de las modalidades de formación en la actualidad y en un período de 3 ó 4 años, que conjuntamente con las valoraciones cualitativas nos permiten opinar acerca de las tendencias que parece se seguirán.

TABLA 3
DIFERENCIA ENTRE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN EN LA ACTUALIDAD Y EN UN PERÍODO DE 3 Ó 4 AÑOS

	Media Actual	Media Futura	Diferencia
Curso, talleres, seminarios	8,95	8,95	0
<i>Coaching, Mentoring,</i> Consultoría interna	3,25	4,87	1,62
<i>E-learning</i>	3	4,77	1,77
Aprendizaje en el puesto de trabajo	7,65	7,55	-0,10
<i>Out-door/training</i>	2,42	3,14	0,72
Simuladores	2,75	3,37	0,62
Masters, postgrados	4,8	5,1	0,3
Intranet: gestión del conocimiento	4,5	6,3	1,8

1) *Cursos, Talleres, Seminarios*: obtiene una valoración media de 8,95 en la actualidad y se mantiene sin variaciones en un futuro. A los datos cuantitativos se pueden añadir distintos comentarios: uno que incide en las dificultades de acceder a las personas que trabajan como autónomos «*tendencia a la baja a favor de la no presencial, pues a las personas autónomas les cuesta asistir a un curso*»; o bien se destaca la dificultad de los cambios de conducta «*continuarán ya que las personas cambian con más facilidad en grupo que individualmente*» o la importancia del aspecto práctico que debe tener la formación «*Creo mucho en los talleres por su sentido práctico*». Podemos afirmar que: se parte de un nivel de uso alto que se continuará manteniendo y no se espera un incremento significativo de esta modalidad en un futuro cercano.

2) *Coaching, Mentoring i Consultoría interna*: se nota un incremento de uso ya que pasa de 3,25 en la actualidad a un 4,87 en un futuro cercano, con una diferencia de 1,62. Las valoraciones inciden en la atención personalizada y la posibilidad de adaptarse a las necesidades de cada persona «*la consultoría interna lo que hace es dar soporte personal*», «*es clave porque puntualizas para cada persona según sus necesidades*». También se alude a la figura del mentor (sin establecer diferencias entre *coach*, mentor, o consultor interno) «*hay personas dispuestas a colaborar, han existido y continuarán existiendo aunque se le cam-*

bie el nombre». Aunque algunas personas opinan que esta modalidad no se ajusta a su empresa, se observa una tendencia a aumentar considerando que está en período de definición.

3) *El E-learning o aprendizaje virtual*: experimenta un aumento y pasa de 3 a 4,47 con una diferencia de 1,77. Las aportaciones matizan y mejoran la comprensión de este hecho. Por una parte se considera que el aprendizaje virtual está poco desarrollado en la actualidad y seguirá un desarrollo medio; y por otra se valora esta modalidad para la formación modular en temas básicos y técnicos más que para trabajar cultura de empresa «*la formación técnica articularla al e-learning y la de nuevos productos a la presencial*». Otros afirman «*yo creo en el aprendizaje virtual porque tiene dos funciones claras: llega a mucha gente diseminada geográficamente y porque es un instrumento de control*. Señalar que estas opiniones proceden principalmente de grandes empresas, y que la PYME está lejos de disponer de recursos multimedia en sus puestos de trabajo, así «*la formación e-learning no está ligada a la producción, siempre se habla de las áreas de gestión*».

4) *El Aprendizaje en el puesto de trabajo*: aparece con tendencia a la baja, pasa de una valoración de 7,65 a 7,55, una diferencia de -0,10. En este caso se dan diferentes interpretaciones, unos consideran que el aprendizaje en el puesto de trabajo es continuo pero no está sistematizado como tal «*existe la filosofía de decir: ven aquí que te lo explico*» «*unido a la producción no morirá jamás, es la clave*», o «*no hay tiempo de racionalizarlo y es necesario hacer un taller*». Otros lo han formalizado incorporando la figura de un tutor o de un coach, «*disponemos de formadores itinerantes que se desplazan a las oficinas y hacen la formación directamente a la persona en el puesto de trabajo*». Nos ha parecido interesante añadir el siguiente comentario por que introduce el valor del conocimiento «*hay resistencia a enseñar aquello que uno ha aprendido con tanto esfuerzo*».

5) *La modalidad Out-door training*: pasa de 2,42 a 3,14 con una diferencia de 0,72. Las opiniones tienden a destacar más lo informal que lo formativo «*vertiente lúdica de la formación*», «*una moda*» «*es muy minoritaria, para directivos*». En la línea de la inteligencia emocional se comenta «*consigue bajar el nivel de control que tenemos las personas y ponen en juego las emociones, es necesario hacerlo pero con un modelo*». No se espera una tendencia a aumentar significativa aunque podemos señalar que la opinión más convencida proviene del sector de las tecnologías.

6) *Los Simuladores*: de 2,75 a 3,37, una diferencia de 0,62. Los comentarios manifiestan los dos extremos, los que no han pensado en su utilización para la formación de su personal, «*no utilizamos los simuladores*», y los que lo valoran muy positivamente «*si, se utilizará cada vez mas ya que permitirá sustituir cosas caras y delicadas...y permitirá a las personas aprender con menos coste*», «*Aumentaran las simulaciones pedagógicas*»... «*Todo aquello que sea simular la realidad será muy importante*». «*si, aplicados a las cuentas de explotación, para la toma de decisiones...*» «*extraordinarios, 10 sobre 10, es un instrumento clave de análisis de decisiones*». Podría ser que esta valoración altamente positiva estuviera muy relacionada con el tipo de empresa y sector.

7) *Masters i Postgraus*: de 4,8 a 5,1 una diferencia de 0,3. Este bajo índice de diferencia se corrobora con comentarios como «*existen y continuarán*», «*seguirán igual*», pero también se pone en cuestión la calidad de muchos de ellos «*alerta porque bajo el concepto de master hay muchas cosas que no llegan a tener esta maestría*».

8) *Intranet, gestión del conocimiento*: muestra un claro incremento cuantitativo de 4,5 a 6,3 con una diferencia de 1,8. Las opiniones corroboran este aumento: «*aumentará, y se crearán bases de datos compartidas*», «*no podemos leer todo lo que llega, hemos de tener criterio, pero es una herramienta de divulgación, de comunicación, de gestionar el conocimiento, indiscutible*». La pequeña empresa destaca el valor del conocimiento que generan los propios trabajadores «*es necesario optimizar la gestión del conocimiento que genera la propia empresa*» de las manos de 7 ó 9 personas puede salir una cantidad de información increíble».

4.4. Recursos materiales y humanos en la formación

Con relación a los recursos para la formación aparece frecuentemente la idea de su escasez en las organizaciones o la insuficiente inversión realizada en formación, especialmente cuando ésta no se ve como algo estratégico para la organización. Como afirma una de las personas entrevistadas «*los recursos dependen de la sensibilidad de la dirección sobre los temas de formación*».

Coinciden todas las personas entrevistadas en la dependencia entre el tipo de formación —propia del sector de la organización u otra de carácter más transversal— y los agentes que realizan la formación y elaboran los materiales. Cuando la formación es de tipo sectorial los agentes suelen ser internos y el diseño de materiales corre a cargo de la propia organización (los mismos formadores generalmente), como comenta un entrevistado «*nosotros tenemos materiales propios y la tendencia es que aquello que es nuestro lo continuaremos haciendo nosotros, sin embargo temas más específicos han de venir de fuera*», y cuando no es de tipo sectorial la formación (habilidades generales, idiomas, informática) es contratada con más frecuencia al exterior (una empresa consultora), así como la realización de los materiales. La visión general que subyace en este hecho es considerar que quién entiende del sector es quién trabaja en él. También dos de las personas entrevistadas coinciden en ver una relación entre la externalización o no de la formación y los destinatarios de aquella. Cuando se trata de directivos la formación suele ser externa y para el resto de personal suele ser interna.

Respecto a la tendencia pocos informantes aportan ideas. Las cosas seguirán igual o la tendencia es a subcontratar cada vez más la formación al exterior. En esta última afirmación coinciden tres organizaciones, dos de ellas consultoras. Dos empresas también aportan la idea de la difusión de materiales de formación estándar en el futuro, diciendo que «*se creará una industria de contenidos universales a escala mundial que permitirá un acceso económico cuando se requiera*» y a través de webs.

4.5. Evaluación en los procesos formativos

En evaluación sorprende el profundo abismo existente entre la enorme riqueza teórica y metodológica que durante estas últimas décadas ha ocurrido en este campo y la pobreza de las prácticas evaluativas. Esta es una realidad que se puede encontrar en todo tipo o nivel de contexto educativo; es cierto que en algunos casos de manera más grave que en otros. Los resultados de las entrevistas realizadas ponen de manifiesto

que esta situación es también aplicable al caso de la evaluación de la formación en las organizaciones estudiadas. Efectivamente, los datos recogidos muestran que la evaluación sigue siendo «*la asignatura pendiente*» en la formación.

Importancia y finalidad de la evaluación

Si bien existe un reconocimiento teórico prácticamente unánime (el 90% de las personas entrevistadas) de la relevancia que debería tener la evaluación en los procesos formativos, la realidad de las prácticas evaluativas muestra unos planteamientos muy pobres y pocos formalizados. Las propias personas entrevistadas son conscientes de esta incongruencia reconociendo que la evaluación es «*la gran olvidada en la formación*». La siguiente opinión ilustra muy bien el lugar que parece ocupar en términos generales la evaluación de los procesos y resultados de la formación: «*el tema de la evaluación como siempre es el patito feo, es al que le dedicamos menos tiempo, menos recursos y en donde tenemos más que hacer, más que mejorar*».

Cuando hablamos del futuro, el tema que preocupa no es la mayor o menor importancia que se le dará a la evaluación, puesto que ya en la actualidad se le reconoce que es importante, sino el aspecto clave que aparece en las opiniones de las personas entrevistadas es que las prácticas evaluativas no pueden ir más allá de lo que ocurre hoy sino se plantea una formación con unos objetivos claros y mensurables, como dicen a título de ejemplo algunas de las personas: «*...para que haya tendencia es necesario que haya objetivos para cada servicio, claros y entonces valorar en función de los objetivos conseguidos*». «*Falta de una formación que responda y se vincule con unos objetivos claros y mensurables*».

El presupuesto dedicado a la evaluación y la dificultad de establecer relaciones de causalidad entre formación y sus resultados son otros aspectos que se señalan como limitadores de las prácticas evaluativas actuales.

No obstante estas limitaciones, y tomando en cuenta la importancia cada vez mayor que tendrá la formación por competencias unida a las exigencias de certificaciones profesionales, algunas de las personas entrevistadas señalan que «*el tema evolucionará mucho*» y «*se le atenderá de una manera más rigurosa y sistemática de la que se hace en la actualidad*».

Cuando se habla de la finalidad de la evaluación surge la noción tradicional del retorno de la inversión en términos de ROI. Parece apreciarse una tendencia a superar este concepto por su dificultad de cálculo, o por el costo que puede suponer, o por la dificultad de establecer relaciones causales en los resultados de la formación. Comienza a concebirse evaluación de manera más integrada en el proceso de formación, planteándose una evaluación más individualizada y útil para dirigir las acciones de formación, para identificar los aciertos y errores, y sobre todo orientar unas actividades formativas más ajustadas al desarrollo de sus usuarios.

Tipos y procedimientos de evaluación

Prácticamente todas las personas entrevistadas señalan que la evaluación que se hace esencialmente es la de la reacción y satisfacción de los usuarios mediante la apli-

cación de un cuestionario al final de los cursos. Existe la conciencia de que este tipo de evaluación es totalmente insuficiente, muy limitada la utilidad de sus resultados y como alguna persona dice «*en cualquier caso no suele servir más que para cubrir el expediente*». La evaluación de conocimientos y la transferencia al puesto de trabajo se realiza de una manera muy puntual, a veces en programas pilotos o en aquellos en los que hay un gran interés y presupuesto.

La realización de estudios de seguimiento asociados a la transferencia de la formación y al desarrollo profesional del trabajador aparece como la tendencia más clara en los planteamientos evaluativos: «*La evaluación es cada vez más individualizada... haciendo un seguimiento del alumno y sino consigue los objetivos se busca la formación que le sea más ajustada*». El uso de la vía «on line» y los procesos de *coaching* se mencionan como instrumentos que pueden resultar muy útiles en este seguimiento.

La acreditación y los procesos de mejora continua

La acreditación y las certificaciones son actividades aún muy incipientes en las empresas de nuestra muestra y por lo que respecta a la formación aún no se han planteado seriamente, como dice una persona encuestada «*se hace de forma intuitiva y no formal*» o como señala otra «*rara vez se incluye el proceso de formación como prioritario para obtener la certificación*». Igualmente los procesos de «mejora continua» han sido muy puntuales, y sólo en una empresa de la muestra se ha realizado alguna actividad en este sentido (círculos de calidad) pero en la actualidad no continúan.

Sobre este aspecto aparecen dos tendencias diferenciadas: por una lado, algunas personas entrevistadas consideran que este tema no es prioritario y la empresa no se lo plantea ni a corto ni a medio plazo; pero por otra parte, un número mayor de personas entrevistadas muestra una posición favorable sobre el tema de las certificaciones asociadas a los procesos de calidad y mejora continua en las organizaciones y, en consecuencia, prevén la exigencia futura de que la formación forme parte de estos procesos.

4.6. Perfil del responsable de formación

Antes de proceder a presentar las respuestas dadas a la definición del perfil del responsable de formación, es conveniente destacar tres aspectos generales a tener en cuenta:

- 1.- Una subordinación del mismo a las características del puesto de trabajo. Éstas a su vez están condicionadas por el tipo de organización que lo acoge, el tipo de sector de actividad económica, así como el tamaño, facturación y el nivel de desarrollo alcanzado por la organización y su sector. En este sentido es revelador el hecho de que este perfil esté aún pendiente de definir en el sector de las empresas que trabajan para la tercera edad.
- 2.- La existencia de cierta mezcla de perfiles según las funciones que desempeñan los diferentes agentes que intervienen en los departamentos de formación. Al

respecto, en una ocasión se comenta que «no se puede meter en el mismo saco al responsable, al gestor y al formador». Por otra parte también se asocia el perfil del responsable de formación al de un ejecutor administrativo y no al de un directivo. Este perfil de gestor aparece cuando las decisiones en formación se toman en niveles más altos de la organización o cuando su principal función es la gestión de las ayudas de FORCEM.

- 3.- Al plantear la pregunta sobre el perfil del responsable de formación se han mencionado hasta 7 elementos que contribuyen a definirlo.

Los resultados de la investigación clasificados en función de diferentes aspectos relacionados con el perfil del formador son los siguientes:

a) *Relación con la titulación.*

La totalidad de los entrevistados no asocian este perfil a una titulación universitaria específica, siendo esto, además, la tendencia: la interdisciplinariedad. Por otra parte, y dentro de estos equipos, cabe apreciar un incipiente reconocimiento de las posibilidades del pedagogo y psicopedagogo. En una ocasión se considera que «el pedagogo puede aportar criterio en la creación del diseño de acción y en la metodología en su conjunto en el sentido de situar la formación en la estrategia global de RRHH en la empresa».

b) *Conocimiento sobre la actividad económica de la organización (actividades económicas del sector y profesiones y oficios que incluye).*

La mitad de los entrevistados destacan la importancia de este conocimiento, considerando que así debe seguir siendo en el futuro, mientras que sólo en una ocasión no se le ha dado importancia. Por otra parte, un entrevistado advierte que «el conocimiento sobre el negocio se lo proporciona la misma empresa».

La valoración positiva de que el responsable de formación demuestre tener conocimientos o experiencia laboral en el sector, puede ser una posible debilidad del pedagogo para acceder a estos cargos. Esta puede subsanarse mediante otras vías como puede ser la participación en trabajos de investigación sobre necesidades de formación a escala sectorial, el trabajar en tareas de coordinación y gestión dentro de un departamento de formación, etc., como posibles pasos previos a la asunción de la responsabilidad de formación.

c) *Conocimiento global sobre la administración y funcionamiento de las organizaciones.*

Prácticamente la mitad de los entrevistados mencionan la importancia de estos conocimientos, destacando entre estos los relativos al área financiera, RRHH y comercial. Al respecto se comenta «formación financiera porque ha de hablar horas con dirección y con el director financiero» y «falta formación en gestión de empresas y la parte económica. No se valoran los costes ocultos de la formación».

La tendencia apunta a un perfil altamente vinculado a este conocimiento. Se comenta explícitamente que en el futuro «será indispensable que el responsable de formación conozca a fondo qué es una organización, sus áreas funcionales, analizar procesos, puestos de trabajo, etc.».

Se menciona que el pedagogo no conoce el mundo de la empresa y esto se valora negativamente a la hora de decidir integrarlo.

d) *Conocimientos específicos sobre el área de formación.*

Prácticamente la mitad de los entrevistados mencionan la importancia de este conocimiento, aunque con matices como: «*Es una condición necesaria pero no suficiente*», o «*es valorable pero no esencial*», o «*no es prioritario*». Estos se asocian con la formación continua, detección de necesidades, metodologías, contenidos, evaluación.

Sólo en una ocasión se valora las titulaciones de pedagogo y psicólogo porque aportan formación específica en este sentido. No destacándose ninguna tendencia en particular.

e) *Experiencia laboral en la misma empresa.* Conocimiento de la propia empresa.

En dos casos se destaca el interés de que el responsable de formación proceda y haya pasado por otros cargos de la misma empresa, mediante procesos de promoción.

f) *Experiencia en formación.*

Prácticamente la mitad de los entrevistados valoran positivamente el haber ejercido cargos similares en otras empresas o haber ejercido como formador. No se menciona ninguna tendencia en este sentido.

g) *Habilidades sociales y rasgos de personalidad.*

Todos los entrevistados han destacado rasgos de personalidad que confluyen hacia una persona con capacidad para las relaciones personales, abierta, comunicativa así como proactiva. Desde el punto de vista de las habilidades directivas se destacan la capacidad de conducir equipos de trabajo, la capacidad de negociar a diferentes niveles como trabajadores, dirección, comités, sindicatos, así como la capacidad de ubicación, gestión, organización, planificación, solución de problemas.

5. CONCLUSIONES

Como conclusiones de las tendencias observadas en la formación en las organizaciones se destacan aquellos aspectos más relevantes y con mayor frecuencia señalados por las personas entrevistadas en las distintas dimensiones estudiadas.

En relación con la *planificación de la formación* podemos decir que, a parte de cómo se resuelve actualmente, hay una serie de tendencias que podrían ser el inicio de un camino hacia una nueva forma de enfocar estas prácticas.

En los aspectos relacionados con la planificación del plan de formación podemos decir que las iniciativas parten de los departamentos de RRHH, pero en las empresas grandes lo hacen desde el departamento de formación. Las nuevas tendencias apuntan hacia una descentralización de estos servicios en tanto que son de otras áreas como marketing, calidad, etc. que también juegan un papel importante en este campo. Dentro de esta orientación algunas de ellas ya apuntan a que cada departamento pueda planificar su formación, pese a que algunas de ellas ya tiene externalizada su gestión.

Estos criterios están indudablemente cada vez más ligados a los planes estratégicos y los objetivos prioritarios están explícitamente orientados a responder, en primer lugar, a la consecución de los objetivos anuales o bianuales prefijados. Esto comporta una apertura de los planes de formación que comienzan a huir del encorsetamiento de unos datos, para dar respuestas, a veces inmediatas, de problemas o necesidades que surgen. Podemos decir que se tiende a formas más ágiles y flexibles.

También es verdad que la falta de flexibilidad muchas veces viene dada por el aspecto económico, sobre todo en la pequeña y mediana empresa, que es la que más necesita de soportes explícitos para la formación. Y también hay empresas que invierten partidas destinadas exclusivamente a la formación, y se promueve también desde diferentes organizaciones e instituciones empresariales que tanto la grande como la pequeña y mediana empresa comiencen a realizar esfuerzos hacia este campo.

Por lo que respecta a los *objetivos, temáticas y destinatarios de la formación* se constata que la formación tiende a la individualización con la implicación que ello tiene en destinatarios, en contenidos y en objetivos específicos. No obstante, todavía está muy condicionada a necesidades básicas y genéricas de los puestos de trabajo que deja lugar a acciones generales, homogéneas y dirigidas a colectivos amplios más que a personas concretas. Por otra parte, la formación requiere de acciones multidisciplinares por lo que se refiere a su planteamiento pero interdisciplinares por lo que se refiere a las soluciones. Diferentes profesionales, áreas, departamentos e incluso organizaciones, deben participar activamente en el desarrollo de la formación en las organizaciones.

Con relación a las diferentes *modalidades de formación* las propuestas en nuestra investigación, se tiende a mantener la frecuencia de uso de Cursos, Talleres y Seminarios, seguidos por el Aprendizaje en el Puesto de Trabajo que observa un leve descenso, pero con la clara introducción de la figura del tutor. Respecto al *Outdoor Training*, los Simuladores y los Masters y Postgrados, tienden a un ligero incremento.

La tendencia a un mayor incremento la encontramos en el uso de la Intranet para la gestión del conocimiento, destacando que cada vez se valora más el conocimiento que genera la propia empresa. Seguido por el *E-learning* o aprendizaje virtual entendido como un espacio de aprendizaje donde encontrar principalmente información técnica. Y finalmente el *Coaching*, *Mentoring* y la Consultoría Interna que pone de manifiesto la tendencia hacia modalidades de formación cada vez más individualizadas. Esta última está relacionada con conceptos como: aprendizaje basado en la «resolución de problemas cuando lo necesito» («*just in time*»), forma de acercarse a las necesidades, compartir experiencias, identificar buenas prácticas para ser utilizadas como referentes para los otros.

También hay que tener presente que la mayoría de personas entrevistadas se están refiriendo a la gran empresa cuando atribuyen la importancia a cada modalidad de formación, mientras que nuestra realidad está constituida por pequeñas y medianas empresas principalmente, por lo que los resultados sólo son parcialmente aplicables a todo el tejido empresarial catalán.

Con relación a los *recursos destinados a formación* se considera que éstos suelen ser escasos (lo que obligará a buscar estrategias que permitan seguir haciendo formación a bajo coste); y con relación a la forma de abordarla se percibe una tendencia a subcontratar la formación cada vez más, aunque habrá contenidos que siempre deberá asumir la propia organización, tanto con relación a la impartición de la formación como a la elaboración de los materiales.

En el campo de la *evaluación* se ha avanzado muy poco, siendo las prácticas evaluativas prácticamente similares a las de épocas anteriores. La valoración de la reacción y satisfacción del cliente continúan siendo la práctica habitual. Existe una preocupación por la evaluación y por que ésta se realice de manera sistemática; ahora bien también

se reconoce que ello no será posible si la formación no tiene unos objetivos claros que permitan analizar si se han alcanzado o no.

Parece que existe la tendencia de superar la concepción de una evaluación centrada en valorar el retorno de la formación y en estimarla a partir de datos estadísticos complejo, aunque ello siga siendo importante. Se comienza a entenderla más como un proceso integrado en todas las fases de la formación y no a final, como un instrumento de mejora y de seguimiento individualizado de las personas. El reto de futuro más importante que se puede deducir por las opiniones de las personas entrevistadas es cómo realizar precisamente este seguimiento y el disponer de los recursos necesarios para que realmente sea efectivo. La vía «on line» y la ayuda individualizada tipo «coaching» aparecen como procedimientos muy adecuados para este objetivo.

El **perfil del responsable de formación** apunta hacia un profesional polivalente conocedor de la actividad económica en la que interviene la organización, así como de sus profesiones y oficios. Debe poseer conocimientos sobre el funcionamiento de las organizaciones, destacando, entre estos, los relativos a la administración económico-financiera, comercial y de RRHH. Un profesional que aporta conocimientos específicos sobre el área de formación así como experiencia laboral en actividades relacionadas con ésta. Debe tener una personalidad abierta, comunicativa y proactiva, con capacidad para la conducción de equipos, la negociación, la planificación, la organización, la gestión y la resolución de problemas.

No se destaca ninguna titulación específicamente, aunque se está produciendo un incipiente reconocimiento de las aportaciones del pedagogo. Tampoco se precisa un conocimiento previo de la organización donde va a ejercer ya que este se adquiere una vez ha sido incorporado. Merece especial interés destacar que es un puesto de trabajo al que a veces se accede mediante promoción interna, con lo que este elemento pierde relevancia.

Existe la tendencia de que el conocimiento sobre la administración y funcionamiento de la empresa, adquirirá mayor relevancia en la definición del perfil del responsable de formación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, F.; Millan, D.; Romans, M. (Coor. 2001). *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Cambra de Comerç de Barcelona. (2002). *L'Informe 2001 de l'Observatori de la Formació a Catalunya*. Cambra de Comerç de Barcelona.
- Córdoba, P. (2001). La formación en las empresas españolas. Situación tendencias y expectativas, *AEDIPE*, nº 17.
- Drucker, P. (2000). *El management del siglo XXI*. Barcelona. Edhasa.
- Ferrer Dufol, J. (2003). *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Madrid. FORCEM.
- Grupo CIFO (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- López, J.; Leal, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.

- Millan, M.D. (1995). *Estudi-proposta per afavorir i potenciar la inserció professional dels pedagogs/gues en la Formació Professional Contínua*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Morin, E. (2001). *Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona. La Campana.
- Obeso, C. (2003). *Capital Intelectual*. Barcelona. Gestión 2000.com
- Parellada, M.; Sáez, F.; Sanromà, E.; Torres, C. (1999). *La formación continua en las empresas y el papel de las universidades*. Civitas Ediciones.
- Rubio, M.J. (1996). *La FP continúa i els agents de la formació*. Barcelona. ICE/Horsori.
- Van Buren, M. E. (2001). *The 2001 ASTD State of the industry Report*. American Society of training and development.

Fecha de recepción: 9 de enero de 2005.

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2005.

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA «MAGALLANES-ATANDO CABOS»

Javier Rodríguez Santero¹
Víctor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La orientación de los estudiantes universitarios a lo largo de su carrera es una necesidad generalmente sentida y admitida. En este artículo presentamos los resultados obtenidos en la evaluación del diseño del programa informatizado de orientación académica Magallanes-Atando Cabos dirigido principalmente a los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad. El proceso de investigación evaluativa sobre dicho programa se inicia con la evaluación de su diseño, que persigue determinar la adecuación de esta herramienta de orientación al contexto y a las necesidades de los destinatarios del programa. En primera instancia aludiremos a los antecedentes que han dado lugar al desarrollo del programa objeto de estudio, para pasar posteriormente a explicar el diseño de evaluación desarrollado, los resultados más destacables y las conclusiones acerca de la calidad intrínseca del mismo.

Palabras clave: investigación evaluativa, orientación universitaria.

ABSTRACT

University students' career guidance is all over accepted as one of the more important students' academic needs. This paper deals with an evaluation research on an academic guidance program: Magallanes-Atando Cabos; the program has been designed to meet the freshmen academic needs in university settings. First we present the research process followed to determine program design quality, or its fitness to quality standards defined by scientific literature for programs in this particular guidance field. Rationale, research design, data collected, outco-

1 Dirección electrónica: jarosa@us.es

mes and implications for the intended quality program design are the several contributions we display in the present work.

Key words: University students' career guidance; evaluation research.

I. ANTECEDENTES

El ámbito de actuación de la orientación universitaria es, con toda probabilidad, uno de los más amplios y con mejores posibilidades para la acción y la investigación en las próximas décadas. Las exigencias y los retos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior son tan amplios que van a demandar la configuración de estructuras de servicios de asesoramiento y apoyo a profesores y a estudiantes cuyo contenido hemos de ir prefigurando ya en el presente, optimizando los ya existentes y diseñando otros nuevos para las necesidades previsibles de la nueva situación (Vidal y otros, 2001; Álvarez y Lázaro, 2002).

Del conjunto de modelos y metodologías de intervención que la orientación educativa ha generado o tomado prestadas de otras disciplinas parece que puede ser de especial relevancia para atender a las demandas de la población universitaria la intervención por programas informatizados (de sensibilización, preventivos, etc.). Este tipo de programas de orientación basados en el modelo tecnológico se encuentran a la vanguardia de las acciones emprendidas en el ámbito de la orientación (Bisquerra y Álvarez, 1996:345, en Álvarez y Bisquerra, 1996). Acciones orientadoras similares han sido presentadas tanto en el ámbito estadounidense (SIGI, DISCOVER I Y II, MICROSKILLS, CHOICES, etc.) como en el europeo (CASCAID, PROSPECT, COMPAS); en España también han comenzado a desarrollarse (SIOP, PIP, SIFO, INSERPRO, etc.), aunque al igual que en EE.UU y en el resto de Europa la mayoría de las intervenciones se enfocan al ámbito vocacional-profesional.

Es por ello que el Grupo de Investigación M.I.D.O, perteneciente a la Universidad de Sevilla, diseñó el programa informatizado Magallanes-Atando Cabos como una herramienta de orientación referida al ámbito académico y del aprendizaje en la universidad. El programa se centra en:

- orientar a los estudiantes universitarios en general y a los de nuevo ingreso en particular sobre las variables que influyen más decisivamente en su rendimiento académico y
- facilitarles instrumentos para el autodiagnóstico de los métodos de trabajo y estudio que están utilizando en su carrera.

La selección de los contenidos del programa y, en definitiva, de las variables relacionadas con el rendimiento académico, con el trabajo y con el estudio en la universidad, se efectuó tomando en consideración los resultados obtenidos en una investigación precedente (Álvarez y otros, 2000a: 69-191). Los módulos de contenidos que engloba el programa son los siguientes:

- Autoconcepto
- Metas de aprendizaje
- Integración en la universidad.
- Manejo de la información.
- Capacidad de expresión
- Capacidad de adaptación
- Habilidades de planificación
- Estilos de aprendizaje
- Enseñanza del profesor
- Orientación y apoyo de la Universidad
- Orientación apoyo del profesorado

Los usuarios potenciales del programa se encuentran con un diseño que utiliza el lenguaje y la simbología marinera y que propone bloques de información, rutas de acceso, formas de realizar el autodiagnóstico, valoraciones y orientaciones. Los diseñadores del programa persiguen en última instancia mediante esta oferta de orientación contribuir a la disminución del fracaso académico en la universidad, fenómeno de enorme magnitud y escasa atención social hasta el momento (De Miguel, 1998; Tejedor, 2002).

Sin embargo, una herramienta de estas características necesita ser sometida a procesos de experimentación controlada para poder disponer de alguna certeza (datos) sobre la calidad del programa diseñado. Es decir, ha requerido someter al programa Magallanes-Atando cabos a un proceso de evaluación siguiendo muy de cerca las ideas de Sanz Oro (1990) referentes a las necesidades que justifican la evaluación de los programas de orientación: a) la obligatoriedad de comprobar si la acción orientadora está satisfaciendo las necesidades de los sujetos que dieron lugar a su aparición; b) la acción evaluativa como el instrumento por excelencia para facilitar la mejora continua del programa (toma de decisiones fundamentada); y c) el aporte de información a la comunidad educativa que permita la utilización adecuada del programa.

Lo que sigue a continuación son algunos resultados de la evaluación efectuada. En concreto se aportan los datos obtenidos solamente en la evaluación del diseño de dicho programa, dejando para futuros trabajos los obtenidos respecto a otros aspectos (evaluación del proceso y de los resultados de la aplicación).

2. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación completa del programa *Magallanes-Atando Cabos* se efectuó tomando en consideración la propuesta de Pérez Juste (1992) que plantea un análisis de los tres grandes apartados o dimensiones de un programa de intervención socioeducativa: el programa en sí mismo, el programa en su desarrollo y el programa en sus resultados.

La evaluación del programa en sí mismo, o evaluación del diseño del programa informatizado de orientación universitaria Magallanes-Atando Cabos tomó como **términos de comparación**, de una parte, el grado de adecuación del programa, y de otra, un referente de autodiagnóstico de los métodos de trabajo de alumnos universitarios de nuevo ingreso, establecido por expertos en la materia.

Los **criterios de evaluación** seleccionados, fueron los siguientes:

1. Nivel de adecuación al referente ideal de autodiagnóstico de las «necesidades previamente detectadas», «los objetivos», «los contenidos», «la metodología», «las actividades» «la temporalización», los «aspectos técnicos» y los indicadores de calidad extraídos de la literatura sobre el tema (Pérez Juste 1992; Repetto 1987).
2. Observaciones sobre las virtudes y defectos del *Magallanes-Atando cabos*.

Por lo que respecta al **diseño metodológico** elegido, por un lado, se empleó un diseño descriptivo, tipo «survey o encuesta», por otro, un diseño correlacional.

En lo referente al diseño descriptivo tipo «survey o encuesta», sus características fueron las siguientes:

1. *Procedimiento para la recogida de datos*: Se optó por el empleo de un instrumento que aglutinaba una escala de opinión, donde se veían representados todos los criterios de evaluación comentados y una pregunta abierta sobre las virtudes y defectos que los expertos conferían al programa.
2. *Muestra*: En el caso de la escala de opinión, contamos con 19 docentes universitarios de una muestra invitada de 31 (seleccionados al azar), relacionados con las distintas áreas M.I.D.E. u otras afines a éstas, de las universidades españolas. A la pregunta abierta únicamente contestaron 12 de ellos.
3. *Procedimiento para el análisis de los datos*: Para la escala de opinión se efectuó un análisis de los porcentajes obtenidos por las categorías de respuesta (TD: Totalmente en Desacuerdo, D: en Desacuerdo, A: De Acuerdo, TA: Totalmente de Acuerdo) en cada variable o criterio de evaluación establecido. Para la pregunta abierta desarrollamos un análisis por categorías de las respuestas, describiendo los porcentajes obtenidos por cada una de ellas y por sus subcategorías.

En cuanto al diseño correlacional, sus características fueron las siguientes:

1. Hipótesis:
 - $H_0: F(x) = F_0(x)$ para todo x .
 - No existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las puntuaciones de los expertos entre las distintas categorías de respuesta.
 - La concentración de manifestaciones de los expertos en una determinada opción de respuesta se debe al azar.
2. *Nivel de confianza seleccionado*: $\alpha = 0,05$.
3. *Muestra*: Estuvo compuesta por 19 docentes universitarios de una muestra invitada de 31, relacionados con las distintas áreas M.I.D.E. u otras afines a éstas, de diversas universidades españolas.
4. *Procedimiento de recogida de datos*: Se utilizó una escala de opinión en la que se encontraban contenidos todos los criterios de evaluación comentados anteriormente.

5. *Procedimiento de análisis de los datos*: Se desarrolló un análisis comparativo de los ítems correspondientes a cada una de las variables o criterios de evaluación anteriormente comentados. Se aplicó la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para estudiar el grado de acuerdo entre expertos.

3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Presentamos a continuación, en dos apartados diferenciados, los resultados obtenidos a partir de sus manifestaciones. Por un lado, analizaremos sus opiniones sobre el grado de **adecuación del programa a los criterios de evaluación previamente fijados** («necesidades detectadas», «objetivos», «contenidos», «metodología», «actividades», «temporalización» «aspectos técnicos» e «indicadores de calidad» extraídos de la literatura sobre el tema), por otro, atenderemos a sus **observaciones sobre las virtudes y defectos principales del programa**.

3.1. Adecuación del programa a criterios de evaluación previamente fijados

El análisis de las respuestas de los 19 expertos a la «Escala de opinión» sobre el programa *Magallanes-Atando cabos*, incluida en el instrumento desarrollado para obtener información sobre su opinión, nos permitió llegar a conclusiones interesantes sobre cada una de las ocho dimensiones de las que se deseaba obtener información:

En cuanto a las «**Necesidades detectadas**» (Dimensión 1), como podemos comprobar atendiendo a las columnas «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) de la tabla 1, los expertos opinan en gran medida (casi el total de las opiniones se sitúan en A y TA) que el *Magallanes-Atando cabos* se apoya en una «priorización de necesidades» (ítem 1) efectuada a partir de unos «criterios previamente fijados» (ítem 6) y que esas necesidades responden a «a la diversidad de necesidades académicas patentes en el alumnado, relacionadas con el estudio y el trabajo en la Universidad» (ítem 3); por lo que el programa puede llegar, en su opinión, a ser «una iniciativa acertada para paliar el alto índice de fracaso académico en el primer año de estudios universitarios» (ítem 2).

Tras comprobar los resultados obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 1), podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las respuestas de los sujetos entre las distintas modalidades de respuesta en todos y cada uno de los ítems que componen la dimensión 1, excepto en lo concerniente a que el programa «Trata de satisfacer las dificultades que tienen los alumnos de nuevo ingreso para enfrentarse al estudio en la Universidad» (ítem 4). Esto viene a significar que, salvo en este ítem, las repuestas de los expertos han coincidido preferentemente en una sola modalidad de respuesta (A: «Acuerdo» o TA: «Totalmente de acuerdo», según el ítem). *Hemos rechazado pues H_0 en 6 de los siete ítems de la dimensión.*

TABLA 1
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LAS
«NECESIDADES DETECTADAS»

DIMENSIÓN 1: NECESIDADES DETECTADAS	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. Se apoya en un estudio previo de las necesidades de los alumnos universitarios.	0	5,6	22,2	72,2	,002
2. Es una iniciativa acertada de cara a paliar el alto índice de fracaso académico en el primer año de los estudios universitarios.	0	5,6	38,9	55,6	,030
3. Se adecua a la diversidad de necesidades académicas presentes en el alumnado.	0	5,6	66,7	27,8	,006
4. Trata de satisfacer las dificultades que tienen los alumnos de nuevo ingreso para enfrentarse al estudio en la Universidad.	0	0	33,3	66,7	,157
5. Se ha basado en una priorización de las necesidades detectadas.	0	6,3	62,5	31,3	,022
6. Trata de ajustarse a los criterios de priorización previamente fijados.	0	12,5	81,3	6,3	,000
7. Busca atender a las necesidades de los alumnos relacionadas con el trabajo y el estudio en la Universidad.	0	11,1	27,8	61,1	,030
	0	6,7	47,5	45,8	

TD: Totalmente En desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

En lo referente a «Consecución de objetivos» (Dimensión 2), casi el total de las opiniones de los expertos con respecto a los ítems de esta dimensión se enmarcan en las opciones «De acuerdo» (A) y «Totalmente de acuerdo» (TA), como podemos observar en la tabla 2. Esto viene a constatar que la mayoría de ellos creen que el programa logra la «Consecución de los objetivos» propuestos. Cabría destacar que el 100% de los expertos están de acuerdo con que «Existe una coherencia entre los objetivos planteados y las necesidades detectadas en los estudiantes de primer curso relacionadas con el trabajo y el estudio en la Universidad» (ítem 1) y con que «Aporta información al alumno que puede evitarle ciertos fracasos durante el primer año de carrera» (ítem 8). Por el contrario, un grupo considerable de expertos (26,3%) está en desacuerdo con que el *Magallanes-Atando cabos* «Permita al alumno autoevaluar su actuación desde que entró en la Universidad» (ítem 9).

Atendiendo a los grados de significación obtenidos tras la administración de la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 2), podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas entre las elecciones de

TABLA 2
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA
«CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS»

DIMENSIÓN 2: ADECUACIÓN DE OBJETIVOS	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. Existe una coherencia entre los objetivos planteados y las necesidades detectadas en los estudiantes de primer curso relacionadas con el trabajo y el estudio en la Universidad.	0	0	72,2	27,8	,059
2. Tiene un diseño que trata motivar a los estudiantes para que realicen el programa	0	15,8	31,6	52,6	,143
3. Dota a los destinatarios de información y herramientas para enfrentarse al estudio en la Universidad.	0	5,3	57,9	36,8	,018
4. Facilita la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria y a sus exigencias de estudio y rendimiento académico.	0	5,3	42,1	52,6	,029
5. Cuenta con tareas y ejemplos que favorecen la asimilación de los contenidos expuestos en los módulos del programa.	0	10,5	36,8	52,6	,076
6. Tiene actividades que permiten al alumno desarrollar estrategias que favorecen una mejor rentabilización de los esfuerzos que debe realizar.	0	15,8	47,4	36,8	,229
7. Cuenta con tareas que le permiten desarrollar una estrategia personal de enfrentarse al aprendizaje.	0	10,5	68,4	21,1	,004
8. Aporta información al alumno que puede evitarle ciertos fracasos durante el primer año de carrera.	0	0	57,9	42,1	,491
9. Permite al alumno autoevaluar su actuación desde que entró en la Universidad.	0	26,3	47,4	26,3	,431
10. Suministra al alumno información relevante sobre los elementos principales de la vida en la Universidad.	0	5,3	52,6	42,1	,029
11. Dota al alumno de una predisposición o actitud positiva con respecto al estudio en la Universidad.	0	10,5	63,2	26,3	,016
	0	9,6	52,5	37,9	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

modalidades de respuesta, realizadas por los expertos, en casi la mitad de los ítems que componen la dimensión (3, 4, 7, 10, 11). No existen diferencias estadísticamente significativas en lo concerniente a «La existencia de una coherencia entre los objetivos planteados y las necesidades detectadas en los estudiantes de primer curso relacionadas con el trabajo y el estudio en la Universidad» (ítem 1), «Contar con un diseño que trata

motivar a los estudiantes para que realicen el programa» (ítem 2), «Contar con tareas y ejemplos que favorecen la asimilación de los contenidos expuestos en los módulos del programa» (ítem 5), «Tenencia de actividades que permiten al alumno desarrollar estrategias que favorecen una mejor rentabilización de los esfuerzos que debe realizar» (ítem 6), «Aportar información al alumno que puede evitarle ciertos fracasos durante el primer año de carrera» (ítem 8), y, por último, en cuanto a que «Permite al alumno autoevaluar su actuación desde que entró en la Universidad» (ítem 9). Como hemos podido apreciar se rechaza H_0 en cinco de los once ítems que componen la dimensión.

Por lo que respecta a la «Adecuación de los contenidos» (Dimensión 3), como podemos comprobar atendiendo a las columnas A y TA de la tabla 3, la mayor parte de los expertos creen en la «Adecuación de los contenidos» incluidos en el *Magallanes-Atando cabos*, puesto que mayoritariamente, opinan que existe una coherencia de éstos con respecto a las «necesidades detectadas» (ítem 4) y a los «objetivos» posteriormente planteados (ítem 1), una «estructura y secuenciación de los mismos lógica y congruente» (ítem 3), una «información lo suficientemente extensa y profunda como para lograr los objetivos propuestos» (ítem 2), a lo que habría que sumarle la expresión en un «vocabulario perfectamente comprensible» (ítem 5).

TABLA 3
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA
«ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS»

DIMENSIÓN 3: ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. Existe una coherencia entre los contenidos seleccionados y los objetivos planteados.	0	0	57,9	42,1	,491
2. La información que ofrecen los módulos del programa es perfectamente comprensible por los alumnos de nuevo ingreso	0	5,3	57,9	36,8	,018
3. La estructura y secuencia de los contenidos es lógica y congruente.	0	5,3	52,6	42,1	,029
4. Los contenidos se corresponden con las necesidades previamente detectadas en los alumnos.	0	5,3	68,4	26,3	,003
5. El vocabulario empleado está acorde con el nivel del alumnado al que se dirige el programa.	0	21,1	47,4	31,6	,368
6. La extensión y profundidad de la información tratada en los módulos del programa es suficiente para lograr los objetivos expuestos en el punto II.	5,9	11,8	58,8	23,5	,009
	0,9	8,1	57,1	33,7	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

Una vez comprobados los resultados obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 3), podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los expertos, o lo que es lo mismo, en la distribución de las mismas entre las opciones de respuesta, en todos y cada uno de los ítems que componen la dimensión 3, excepto en lo concerniente a la «Coherencia entre los contenidos seleccionados y los objetivos planteados» (ítem 1) y a que «El vocabulario empleado está acorde con el nivel del alumnado al que va dirigido» (ítem 5). Debemos, pues, interpretar que existe una concentración estadísticamente significativa ($\alpha = 0,05$) y por tanto no atribuible al azar, de las manifestaciones de los expertos en una sola opción de respuesta (A o TA, según el ítem) en todos los ítems que componen la dimensión excepto en el caso del 1 y el 5, en los que las respuestas de los expertos se han distribuido en más de una opción de respuesta. *Podemos concluir, pues, atendiendo a la significación estadística, H_0 se rechaza en todos los ítems de la dimensión excepto en el primero y el quinto.*

Atendiendo a la «Adecuación de la metodología» (Dimensión 4), podemos comprobar tomando en consideración las columnas A y TA de la tabla 4, como los expertos creen en gran medida en la «adecuación de la metodología o diseño metodológico» que implica el programa, puesto que, mayoritariamente, opinan que «existe una coherencia entre la metodología y los objetivos previamente planteados» (ítem 1), que «exige al alumno un papel activo en el desarrollo de su propio aprendizaje» (ítem 2), «permi-tiéndole desarrollar su propio ritmo de aprendizaje» (ítem 4) y «relegando el papel del tutor o persona encargada de administrar el programa a solucionar algunas dudas de carácter técnico» (ítem 3).

TABLA 4
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA
«ADECUACIÓN DE LA METODOLOGÍA»

DIMENSIÓN 4: ADECUACIÓN DE LA METODOLOGÍA	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. Existe una coherencia entre la metodología desarrollada en el programa y los objetivos previamente planteados.	0	5,3	73,7	21,1	,001
2. La metodología del programa exige al alumno un papel activo en el desarrollo de su propio aprendizaje.	0	15,8	42,1	42,1	,268
3. El papel del tutor o persona encargada de administrar el programa se ve limitado a solucionar algunas dudas de carácter técnico.	0	11,1	55,6	33,3	,069
4. Al ser un multimedia interactivo permite al alumno desarrollar su propio ritmo de aprendizaje.	0	16,7	38,9	44,4	,311
	0	12,2	52,6	35,2	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

Una vez comprobados los resultados obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 4), podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que no existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las opiniones de los expertos en lo referente a que el programa implica un «papel activo del sujeto en el desarrollo de su propio aprendizaje» (ítem 2), pasando el «tutor o persona encargada de administrar el programa meramente a solucionar algunas dudas de carácter técnico», lo que «permite al alumno desarrollar su propio ritmo de aprendizaje» (ítem 4). Como podemos comprobar atendiendo a los porcentajes de respuesta para cada opción, en cada uno de estos ítems, las opciones «De Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) acaparan el grueso de las puntuaciones, presentando porcentajes muy similares, pese a ello, como hemos podido observar en la tabla *sólo se rechaza H_0 únicamente en el ítem 1*.

En cuanto a la «Adecuación de las actividades» (Dimensión 5), como podemos observar atendiendo a la tabla 5, los expertos confirman en gran medida la «adecuación de las actividades» incluidas en el programa, puesto que la mayor parte de ellos opinan que «existe una coherencia de éstas con respecto a los objetivos que se persiguen» (ítem 4) a los «contenidos desarrollados» (ítem 3) y al «diseño metodológico» (ítem 6), así como que «se adecuan al nivel de los alumnos a los que está destinado el programa» (ítem 5), «son útiles para afianzar la información que ofrece el texto» (ítem 1) y resultan «relevantes de cara a desarrollar una actitud positiva en el alumno» (ítem 2).

TABLA 5
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA
«ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES»

DIMENSIÓN 5: ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. Resultan útiles para afianzar la información que ofrece el texto.	0	5,3	68,4	26,3	,003
2. Son relevantes de cara a desarrollar una actitud positiva en el alumno.	0	10,5	63,2	26,3	,016
3. Están acordes con los contenidos desarrollados.	0	0	63,2	36,8	,251
4. Son coherentes con los objetivos que se persiguen.	0	0	52,6	47,4	,819
5. Se adecuan al nivel de los alumnos a los que está destinado el programa.	0	10,5	57,9	31,6	,040
6. Son coherentes con el proceso metodológico desarrollado.	0	5,3	52,6	42,1	,029
	0	5,3	59,6	35,1	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

Los resultados obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 5), manifiestan la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0,05$) en la elección de las opciones de respuesta, por parte de los expertos, en cuatro de los seis ítems que componen esta dimensión (1, 2, 5, 6). No se registran diferencias en la distribución de las opiniones en lo concerniente a que las actividades del programa «están acordes con los contenidos» (ítem 3) y «son coherentes con los objetivos» (ítem 4). Podemos observar, atendiendo a los porcentajes de ambos ítems, cómo todas las opciones se concentran en las opciones «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo», sin que lleguen a establecerse diferencias estadísticamente significativas entre ambas, es por ello que H_0 sólo se rechazó en cuatro de los seis ítems que componían la dimensión.

Por lo que respecta a la «Adecuación de la temporalización» (Dimensión 6), podemos observar, atendiendo a la tabla 6, cómo los expertos la consideran en gran medida adecuada, ya que la mayor parte de ellos creen que ésta «se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios» (ítem 2), que «el tiempo invertido en la realización del programa se ve recompensado con el aprendizaje que se recibe» (ítem 1), que «las actividades implican una dedicación temporal coherente con el programa» (ítem 4), así como que «no llega a producirse cansancio si el programa se desarrolla en varias sesiones» (ítem 6).

TABLA 6
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA «ADECUACIÓN DE LA TEMPORALIZACIÓN»

DIMENSIÓN 6: ADECUACIÓN DE LA TEMPORALIZACIÓN	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. El tiempo invertido en la realización del programa se ve recompensado con el aprendizaje que se recibe.	0	10,5	73,7	15,8	,001
2. La temporalización del programa se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios, pues cada uno puede seguir su propio ritmo.	0	31,6	31,6	36,8	,949
3. El tiempo empleado en realizar cada módulo es suficiente para captar la esencia de cada uno de ellos.	0	21,1	47,4	31,6	,368
4. Las actividades implican una dedicación temporal coherente con el programa.	5,3	15,8	57,9	21,1	,008
5. La temporalización del programa, en su conjunto, es adecuada.	5,3	21,1	42,1	31,6	,131
6. No llega a producirse cansancio o agotamiento si se desarrolla en varias sesiones.	5,3	10,5	57,9	26,3	,005
7. Por norma general, puede desarrollarse por completo en no más de cuatro horas.	5,3	31,6	26,3	36,8	,224
	3	20,3	48,1	28,6	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

Cabría destacar que un grupo considerable de expertos se muestra en desacuerdo con lo dispuesto en los ítems 2, 3, 5 y 7 respectivamente: «la temporalización del programa se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios, pues cada uno puede seguir su propio ritmo» (31,6%), «El tiempo empleado en realizar cada módulo es suficiente para captar la esencia de cada uno de ellos» (21,1%), «la temporalización del programa, en su conjunto, es adecuada» (21,1%), «por norma general, puede desarrollarse por completo en no más de cuatro horas» (31,6%).

Atendiendo a los resultados obtenidos mediante la prueba Chi-cuadrado, expuestos en la tabla 6, existen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0,05$) entre las opiniones de los expertos con respecto a la temporalización, en tres de los siete ítems que componen esta dimensión (1, 4, 6). Lo que indica, en términos de significación estadística, que las opiniones de los expertos se han concentrado, en estos ítems, en una sola opción de respuesta («De Acuerdo»), o lo que es lo mismo, existe un acuerdo entre los expertos no atribuible al azar. No se registran diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0,05$) entre las opiniones de los expertos, en lo concerniente a que la temporalización «se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios» (ítem 2), «el tiempo empleado en realizar cada módulo es suficiente para captar la esencia de cada uno de ellos» (ítem 3), «La temporalización del programa en su conjunto es la adecuada» (ítem 5) y «puede desarrollarse por completo en no más de cuatro horas» (ítem 7). Se rechaza, pues, H_0 en tres de los siete ítems que componen la dimensión.

Como podemos observar atendiendo a los porcentajes de la tabla 6, aunque existe una concentración mayoritaria en las opciones «De Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA), la opción «Desacuerdo» (D) presenta unos valores altos.

La «Adecuación de la temporalización» es la quizás la dimensión que presenta unos mayores porcentajes de «Desacuerdo» con las afirmaciones de los ítems.

En lo referente a la «**Adecuación de aspectos técnicos**» (Dimensión 7), casi el total de las opiniones de los expertos con respecto a los ítems de esta dimensión se enmarcan en las opciones «De acuerdo» (A) y «Totalmente de acuerdo» (TA), como podemos observar en la tabla 7. Esto viene a constatar que la mayoría de ellos consideran que los «Aspectos técnicos» del programa cuentan con un buen nivel de calidad.

Los ocho aspectos con los que los expertos manifiestan estar más de acuerdo (suma de los % pertenecientes a las columnas A y TA), son, en orden decreciente, los siguientes: «El tamaño de los iconos» (ítem 12: 100%), «haber empleado un formato que toma como soporte las nuevas tecnologías» (ítem 20), «el conocimiento mínimo de informática necesario para interactuar con el programa» (ítem 4), «el tipo de iconos» (ítem 13), «el tono y volumen de la locución» (ítem 15), «el volumen de la música de fondo» (ítem 17), «la labor de diseño» (ítem 19), «la calidad de la ayuda» (ítem 8: 94,1%). Por el contrario, los cinco aspectos con los que los expertos manifiestan estar menos de acuerdo (suma de los % pertenecientes a las columnas A y TA) son en orden creciente: «El tamaño y ajuste de las fuentes (letras) permite leerlas sin dificultad» (ítem 6: 68,4%), «la presentación inicial del programa es lo suficientemente motivadora como para incitar al usuario al desarrollo del mismo» (ítem 3), «los matices de color seleccionados para los distintos elementos del programa resultan acordes entre sí» (ítem 9), «la labor de diseño gráfico desarrollada resulta acorde con el resto de elementos del programa»

(item 18) y «la cantidad de información que el programa presenta a la vez en pantalla es adecuada» (item 1: 78,9%).

Atendiendo a los grados de significación obtenidos tras la administración de la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 7), podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los expertos, en nueve de los 21 ítems que componen la dimensión «Aspectos técnicos» (4, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 17, 19). *Se rechaza, por lo tanto, H_0 en nueve de los 21 ítems que componen la dimensión.*

En cuanto a la «**Adecuación a indicadores de calidad**» (Dimensión 8), como podemos observar en la tabla 8, casi el total de las opiniones de los expertos en los dieciséis ítems de esta dimensión se enmarcan en las opciones «De acuerdo» (A) y «Totalmente de acuerdo» (TA). Esto viene a constatar que la mayoría de ellos consideran que el programa, en gran medida, se «Adecua a los indicadores de calidad» fijados.

Existen ocho aspectos con los que el 100% de los expertos manifiestan estar de acuerdo (suma de los % pertenecientes a las columnas A y TA): «Los contenidos del programa se consideran interesantes, actuales y responden a necesidades reales» (item 1), «El programa es perfectamente aplicable a las distintas áreas de conocimiento» (item 6), «El programa puede integrarse fácilmente con otros medios didácticos o actividades previas o posteriores al mismo» (item 7), «La aplicación del programa es completamente viable» (item 8), «El programa es útil» (item 9), «El programa comporta un beneficio ostensible para quienes se someten a él» (item 10), «El proceso e instalación del programa es rápido y sencillo» (item 13), «El programa es perfectamente evaluable» (item 16).

Por el contrario, los ocho aspectos con los que los expertos manifiestan estar menos de acuerdo (suma de los % pertenecientes a las columnas A y TA), son en orden creciente, los siguientes (en el peor de los casos, item 4, existe un porcentaje de acuerdo del 84,2%): «El programa es lo suficientemente atractivo como para despertar y mantener el interés de los usuarios» (item 4), «El usuario que se somete al programa queda satisfecho con el aprendizaje obtenido» (item 15), «Los distintos elementos del programa se adecuan a las características de los sujetos a los que va destinado» (item 5), «El programa cuenta con metas inequívocamente delimitadas y resulta totalmente claro a todos los niveles (contenidos, procesos...)» (item 2) y «La calidad del entorno audiovisual configurado por el programa es de una calidad óptima» (item 14), «El balance coste-beneficio que implica el programa es de carácter positivo» (item 11), «La facilidad de uso del programa hace que esté al alcance de todos los alumnos» (item 12) y «Existe una unidad armónica entre los distintos elementos del programa, haciendo que cada parte esté conectada con las restantes» (item 3).

Tomando en consideración los grados de significación obtenidos tras la administración de la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 8), podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las opiniones de los expertos entre las opciones de respuesta en siete de los dieciséis ítems que componen la dimensión «Adecuación a indicadores de calidad» (3, 4, 5, 11, 12, 13, 15). En el resto de los ítems las respuestas de los expertos se concentran en A («De acuerdo») y TA (Totalmente de acuerdo), sin que exista una diferencia significativa ($\alpha = 0,05$) entre ambas.

TABLA 7
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA
«ADECUACIÓN DE ASPECTOS TÉCNICOS»

DIMENSIÓN 7: ADECUACIÓN DE LOS ASPECTOS TÉCNICOS	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. La cantidad de información que el programa presenta a la vez en pantalla es adecuada.	0	21,1	57,9	21,1	,076
2. El tiempo de respuesta interactiva del programa es aceptable.	0	16,7	55,6	27,8	,115
3. La presentación inicial del programa es lo suficientemente motivadora como para incitar al usuario al desarrollo del mismo.	0	26,3	31,6	42,1	,692
4. Para interactuar con el programa es necesario simplemente un conocimiento mínimo de informática.	0	5,3	36,8	57,9	,018
5. Durante la realización del programa queda claro en todo momento cómo continuar.	0	15,8	36,8	47,4	,229
6. El tamaño y ajuste de las fuentes (letras) permite leerlas sin dificultad.	10,5	21,1	36,8	31,6	,376
7. Los videos y animaciones presentan una calidad aceptables.	0	10,5	63,2	26,3	,016
8. La calidad de la ayuda es suficiente como para solventar las posibles dudas del usuario.	0	5,9	58,8	35,3	,028
9. Los matices de color seleccionados para los distintos elementos del programa resultan acordes entre sí.	5,6	16,7	38,9	38,9	,112
10. Los matices de color seleccionados para los distintos elementos del programa no desentonan ni dañan la vista.	5,6	5,6	44,4	44,4	,012
11. Dota al alumno de una cierta predisposición o actitud positiva con respecto al estudio en la Universidad.	0	17,6	52,9	29,4	,193
12. El tamaño de los iconos resulta adecuado.	0	0	57,9	42,1	,491
13. El tipo de iconos está acorde con los distintos escenarios del programa.	0	5,3	52,6	42,1	,029
14. La locución se presenta acorde con los contenidos del programa.	0	5,6	61,1	33,3	,016
15. El tono y volumen de la locución es adecuado.	0	5,3	57,9	36,8	,018
16. La música de fondo se presenta acorde con el programa.	0	15,8	42,1	42,1	,268
17. El volumen de la música de fondo es adecuado.	0	5,3	52,6	42,1	,029
18. La labor de diseño gráfico desarrollada resulta acorde con el resto de elementos del programa.	5,3	15,8	42,1	36,8	,075
19. La labor de diseño gráfico presenta una calidad aceptable.	0	5,3	52,6	42,1	,029
20. Se logra una mayor aceptación del programa que si hubiésemos empleado un formato que no tomase como soporte las nuevas tecnologías.	0	0	35,3	64,7	,225
21. Se logran unos resultados mejores de los que obtendríamos si hubiésemos empleado un formato que no tomase como soporte las nuevas tecnologías.	0	6,7	40,0	53,3	,074
	1,3	10,8	48	39,9	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

Como hemos podido apreciar, se rechaza H_0 en siete de los dieciséis ítems que componen la dimensión.

TABLA 8
VALORACIONES DE EXPERTOS CON RESPECTO A LA
«ADECUACIÓN A INDICADORES DE CALIDAD»

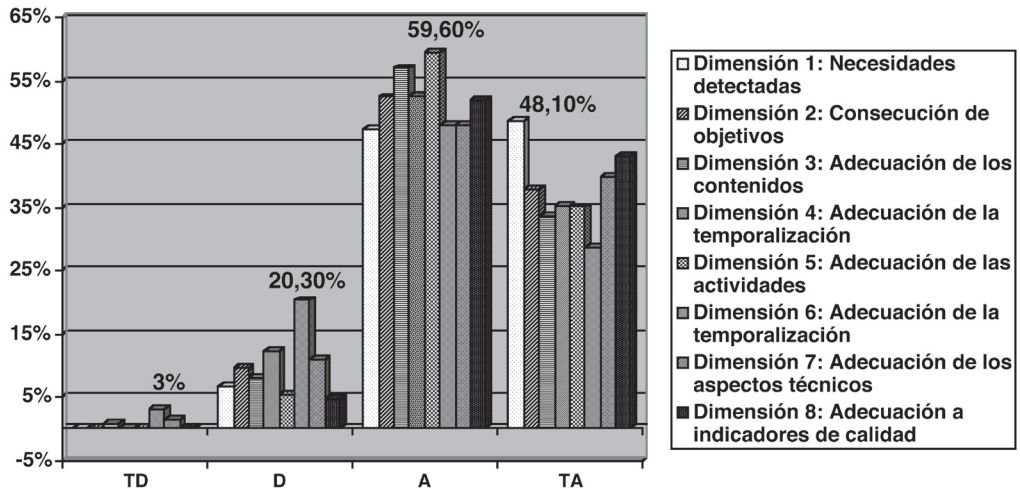
DIMENSIÓN 8: ADECUACIÓN A INDICADORES DE CALIDAD	TD (%)	D (%)	A (%)	TA (%)	GRADO. SIGN.
1. Los contenidos del programa se consideran interesantes, actuales y responden a necesidades reales.	0	0	47,4	52,6	,819
2. El programa cuenta con metas inequívocamente delimitadas y resulta totalmente claro a todos los niveles (contenidos, procesos...).	0	11,1	50,0	38,9	,115
3. Existe una unidad armónica entre los distintos elementos del programa, haciendo que cada parte esté conectada con las restantes.	0	5,3	73,7	21,1	,001
4. El programa es lo suficientemente atractivo como para despertar y mantener el interés de los usuarios.	0	15,8	63,2	21,1	,021
5. Los distintos elementos del programa se adecuan a las características de los sujetos a los que va destinado.	0	11,1	61,1	27,8	,030
6. El programa es perfectamente aplicable a las distintas áreas de conocimiento.	0	0	64,7	35,3	,225
7. El programa puede integrarse fácilmente con otros medios didácticos o actividades previas o posteriores al mismo.	0	0	42,1	57,9	,491
8. La aplicación del programa es completamente viable.	0	0	31,6	68,4	,108
9. El programa es útil.	0	0	31,6	68,4	,108
10. El programa comporta un beneficio ostensible para quienes se someten a él.	0	0	61,1	38,9	,346
11. El balance coste-beneficio que implica el programa es de carácter positivo.	0	5,6	61,1	33,3	,016
12. La facilidad de uso del programa hace que esté al alcance de todos los alumnos.	0	5,3	36,8	57,9	,018
13. El proceso e instalación del programa es rápido y sencillo.	0	0	26,3	73,7	,039
14. La calidad del entorno audiovisual configurado por el programa es de una calidad óptima.	0	10,5	52,6	36,8	,076
15. El usuario que se somete al programa queda satisfecho con el aprendizaje obtenido.	0	12,5	68,8	18,8	,010
16. El programa es perfectamente evaluable	0	0	61,1	38,9	,346
	0	4,8	52,1	43,1	

TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

En la gráfica 1, podemos observar, atendiendo a los porcentajes medios globales para cada dimensión, que «Adecuación de la temporalización» es la que registra mayor número de afirmaciones en «Total desacuerdo» (3%) y en «Desacuerdo» (20,3%), mientras que «Adecuación de las actividades» es la que presenta mayor número de afirmaciones «De acuerdo» (59,6%) y «Necesidades detectadas» en «Totalmente de acuerdo» (48,8%).

Podemos comprobar también cómo el mayor número de las manifestaciones se engloban en las opciones «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo», en todas y cada una de las dimensiones objeto de estudio, por lo que afirmamos, tomándolas como criterio de evaluación, que los expertos estiman en un alto grado la adecuación y calidad del programa *Magallanes-Atando cabos*.

Gráfica 1
Porcentajes medios de cada una de las dimensiones



TD: Totalmente en desacuerdo; D: En desacuerdo; A: De acuerdo; TA: Totalmente de acuerdo.

Como hemos tenido oportunidad de observar, en todos y cada uno de los ítems de las distintas dimensiones, existe un porcentaje altísimo de acuerdo (suma de los % correspondientes a las columnas A y TA), por lo que podemos afirmar que la valoración que los expertos hacen sobre el diseño del programa es muy positiva.

3.2. Observaciones sobre las virtudes y defectos del programa

El análisis detenido de las respuestas por escrito a la «pregunta abierta» sobre las virtudes y defectos del programa *Magallanes-Atando cabos*, incluida en el instrumento

de evaluación desarrollado para obtener información sobre la opinión de los expertos con respecto al programa, nos ha aportado una información complementaria muy valiosa de cara al mayor conocimiento y mejora del programa.

Con respecto a las **virtudes** asociadas al programa, las contestaciones de los sujetos han sido agrupadas en ocho subcategorías de respuesta que aglutinan todas las opiniones o manifestaciones de los expertos.

- 1) Útil: Consecución, mediante el desarrollo del programa, de los objetivos que se perseguían (41,67% de los sujetos).
 - i. «...Muy útil para el alumno que realmente está preocupado por sus dificultades y se esfuerza por encontrar una solución a través de la exploración y reflexión de las actividades del programa».
 - ii. «...Recurso necesario que cubre carencias en la intervención orientadora».
- 2) Fácil de usar: Facilidad de manejo del programa (8,33% de los sujetos).
 - i. «...Destacar como virtud la simplicidad en el manejo».
- 3) Calidad de los contenidos: Todas aquellas opiniones referidas tanto al número amplio de aspectos que se tratan como a la relevancia de los mismos (16,67%).
 - i. «...Bastante completo en cuanto a la relevancia de los contenidos y al número de aspectos que trabaja».
 - ii. «...Como virtud principal, cabe mencionar la extensión y estructuración del contenido».
- 4) Práctico: Carácter pragmático del *Magallanes-Atando cabos* (8,33%).
 - i. «...Destacar su carácter eminentemente práctico».
- 5) Flexible: Capacidad del programa para adaptarse a las situaciones particulares (25% de los sujetos).
 - i. «...Es flexible, se adapta a las necesidades del alumnado, se puede realizar en cualquier momento o retomar alguno de los temas. Se puede elegir el tema y el grado en que se desea profundizar cada aspecto».
- 6) Vocabulario comprensible: Lenguaje claro y sencillo en que se expresa el programa (8,33%).
 - i. «...Tiene un lenguaje sencillo y directo, así como el conjunto audiovisual».

7) Autoaplicable: Esta subcategoría, enmarca aquellas opiniones de los sujetos que consideran relevante el hecho de que sea cada sujeto el que se aplique a sí mismo el programa (25%).

i. «...La autoaplicación que implica favorece la autoevaluación».

8) Motivador: Carácter atractivo del programa (50%).

«...Resulta muy atractivo e innovador».

Por lo que respecta a los **defectos** del programa *Magallanes-Atando cabos*, las manifestaciones de los expertos han sido organizadas en diez subcategorías:

1) Defectos Técnicos: Manifestaciones de los expertos que resaltan algún defecto de formato o de realización de la aplicación informática (41,67%), tales como la velocidad, el tipo de música empleada, los contrastes de color, etc.

i. «...Mayor velocidad de movimiento en la secuencia de entrada, en el cambio de pantallas. Necesidad de incorporar botoneras que permitan ir a otras pantallas sin tener que volver constantemente al menú de la isla».

ii. «...Necesidad de una música más atractiva para los jóvenes actuales».

2) Defectos de contenido: Alusión a problemas asociados a la existencia de distintos grados de extensión y profundización de los contenidos, así como a la duplicidad de los mismos (33,33%).

i. «...Las «islas» se han desarrollado con distinto grado de extensión y profundidad. Así, por ejemplo, podrían desarrollarse más las referidas a «Autoconcepto» y «Habilidades para el manejo de información»».

ii. «...Tendría sentido unificar las islas «Enseñanza del profesor» y «Capacidad de adaptación», pues están muy relacionadas».

3) Defectos asociados al texto: Bajo esta subcategoría encontramos todas aquellas manifestaciones (58,33%) que resaltan defectos tales como: Erratas, tamaño y tipo de fuentes, cantidad excesiva de letras, etc.

i. «...La información debería ser mucho más gráfica, no tanto texto».

ii. «...En el apartado «Metas de aprendizaje: Ventajas e inconvenientes», la tercera y cuarta columna tienen el mismo título».

iii. «...Habría que destacar el texto más significativo en los bloques de texto, con colores o parpadeos».

4) Defectos asociados a los títulos: Escasa concordancia entre los títulos de algunos módulos y el contenido presente en ellos (16,67%).

- i. «...Revisarse los títulos de algunas islas y subapartados para que se ajustaran más plenamente a su contenido: por ejemplo, «Metas de aprendizaje» podría denominarse en mi opinión, «Estrategias para la automotivación y el aprendizaje». El subtítulo «Pistas para el planteamiento de metas» podría denominarse «Pistas para automotivarte en el estudio». El contenido del módulo «Integración en la Universidad» quizá responde más bien a «Información sobre la Universidad» o «¿Cómo es el lugar en el que estudio?»».
- 5) Problemas con el vocabulario: Escasa conveniencia de la terminología empleada para los alumnos a los que va dirigido el programa (16,67%).
 - i. «...No creo que todos los alumnos de nuevo ingreso manejen la terminología empleada en el programa».
- 6) Distanciamiento del ADVP: Poca similitud entre el programa y el modelo de Coll y Pelletier, en que afirma fundamentarse (8,33%).
 - i. «...No sé hasta qué punto coincide con el modelo de Pelletier. No le encuentro una correlación total».
- 7) Defectos en las actividades: Falta de interactividad, feed-back, una vez que el alumno ha desarrollado ciertas actividades (16,67%).
 - i. «...Considero que su eficacia en la intervención depende mucho de la capacidad de superación del alumno, y cabría decir, que existe poco feed-back al alumno, una vez realizadas las actividades».
- 8) Falta de conexiones con Internet: Algunos expertos (16,67%) señalan la necesidad de que ciertos aspectos de contenido del programa estén conectados con páginas web donde aumentar la información que se les ofrece.
 - i. «...A lo largo de los contenidos podrían incluirse enlaces que conecten con páginas de Internet que sean de interés para profundizar en los temas que se tocan (existen páginas por y para los universitarios), esto supone actualizar periódicamente el conjunto del programa».
- 9) Defectos asociados a la temporalización: Necesidad de ejecutar el programa en más de una sesión (8,33%).
 - i. «...Revisar el programa exige más de cuatro horas si se quiere hacer con exactitud, por lo que sería conveniente desarrollarlo en más de una sesión».

- 10) Déficit en la relación esfuerzo-beneficio: El programa supone mayor esfuerzo que el beneficio que renta (8,33%).

«...Implica mucho trabajo de reflexión del alumno en comparación con la eficacia percibida por éste».

A modo de resumen, presentamos en la tabla 9 un esquema de las categorías y subcategorías que acabamos de comentar, con sus correspondientes porcentajes de opinión.

TABLE 9
ESQUEMA DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS RESULTANTES DE LAS VALORACIONES POR ESCRITO DE LOS EXPERTOS SOBRE LAS VIRTUDES Y DEFECTOS DEL PROGRAMA

CATEGORÍAS	SUBCATEORÍAS	PORCENTAJES DE OPINIÓN
VIRTUDES ASOCIADAS AL MAGALLANES-ATANDO CABOS	Útil	41,67%
	Fácil de usar	8,33%
	Calidad de los contenidos	16,67%
	Práctico	8,33%
	Flexible	25%
	Vocabulario comprensible	8,33%
	Autoaplicable	25%
	Motivador	50%
DEFECTOS ASOCIADOS AL MAGALLANES-ATANDO CABOS	Técnicos	41,67%
	Contenidos	33,33%
	Texto	58,33%
	Títulos	16,67%
	Vocabulario	16,67%
	Distanciamiento del ADVP	8,33%
	Actividades	16,67%
	Conexión con Internet	16,67%
	Temporalización	8,33%
	Relación esfuerzo – beneficio	8,33%

Como hemos podido observar, los expertos señalan en mayor medida, como virtud del *Magallanes-Atando cabos* su carácter «Motivador, atractivo» (50%) y su «Utilidad» (41,67%); y como principales defectos los «Asociados al texto» (58,33%) y los de «Carácter técnico» (41,67%).

Tomando en consideración los resultados obtenidos a través de la escala de opinión y de la pregunta abierta, podemos afirmar que en ambos los expertos ponen de manifiesto la «facilidad de uso del programa», «su utilidad», «su carácter motivador», «práctico», «flexible» y «autoaplicable», la «cantidad y calidad de sus contenidos» y la «adecuación de su vocabulario».

4. CONCLUSIONES

La valoración que los expertos hacen sobre el diseño del programa es óptima, ya que están de acuerdo, en gran medida, con la adecuación de las «necesidades detectadas», los «objetivos» planteados, los «contenidos» seleccionados, la «metodología» utilizada, las «actividades» desarrolladas, la «temporalización» establecida, los «aspectos técnicos» empleados y el ajuste a «indicadores de calidad» extraídos de la literatura sobre el tema. Por ello, no es de extrañar que en la gran mayoría de los ítems de las distintas dimensiones encontrásemos un porcentaje altísimo de concentración de las respuestas en las opciones más positivas (A: De acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo).

Atendiendo al análisis individualizado de cada una de las dimensiones podemos destacar los siguientes resultados:

1. En cuanto a las «Necesidades detectadas», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 87% en todos los ítems (ver tabla 1). Los expertos están de acuerdo, en gran medida, con que el *Magallanes-Atando cabos* se apoya en una «priorización de necesidades» (ítem 1) efectuada a partir de unos «criterios previamente fijados» (ítem 6) y que esas necesidades responden a «la diversidad de necesidades académicas patentes en el alumnado, relacionadas con el estudio y el trabajo en la Universidad» (ítem 3), por lo que el *Magallanes-Atando cabos* puede llegar, en su opinión, a ser «una iniciativa acertada para paliar el alto índice de fracaso académico en el primer año de estudios universitarios» (ítem 2).

La hipótesis nula que afirmaba que no existían diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las puntuaciones de los expertos entre las distintas categorías de respuesta, se rechazó en seis de los siete ítems de la escala referente a la dimensión «Necesidades detectadas». Cabe decir por tanto que sus opiniones, acordes en la mayoría de los ítems de esta dimensión, no se deben al azar.

2. En lo referente a «Adecuación de objetivos», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 73% en todos los ítems (ver tabla 2). Los expertos están de acuerdo, en gran medida, con que en el *Magallanes-Atando cabos* «Existe una coherencia entre los objetivos planteados y las necesidades detectadas en los estudiantes de primer curso relacionadas con el trabajo y el estudio en la Universidad» (ítem 1) y con que

«Aporta información al alumno que puede evitarle ciertos fracasos durante el primer año de carrera» (ítem 8). Por el contrario, un grupo considerable de expertos (26,3%) está en desacuerdo con que el *Magallanes-Atando cabos* «Permita al alumno autoevaluar su actuación desde que entró en la Universidad» (ítem 9).

La hipótesis nula se rechazó en cinco de los once ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación de objetivos».

3. Por lo que respecta a la «Adecuación de los contenidos», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 79% en todos los ítems (ver tabla 3). Los expertos están de acuerdo, en gran medida, con que en el *Magallanes-Atando cabos* guarda una coherencia entre los contenidos seleccionados, las «necesidades detectadas» (ítem 4) y los «objetivos» planteados (ítem 1). Se encuentran también de acuerdo, en un alto grado, con que la «estructura y secuenciación de los mismos es lógica y congruente» (ítem 3), aportando una «información lo suficientemente extensa y profunda como para lograr los objetivos propuestos» (ítem 2), a lo que habría que sumar la expresión en un «vocabulario perfectamente comprensible» (ítem 5).

La hipótesis nula se rechaza en cinco de los seis ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación de los contenidos».

4. En relación a la «Adecuación de la metodología», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 83% en todos los ítems (ver tabla 4). Los expertos están de acuerdo, en gran medida, con que en el *Magallanes-Atando cabos* «existe una coherencia entre la metodología y los objetivos previamente planteados» (ítem 1), que «exige al alumno un papel activo en el desarrollo de su propio aprendizaje» (ítem 2), «permitiéndole desarrollar su propio ritmo de aprendizaje» (ítem 4) y «relegando el papel del tutor o persona encargada de administrar el programa a solucionar algunas dudas de carácter técnico» (ítem 3).

La hipótesis nula se rechazó en uno de los cuatro ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación de la metodología».

5. En cuanto a la «Adecuación de las actividades», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 89% en todos los ítems (ver tabla 5). Los expertos están de acuerdo, en gran medida, en que en el *Magallanes-Atando cabos* «existe una coherencia de las actividades con respecto a los objetivos que se persiguen» (ítem 4) a los «contenidos desarrollados» (ítem 3) y al «diseño metodológico» (ítem 6); así como con que las actividades «se adecuan al nivel de los alumnos a los que está destinado el programa» (ítem 5), «son útiles para afianzar la información que ofrece el texto» (ítem 1) y resultan «relevantes de cara a desarrollar una actitud positiva en el alumno» (ítem 2).

La hipótesis nula se rechazó en cuatro de los seis ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación de las actividades».

6. Por lo que respecta a la «Adecuación de la temporalización», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 60% en todos los ítems (ver tabla 6). Los expertos están de acuerdo,

en gran medida, en que el *Magallanes-Atando cabos* «se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios» (ítem 2), en que «el tiempo invertido en la realización del programa se ve recompensado con el aprendizaje que se recibe» (ítem 1), en que «las actividades implican una dedicación temporal coherente con el programa» (ítem 4), así como en que «no llega a producirse cansancio si el programa se desarrolla en varias sesiones» (ítem 6). Cabría destacar el hecho de que buena parte de los expertos manifiestan no estar de acuerdo con que «por norma general, puede desarrollarse en no más de cuatro horas» (36,9%) y con que «la temporalización del programa se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios, pues, cada uno puede seguir su propio ritmo» (31,6%).

La hipótesis nula se rechazó en tres de los siete ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación de la temporalización».

7. En lo referente a la «Adecuación de aspectos técnicos», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 68% en todos los ítems (ver tabla 7). Los expertos están de acuerdo, en gran medida, con «el tamaño de los iconos» (ítem 12), con «haberse empleado un formato que toma como soporte las nuevas tecnologías» (ítem 20), con «el conocimiento mínimo de informática necesario para interactuar con el programa» (ítem 4), con «el tipo de iconos» (ítem 13), «el tono y volumen de la locución» (ítem 15), «el volumen de la música de fondo» (ítem 17), «la labor de diseño» (ítem 19) y «la calidad de la ayuda» (ítem 8), entre otros. Por el contrario, Los cinco aspectos con los que los expertos manifiestan estar menos de acuerdo (suma de los % pertenecientes a las columnas A y TA), son en orden creciente: «El tamaño y ajuste de las fuentes (letras) permite leerlas sin dificultad» (ítem 6: 68,4%), «la presentación inicial del programa es lo suficientemente motivadora como para incitar al usuario al desarrollo del mismo» (ítem 3), «los matices de color seleccionados para los distintos elementos del programa resultan acordes entre sí» (ítem 9), «la labor de diseño gráfico desarrollada resulta acorde con el resto de elementos del programa» (ítem 18) y «la cantidad de información que el programa presenta a la vez en pantalla es adecuada» (ítem 1: 78,9%).

La hipótesis nula se rechazó en nueve de los 21 ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación de aspectos técnicos».

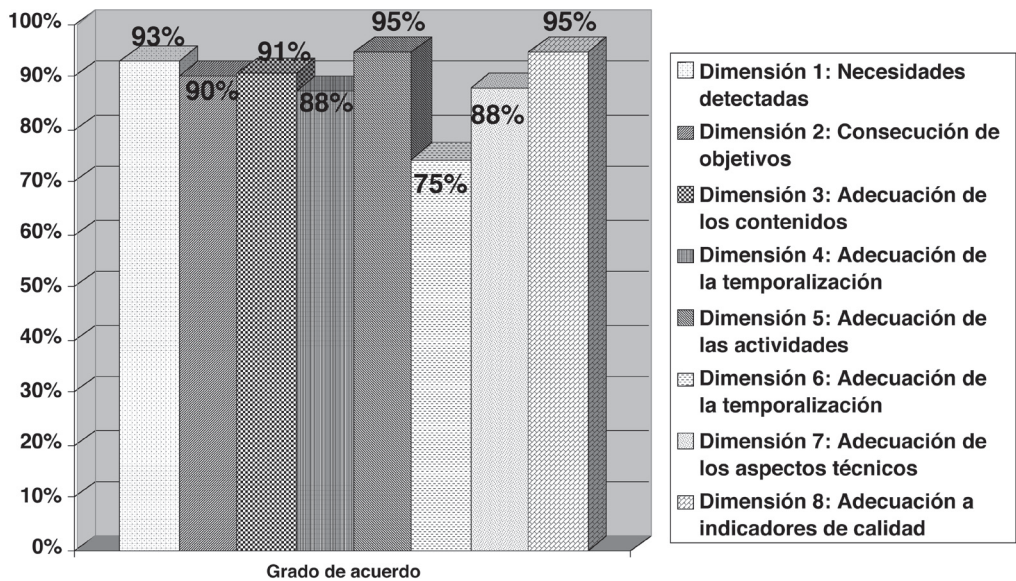
8. En cuanto a la «Adecuación a indicadores de calidad», la concentración de las opiniones en las opciones «de Acuerdo» (A) y «Totalmente de Acuerdo» (TA) superan el 84% en todos los ítems (ver tabla 8). Podemos destacar el hecho de que se encuentren, en gran medida, de acuerdo (suma de los % pertenecientes a las columnas A y TA) con que: «Los contenidos del programa se consideran interesantes, actuales y responden a necesidades reales» (ítem 1), «Existe una unidad armónica entre los distintos elementos del programa, haciendo que cada parte esté conectada con las restantes» (ítem 3), «Los distintos elementos del programa se adecuan a las características de los sujetos a los que va destinado» (ítem 5), «La aplicación del programa es completamente viable» (ítem 8), «El programa es útil» (ítem 9), «El programa comporta un beneficio ostensible para quienes se someten a él» (ítem 10), «La facilidad de uso del programa hace que

esté al alcance de todos los alumnos» (ítem 12) y con que «El programa es perfectamente evaluable» (ítem 16).

La hipótesis nula se rechazó en siete de los dieciséis ítems de la escala referente a la dimensión «Adecuación a indicadores de calidad».

Tomando en consideración la suma de los porcentajes referentes a las opciones A y TA, en cada una de las dimensiones (ver gráfica 2), podemos afirmar que «Adecuación de la temporalización» es la que logra los peores resultados (tan sólo un 75% de las respuestas se concentran en las opciones positivas, A y TA), mientras «Adecuación de las actividades» y «Adecuación a indicadores de calidad» son las que obtienen mejores resultados (el 95% de las respuestas se concentran en las opciones A y TA). Una vez más nos vemos obligados a señalar que quizás estos resultados negativos en torno a la temporalización se vean asociados a las condiciones del proceso de evaluación y no a condiciones intrínsecas del propio *Magallanes-Atando cabos*.

Gráfica 2
Grado de acuerdo en las distintas dimensiones objeto de estudio.



Como hemos comentado, la gran mayoría de los expertos están de acuerdo con las manifestaciones efectuadas en todas y cada una de las 8 dimensiones analizadas. Tan sólo existen seis ítems en los que no se ha logrado una concentración de las respuestas en las opciones más positivas (A: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo) de más del 75% (Ver tabla 10). De cara a una mejora del programa, recomendamos sean revisados esos aspectos a la hora de desarrollar nuevas versiones del *Magallanes-Atando cabos*.

TABLA 10
ITEMS CON UNA CONCENTRACIÓN DE LAS OPINIONES EN LAS OPCIONES
POSITIVAS INFERIOR AL 75%

ITEM	% DE RESPUESTAS EN LAS OPCIONES POSITIVAS	DIMENSIÓN OBJETO DE ESTUDIO
9. Permite al alumno autoevaluar su actuación desde que entró en la Universidad.	73,7%	Adecuación de objetivos
2. La temporalización del programa se adapta a la idiosincrasia de cada uno de los usuarios, pues, cada uno puede seguir su propio ritmo.	68,4%	Adecuación de la temporalización
5. La temporalización del programa, en su conjunto, es adecuada.	74,6%	Adecuación de la temporalización
7. Por norma general, puede desarrollarse por completo en no más de cuatro horas.	60,1%	Adecuación de la temporalización
3. La presentación inicial del programa es lo suficientemente motivadora como para incitar al usuario al desarrollo del mismo.	73,7%	Adecuación de los aspectos técnicos
6. El tamaño y ajuste de las fuentes (letras) permite leerlas sin dificultad	68,4%	Adecuación de los aspectos técnicos

Quisiéramos terminar este artículo señalando que los expertos consideran, principalmente, como virtudes del Magallanes-Atando cabos (ver tabla 9): Su «Utilidad» (41,67%) y su carácter «Motivador, atractivo» (50%), «Flexible» (25%) y «Autoaplicable» (25%); y como principales defectos: Los errores «Asociados al texto» (58,33%) y las disfunciones de «Carácter técnico» (41,67%).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Romero Rodríguez, S. y Rodríguez Santero, J. (1999): *El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 10, Nº 17, pp. 23-42. Madrid.
- Álvarez Rojo, V. García, E. Gil, J. Romero, S. y Rodríguez, J. (2000): La evaluación de programas informatizados, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2) Pp. 481-491.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Martínez Cres, P.; Rodríguez Santero, J. y Romero Rodríguez, S. (2002): *Diseño y Evaluación De Programas*. Editorial EOS, Madrid.

- Álvarez Rojo, V. García, E. Gil, J. Romero, S. (2000a): *Propuesta del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Kronos.
- Álvarez, M. y Bisquerra R. (Coord.). (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Alvarez, V. y Lázaro, A. (Coord.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona: Aljibe.
- Álvarez, M. y Otros. (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño, *Revista Investigación Educativa*, 9, (17), pp. 49-82.
- Alvarez, P. y Cabrera, L. *La acción tutorial en el ámbito universitario; algunas consideraciones planteadas des un modelo de trabajo colaborativo*. AEOP. La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum. Valencia: AEOP; 1997; pp. 268-270.
- Alvira, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Anguera, M. T. (1989): Innovaciones en la metodología de evaluación de programas, *Anales de Psicología*, 5, (1-2), pp. 13-48.
- Benavent Oltra, J. A. (2002). *La orientación universitaria en España: Evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad*. Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez A. Coord. Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga: Aljibe; pp. 401-432.
- Berk, R. A. y Rossi P. H. (1990). *Thinking about program evaluation*. London: Sage. Pub.
- Cabrera, L. y Álvarez, P. (1997). *Diagnóstico de necesidades en la intervención orientadora en niveles universitarios*. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Sevilla; pp. 414-418.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Álvarez, P. y González, M. (2000). *Una experiencia de orientación universitaria: El servicio de orientación e información al alumnado del centro superior de educación de la Universidad de la Laguna*. Salmerón, H. y López V. L. Orientación educativa en las universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario; pp. 327-333.
- Colás, P. y Rebello, M.A. (1993). *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Cook, T.D. y Shadish, W.R. (1986): Program evaluation: The worldly science, *Annual review of psychology*, 37, pp. 193-231.
- De la Orden, A. (1990). La evaluación de los efectos de los programas de intervención, *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, pp. 61-76.
- De Miguel, M. (1997). *Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria*. Apodaca, P. y Lobato C. Coord. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes; pp. 53-67.
- De Miguel, M. (Dir.) (1998). *Lo estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional. Seguimiento de una cohorte (Cou, curso 1986/87)*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), Pp. 289-317.
- Del Rincón, B. Bayot A. García A. y Argudo S. (2000). *El servicio de orientación universitaria de Cuenca: Justificación y trayectoria*. Salmerón, H. y López V. L. Orientación educativa en las universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario; pp. 310-320.

- Echeberría, B. (1997). *Los servicios universitarios de orientación*. Apodaca, P. y Lobato, C. Coord. Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Laertes: Barcelona.
- Fitz-Gibbon, C. y Morris, L. (1987). *How to design a program evaluation*. Newbury Park. CA: Sage.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuestas metodológica para evaluar programas de orientación educativa, *Relieve*, 2.
- Jornet, J. M. Suárez, M. y Pérez Carbonell, A (2000a). La validez en la evaluación de programas, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), pp. 341-356.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), pp. 357-379.
- Manzano, N. (2000). Indicadores para evaluar programas de orientación educativa, *REOP*, 11, (19), pp. 51-75.
- Martínez, S. y Martínez, Z. (1997). *La orientación en el ámbito universitario: El servicio de orientación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto*. AEOEP. La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum. Valencia: AEOEP; pp. 295-298.
- Monera, M. (1997). *Una iniciativa de orientación universitaria en el ámbito europeo: FEDORA*. AEOP. Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el currículum. Valencia: AEOP; pp. 312-315.
- Municio, P. (1992). *La evaluación segmentada de los programas*, *Bordón*, 43, (4), pp. 375-395.
- Pérez Juste, R. (1992). *Evaluación de programas de orientación*. En V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesinal con los cambios de la sociedad. Madrid: AEOEP Departamento de M.I.D.E., pp. 46-66.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos Básicos, planteamientos generales y problemática, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), pp. 261-287.
- Repetto, E. (1987). *Evaluación de Programas de Orientación*. En Álvarez Rojo, V: Metodología de la Orientación Educativa. Pp. 247-275. Sevilla: Alfar.
- Repetto, E. (2000). El programa de orientación «Tu futuro profesional» y su evaluación, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), pp. 493-507.
- Repetto, E. Beltrán, S.G. Manzano, N. y Téllez, J.A. (2001). Evaluación del programa comprender y aprender en el aula, *RELIEVE*, 7, (2), pp. 1-23.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Apodaca, P. y Lobato, C. Coord. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes; 1997.
- Rodríguez Fernández, S. (2000). *Experiencia de desarrollo de un programa de orientación universitaria para el acceso a estudios superiores desde la educación secundaria*. Salmerón, H. y López, V. L. Orientación educativa en las universidades. Granada: Grupo editorial universitario; pp. 289-292.
- Rodríguez Santero, J. y Manzano Soto N. (2002). *Programas no institucionales de orientación universitaria: Tipos y características de cada programa*. Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez A. Coord. Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga: Aljibe, pp. 369-400.

- Rodríguez Santero, J. (2002a). *Orientación universitaria y atención a la diversidad*. En: Ipland García y Otros: *La Respuesta A La Diversidad Desde La Orientación Psicopedagógica*. Editorial Hergué, Huelva.
- Rodríguez Santero, J. (2000). *Exigencias de la vida y trabajo universitario desde la perspectiva de los delegados de alumnos*. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 17, N° 2, pp. 393-400.
- Rossi, P.; Freeman, H. y Lipsey, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Salmerón Pérez, H. (2002). *Orientación universitaria en los ámbitos europeo y anglosajón*. Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez A. Coord. *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe; pp. 433-457.
- Sanz Oro, R. (1990, 1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Shadish. W.R.; Cook, T.D y Leviton, I.C. (1991). *Foundations of program evaluations. Theories of practice*. Newbury park: Sage.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Tejedor, F.J. (Dir.) (2002). *Análisis del rendimiento académico de los alumnos en la universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca (CD).
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield A. J. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Worthen, B. R. and White K. R. (1987). *Evaluating educational and social programs*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Vidal, J.; Díez, G. y Vieira, M.J. (2001) *La oferta de servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*. León: Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación.

EDUCACIÓN, CAPACIDAD Y GÉNERO: ALUMNOS CON PREMIO EXTRAORDINARIO DE BACHILLERATO¹

Carmen Jiménez², Beatriz Álvarez, Juan Antonio Gil, Mari Ángeles Murga y José Antonio Téllez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Se estudia un grupo singular de alumnos, los que han obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato. Se analizan las características intelectuales, de personalidad y contextuales que parecen asociadas al alto rendimiento, observando a la misma muestra en dos momentos distintos o en el año 2000 y en el 2003, respectivamente. La hipótesis de partida es que con este tipo de alumnos desaparecen o se reestructuran las diferencias curriculares y en capacidad asociadas tradicionalmente al género.

Palabras clave: Alto rendimiento escolar. Educación, género y alto rendimiento. Características alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato.

SUMMARY

This investigation studies a singular group of students, those who have achieved the Extraordinary Award of Baccalaureate. It analyses the intellectual characteristics, as well as the

1 Este artículo es parte de los siguientes proyectos I+D: Jiménez, C. (Responsable); Álvarez, B.; Gil, J. A.; Murga, M. A. y Téllez, (2003 y 2004), *Educación, alta capacidad y género: Alumnas y alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato*. MTAS. Instituto de la Mujer. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. UNED. Inédito.

Jiménez, C. (Responsable), Aguado, T.; Álvarez, B.; Gil, J. A. y Jiménez, R. (2000 y 2001), *Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad*. III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. MTAS. Instituto de la Mujer. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. UNED. Inédito.

2 Dirección electrónica: mjimenez@edu.uned.es

personality and contextual variables that seem to be associated to the high achievement; through the follow up of the same sample in two different moments: the year 2000 and the 2003, respectively. The starting hypothesis states that the curricular and capacity differences, traditionally associated to gender, disappear or become reconstructed.

Key words: *School high achievement. Education, gender and high achievement. Characteristics of students with Extraordinary Award of Baccalaureate.*

1. PLANTEAMIENTO GENERAL

El presente estudio se inscribe en una línea de investigación sobre la atención a la diversidad de los más capaces, que venimos desarrollando en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED a lo largo del último decenio. Ofrece datos sobre una muestra de alumnos que han obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB) en La Comunidad de Madrid, y la finalidad es conocer su trayectoria personal, escolar, familiar, social y profesional, tratando de identificar los factores a ella asociados y que la explicarían parcialmente. En esta colaboración consideramos la *perspectiva del género*.

Procederemos del modo siguiente. En primer lugar ofrecemos una panorámica sobre el estado de la cuestión; a continuación nos detendremos en el estudio empírico. Partimos del principio de que los más capaces forman *parte natural* de todo grupo humano aunque escuela y sociedad puedan ignorarlos, ignorancia que significa, en buena medida, ligar el despliegue de la capacidad a las condiciones sociales de partida. La hipótesis a constatar es que *desaparecen o se reestructuran las* diferencias curriculares y de capacidad *asociadas al género*. O lo que es lo mismo, el género pierde poder explicativo como motor de la capacidad, de las opciones curriculares y del nivel que en ellas alcanzan cada uno de los grupos sexuales.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo educativo que ha conocido la sociedad española en los últimos decenios y el avance cuantitativo y cualitativo que han logrado las mujeres como grupo dentro del sistema escolar, son parámetros de fondo en el tema que estudiamos. No se ama lo que no se conoce y no se desarrollan las capacidades que no son sometidas a disciplina y enriquecimiento desde edades tempranas. De ahí la importancia de ofrecer a todos los alumnos oportunidades apropiadas de crecimiento personal, en el marco de una escuela que contempla como prioridades la equidad y el desarrollo de la sociedad del conocimiento. La educación es uno de los principales resortes de la igualdad y la equidad entre los géneros.

2.1. Chicas y chicos capaces avanzan en paralelo

En trabajos anteriores hay datos más amplios (Jiménez Fernández, 2001, 2004a). Esbozar que se mantiene cierto desarrollo evolutivo diferencial entre los chicos y chi-

cas más capaces. Las chicas evidencian más precozmente la capacidad, desarrollan intereses mixtos o masculinos y femeninos, destacan inicialmente en capacidad verbal, obtienen rendimientos similares o superiores a los de los chicos, muestran menor interés que los chicos por participar en programas específicos para los más capaces y eligen estudios de todo tipo, aunque predominen discretamente los de humanidades y ciencias sociales. El síndrome del «miedo al número» o temor a sobresalir y a hacerlo en terreno masculino, decae conforme avanza la visibilidad social y profesional de la mujer en los distintos ámbitos. Este retrato se mantiene hasta la adolescencia en la que, aunque atenuado respecto al pasado, surge el conflicto capacidad-femineidad.

Los chicos siguen el perfil típicamente masculino sólo que desarrollado de modo notable, destacan en capacidad matemática, habiendo un mayor número de varones que de mujeres en los valores extremos de la capacidad elevada, y tienen una mayor presencia en los estudios técnicos, si bien sin la clara superioridad de hace unos años (Coriat, 1990; Kerr, 1991, 1995; Lubinski, Benbow y Sander, 1993; Webb, Lubinski y Benbow, 2003; Jiménez Fernández, 2004a).

En la juventud asoma el conflicto masculinidad-femineidad aunque sin plena conciencia de su significado y, en todo caso, llevaría a un número de chicas a elegir estudios por debajo de su capacidad y aspiraciones, en la creencia de que les permitirán conciliar mejor la vida familiar y profesional (Kerr, 1995; Noble, 1987). Los chicos mantienen elevada la guardia intelectual, entre otras razones porque los padres esperan de ellos realizaciones conformes con el estereotipo del hombre capaz, es decir, carrera dura, con prestigio social, que le permita tomar las riendas de su propio destino. A las chicas se les permite un mayor diapasón de opciones curriculares, y aunque los padres impulsan su educación, aceptan con relativa facilidad que realicen desde estudios fáciles a carreras altamente exigentes. La principal aspiración paterna para con las hijas es prever su futuro de mujer desvalida, si bien en el caso de las más capaces las aspiraciones podrían ser más altas, y las madres parecen jugar un papel primordial al convertirse en cómplices de la valía de sus hijas (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil y Jiménez, 2001; López Sáez, 2003; Jiménez Fernández, 2004a)).

Sea como fuere, las expectativas diferenciales hacia cada género han dado a las chicas cierta libertad para adentrarse a su ritmo en las letras, las ciencias y las ingenierías, trayectoria que van siguiendo con notables rendimientos. Este ritmo pausado y progresivo de las estudiantes junto con los estudios controlados existentes, están llevando a reinterpretar la desigual presencia de hombres y mujeres en los distintos tipos de estudios y profesiones (Lubinski, Benbow y Sander, 1993). Y se ha jugado y juega con las hipótesis *nature* y *nurture*, si bien con mayores matices. La genética da a las personas, varones y mujeres, unas posibilidades, siendo principalmente la socialización diferencial la que se encarga de escribir el contenido, marco y techo del desarrollo personal, profesional y social de cada grupo sexual en los diferentes órdenes de la vida.

En los años setenta y ochenta se decía que las chicas estaban fracasando en los estudios científicos y técnicos, apoyándose básicamente en el dato de que los elegían en proporciones claramente más bajas que sus compañeros, y en que manifestaban

preferencias e intereses científicos inferiores a ellos³. De este dato real se infería una conclusión indebida. No estaban fracasando en las ciencias y en las ingenierías, simplemente las elegían y eligen menos, sobre todo las ingenierías, porque les atraían menos, y porque para elegirías, deben vencer mayores resistencias que sus iguales masculinos. En caso de fracaso, se exponen a un rasero social más estricto que el aplicado a sus iguales masculinos⁴. Con todo, las que se deciden a elegirías, obtienen en ellas rendimientos similares o algo superiores a los del varón y no parecen sufrir problemas de otro tipo (Lubinski, Benbow y Sander, 1993; Webb, Lubinski y Benbow, 2003). Si acaso, deben pagar un precio social por ser fieles a su capacidad e intereses, pues sigue teniendo vigencia aquello de «a las muy listas no las quiere nadie». En el estudio citado sobre las ingenieras se señala que el 96 por ciento se casa con otro ingeniero, fenómeno que sorprende al observador pues, si bien tiene una explicación plausible en el tiempo de convivencia, en otras carreras no se conoce similar endogamia profesional.

2.2. Rendimiento académico y profesional y género

Dentro del sistema escolar, las chicas están avanzando hacia la igualdad a través de la obtención de un rendimiento excelente, que se ve profesionalmente sancionado en la vida adulta, fundamentalmente dentro del ámbito de la función pública. En España el 67% de los jueces son mujeres⁵ así como el 71% de los estudiantes de Ciencias de la Salud, el 61% de los estudiantes de Ciencias Sociales, el 54% de los estudiantes de Ciencias y el 26,95% de los estudiantes de Ingeniería, ámbito este último donde el crecimiento femenino es pausado pero constante, y en el que existen carreras como arquitectura, que es elegida por casi la misma proporción de chicos que de chicas.

En un corto periodo de años los estudios de doctorado han pasado a ser territorio con presencia similar de hombres y de mujeres, 50,99% de mujeres en el curso 2001-02. En dicho curso estas fueron autoras del 45,47% de las Tesis Doctorales aprobadas, y la tendencia es a que sea mayoritaria la presencia femenina. En los ochenta eran minoría las mujeres que se adentraban en el doctorado y los *másters* de prestigio, aunque tuvieran sobrada capacidad para realizarlos, como ocurría con las primeras cohortes de alumnos estudiadas en el marco del citado SMPY. El rendimiento femenino es similar al de los chicos y repiten menos curso (CIDE/Instituto de la Mujer, 2001; Jiménez Fernández, 2004a). La tendencia es similar en la Unión Europea y en Estados Unidos.

3 Esta trayectoria se aprecia en los estudios ligados al seguimiento de varias cohortes de alumnos con extrema capacidad matemática en el marco del *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) y que continúan. Iniciado a comienzos de los setenta, sus propios autores han ido abriéndose a nuevas hipótesis ante la evidencia aportada por las distintas cohortes de alumnos a lo largo de un seguimiento de tres décadas. Cfr.: Jiménez Fernández, 2000; Lubinski, Benbow y Sanders, 1993; Webb, Lubinski y Benbow, 2003.

4 Las ingenieras han vivido en primera persona el doble rasero social. Ante el suspenso parcial de la chica, la reacción social común suele ser señalar que para qué ha elegido dicha carrera habiendo otras más fáciles. Al chico lo más probable es que se piense en la dureza de dichos estudios. Cfr. López Sáez, 2003.

5 Cfr.: *El País*, martes 12 de octubre de 2004, página 12, artículo de opinión titulado *Deriva de tensión*.

El mundo de la empresa privada parece regirse por patrones más resistentes al cambio hacia la igualdad de los géneros, si bien va reconociendo la preparación y capacidad profesional de la mujer (López Sáez, 2003).

De hecho, desaparecen síndromes típicos de las chicas superdotadas como el miedo al éxito o temor hacia las matemáticas, para reaparecer síndromes típicos en las mujeres que alcanzan altos éxitos profesionales en ámbitos tradicionalmente reservados al varón. El «síndrome del impostor» (Clance, 1985) aparece en las profesionales que alcanzan un alto y merecido éxito y, una vez logrado, lo atribuyen a factores externos como las personas significativas de su entorno y el azar, apareciendo en las mismas problemas de autoestima, temor y estrés por el miedo a que se descubra el (falso) fiasco. Es un síndrome aprendido, alimentado por el contexto en el que se desenvuelve su vida y por los estereotipos sociales, estereotipos que culparían a estas mujeres de cualquier desgracia que acaeciera en su vida familiar (Noble, 1987).

La Administración pública (Martín Serrano y otros, 2004) y la empresa autogestionada parecen ser los ámbitos donde la mujer puede desplegar más objetivamente su capacidad⁶. La tabla 1 recoge datos elaborados por el Instituto de la Mujer a partir de la *Encuesta de Población Activa* del Instituto Nacional de Estadística (2004).

TABLA 1
MUJERES QUE DESEMPEÑAN FUNCIONES DIRECTIVAS.
PRIMER TRIMESTRE DE 2004

TOTAL DE POBLACIÓN FEMENINA OCUPADA EN FUNCIONES DIRECTIVAS	6.562 MUJERES	38,94%
Dirección de las empresas y de la administración pública:	399 mujeres	31,27%
Gerencia de empresas con menos de 10 trabajadores:	131 mujeres	28,10%
Gerencia de empresas sin asalariados	200 mujeres	45,27%

2.3. Hacia la equidad con las alumnas y alumnos más capaces

Simplemente esbozar algunos aspectos complementarios. En primer lugar, los valores sociales imperantes postulan el robustecimiento de una *escuela única inclusiva para todos los alumnos*, que contemple la diversidad como contrapunto necesario para ofrecer una educación de calidad similar para todos (Jiménez Fernández, 2003,

6 Se silencia el tema de la maternidad que es central para las mujeres, para los varones y para la sociedad, y que no debe estar reñido con que personas y grupos obtengan beneficios educativos y sociales equitativos y acordes con su perfil personal. Una anécdota que pretende dejar el tema en la penumbra pero no en la indiferencia. El equipo de gobierno actual es paritario desde la perspectiva del género. Al parecer, las señoras ministras suman en total tres hijos; los señores ministros suman un total de diecisiete.

2004b). En segundo lugar, destacar que en edades tempranas el perfil de capacidad de personas y grupos es más equitativo con toda la población escolar que conforme se avanza en la trayectoria escolar. García Yagüe y colaboradores (1986) constataron la misma realidad que otros investigadores externos. Que en primero de educación general básica había en España una proporción similar de alumnas y alumnos *superdotados* en los pueblos y en las ciudades y en los distintos tipos de centros; en tercer curso la presencia de este tipo de alumnos había disminuido claramente en el medio rural y en los centros del extrarradio. Parece que *se los traiga el sistema*. Nuestra investigación sobre los alumnos que obtienen Premio Extraordinario de Bachillerato pone de manifiesto que no hay alumnos con dicho honor entre la población socialmente débil (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002). El reciente *Informe PISA 2003*, reproduce, al alza, datos que ya aparecieron en el mismo Informe del año 2000. A saber, que la escuela española está claramente por debajo de la media de los países estudiados (los de la OCDE y algunos más) en cuanto al número de alumnos con resultados excelentes. En nuestra escuela los alumnos con resultados excelentes parecen estar en fase de extinción.

Los más perjudicados con el olvido y la marginación de la capacidad y el talento son los alumnos procedentes de las clases socialmente menos privilegiadas (Seeley, 1993), los extremadamente capaces (Kearny, 1996) y las chicas (Ker, 2000; Landau, 2003). Por otra parte, la línea de investigación llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Denver, muestra que entre los adolescentes que lideran bandas juveniles, son frecuentes los alumnos muy capaces que han fracasado en la escuela a pesar de su capacidad o a causa de su capacidad (Seeley, 1993).

Escuela inclusiva, normalizadora de las diferencias humanas, y atención a la diversidad de los más capaces no son extremos excluyentes sino complementarios. Nunca la escuela albergó bajo el mismo techo un diapason tan amplio de diferencias humanas, y tiene que aprender a redefinir sus conceptos y prácticas (Jiménez Fernández, 2002). Desde preescolar debe contemplar las necesidades educativas especiales (NEE) de todos los alumnos, evitando que con el paso del tiempo *el propio sistema escolar ahogue la capacidad y el talento* de parte de ellos, precisamente la de los más dependientes de la calidad y equidad del sistema educativo. La inclusión escolar debe contemplar que las NEE pueden ser por exceso y por defecto, por situaciones coyunturales recientes y remotas y por todo ello al mismo tiempo (ONU/MEC, 1994). Y no repetir el error de limitarlas al extremo del déficit, al fracasado escolar y a los problemas urgentes que presenta la integración escolar de los alumnos procedentes de la emigración. Además, en estas poblaciones también hay alumnos capaces.

Y si no se contemplan, el ritmo y ruido de la clase anulará su singularidad y serán sometidos de modo implacable a un aprendizaje sistemático de bajo nivel para sus NEE; sobrevivirán los que tienen recursos más allá de la escuela. Aprenden a desinteresarse de la escuela. Escuela que precisa contemplar alternativas parciales para que estos alumnos avancen al ritmo que le es propio (Delisle, 1999; Kearny, 1996). La iniciativa privada es lícita pero no puede dejarse a los padres dependientes de ella. Y son los padres los que sufren en primera persona las consecuencias de la negligencia de la escuela pública. Sus hijos capaces también existen.

La sobredotación intelectual, la alta capacidad o la diversidad de los más capaces debe reflejarse en el texto que pudiera resultar de reelaborar el documento del Ministerio de Educación y Ciencia *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*.

Debe evitar errores del pasado y no concebir reductivamente la diversidad. Ello significa, por un lado, referir el conjunto de los instrumentos que postula, a todo el diapason de NEE. Si se contempla la repetición de curso también debe plantearse la posibilidad de aceleración de curso; si se crean desdobles u horarios especiales para grupos específicos, un grupo específico debe ser también este tipo de alumnos; si se constituye un observatorio para analizar la atención a la diversidad, los alumnos superdotados deben estar incluidos en dicho observatorio como un grupo diana más; en esa nueva área de educación para la ciudadanía, debe incluirse el respeto por las NEE y asumir equitativamente su significado desde una educación democrática, que exige a la escuela y al alumno, responsabilidad hacia toda la diversidad natural inherente a la persona. Se trata de contemplar conceptual e instrumentalmente la realidad de los alumnos con capacidades extremas, máxime en la escolaridad obligatoria.

2.4. Alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato

La elección de este grupo obedece a varias razones. En primer lugar, es un grupo que ha mostrado capacidad para obtener *alto rendimiento*. Para optar al PEB es requisito haber obtenido una media de sobresaliente a lo largo de los estudios de bachillerato. Los aspirantes han de superar una prueba compleja y los que lo obtienen, pueden aspirar al Premio Nacional de Bachillerato. Se otorga un PEB por cada mil alumnos matriculados en el último curso de bachillerato objeto de dicho Premio.

En segundo lugar, es un grupo *autodefinido* y facilita la labor del investigador. No tenemos cultura sobre los alumnos superdotados, y los investigadores que pretenden estudiarlos, deben vencer obstáculos añadidos. Centros, profesores y los propios alumnos tienen una actitud ambigua hacia el reconocimiento de la capacidad y prefieren ignorarla o hablar de ella en voz baja. Pervive parcialmente la creencia de que atenderlos es elitismo ya que nacen mimados por la diosa fortuna, e ignoran que un niño es ante todo un niño, por superdotado que sea, que precisa de la experiencia y el apoyo de los adultos significativos, para desarrollarse como niño y como superdotado. Sobresalir sobremanera por arriba o por abajo no es socialmente bueno, y menos para un alumno de corta edad. Los padres son tal vez el grupo más sensibilizado hacia la alta capacidad, andan desorientados, no encuentran apoyo escolar y son carne de cañón ante ofertas externas insuficientemente probadas.

Finalmente señalar que *no* postulamos que los alumnos PEB sean alumnos superdotados, aunque como grupo presentan una característica propia de los más capaces, su capacidad para obtener alto rendimiento a lo largo del tiempo. En cambio, sí nos interesa conocer las condiciones personales, familiares, escolares y sociales que han hecho posible el alto rendimiento. Si hay ente ellos algún alumno superdotado, es un objetivo que ahora no consideramos.

3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Una primera descripción del alumno PEB se ha expuesto en un trabajo anterior (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002). En este *consideramos el género* y ofrecemos algunos de los datos obtenidos en dos momentos temporales de observación de la muestra o en 2000 y 2003, respectivamente.

Por razones de espacio limitamos la reproducción de tablas y cifras, que se contienen en los estudios originales. Como norma, ofreceremos sólo algunas tablas con los datos descriptivos y, en algún caso, el contraste sobre su significación estadística, optando por las tablas pequeñas y por presentar alguna de cada tipo de análisis. La población, muestra estudiada y su nivel de representatividad se recoge en la tabla 2.

TABLA 2
POBLACIÓN DE ALUMNOS PEB DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Y MUESTRA ESTUDIADA

Población PEB	Hombres	Mujeres	Total
Curso 1998-99	23	11	34
Curso 1999-00	12	20	32
Muestra del estudio 2000-01			
Curso 1998-99	13	12	25
Curso 1999-00	5	8	13
Representatividad (%)*			
Curso 1998-99	82	100	90
Curso 1999-00	65	72	79

*En las condiciones más desfavorables del muestreo $p=q=0,5$ y nivel de confianza de 2σ

3.1. Diseño y procedimiento

Se trata de un incipiente diseño longitudinal. En el primer estudio (2000-2001), invitamos a participar a la población PEB, a sus padres y a los centros donde habían estudiado el bachillerato. En el segundo estudio (2003-04), hemos recogido nuevos datos de la muestra previamente estudiada. La tabla 3 refleja la muestra e instrumentos empleados:

TABLA 3
MUESTRA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL SEGUIMIENTO
DE LOS ALUMNOS PEB

ESTUDIO 2000-2001	MUESTRA			INSTRUMENTOS
	Varones	Mujeres	Total	
Alumnos PEB	17	21	38	Cuestionario <i>ad hoc</i> / Tests/Grupos de discusión libre de ambos sexos
Padres de alumnos PEB	21	28	49	Cuestionario <i>ad hoc</i> /Grupos de discusión libre de ambos sexos
Profesores de alumnos PEB	8	6	14	Cuestionario <i>ad hoc</i> /Grupos de discusión libre de ambos sexos
ESTUDIO 2003-2004				
Alumnos PEB	17	14	31	Cuestionarios <i>ad hoc</i> / Tests/Grupos de discusión sólo de chicas, sólo de chicos y de ambos sexos

Algunas precisiones. Primero, la muestra de alumnos PEB es altamente representativa de la población. Segundo, los padres respondieron asistiendo ambos progenitores en varios casos. Los centros han sido los que menos han apoyado nuestra investigación y la muestra de profesores se distribuye como sigue: un director, una secretaria de instituto, dos jefes de departamento, una jefa de estudios, dos orientadoras y siete profesores.

En el año 2000 recogimos datos procedentes de la consulta a padres, profesores y a los propios alumnos a través de un *cuestionario ad hoc*, que contiene algunas preguntas comunes para los tres grupos y otras específicas de cada grupo; se agrupan en seis bloques.

Con cada uno de los tres grupos se tuvieron dos o tres *sesiones de discusión libre* a micrófono abierto, en las que se les planteaban la temática de la educación del alumno PEB como hijo, como alumno y como persona sexuada. A los alumnos se les aplicaron, además, las siguientes *pruebas estandarizadas*: Matrices Progresivas de Raven (TEA, 2001), Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone (TEA, 1999), Intereses y Preferencias Profesionales de De la Cruz editado por TEA (2000) y el Test de Abreación para Evaluar la Creatividad (TAEC) de S. de la Torre (1991).

En el año 2003 hemos recogido datos nuevos sobre los alumnos previamente estudiados, a través de dos cuestionarios *ad hoc*, del test de Inteligencia WAIS III de Wechsler editado por TEA (1999); del test de Atención D2 de Brickenkamp (TEA, 2002), del test de Evaluación de Grado Medio y Alto (GMA) de Blinkhorn (TEA, 1999) y del Cuestionario de Procesos, Orientaciones y Concepciones del Aprendizaje y Enseñanza del Alumnado Univesitario, versión experimental de M. A. Marín (2000) del *Inventory of Learning Styles in Higher Education* de J. Vermunt. Se han tenido también tres *sesiones de discusión libre*, en las que los grupos han estado formados sólo por chicos, sólo por chicas y hubo una sesión mixta. En el primer estudio todas las sesiones fueron mixtas.

En este artículo nos ceñimos a datos obtenidos en el cuestionario *ad hoc* del año 2000 y a los obtenidos en los tests estandarizados.

3.2. Perfil del alumno PEB y género desde el cuestionario 2000

Ofrecemos el cuadro resultante de integrar las respuestas de padres, profesores y alumnos. Son *datos descriptivos*. Cuando hablamos en términos generales, nos referimos a respuestas que aglutinan porcentajes claramente superiores a la mediana en los tres grupos; los valores minoritarios son notablemente inferiores a ésta. Sobre este cuadro general, analizaremos qué diferencias significativas existen. Recordar que como grupo, estos alumnos obtienen buenos resultados en las pruebas de capacidad, por encima del percentil 75 si bien la desviación típica es amplia; son alumnos procedentes de la clase media y del medio urbano; destacan en preparación paralela a la escuela, sobre todo en idiomas, informática y en estrategias y hábitos de trabajo intelectual y son lectores voraces, entre otros.

3.3. Diferencias significativas en función del género

Hemos procedido al contraste de las diferencias observadas en cada grupo sexual y se ha fijado como nivel de significación la probabilidad de 0.95.

3.3.1. Resultados en las pruebas tipificadas

En el test de *Matrices Progresivas* no aparecen diferencias estadísticamente significativas. Se recogen los datos descriptivos en la tabla 4.

TABLA 4
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL TEST DE RAVEN.
TOTAL Y POR GÉNERO.

	Informe					
	ca Sexo					
	varón		mujer		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
RAVEN Escala Superior I	10.76	1.60	10.61	1.61	10.69	1.59
RAVEN Escala Superior II	28.65	5.47	27.22	5.40	27.91	5.40
RAVEN Tiempo de Duración en Minutos	42.59	9.06	40.94	8.05	41.74	8.47

*No son significativas las diferencias

CUADRO 1
PERFIL GENERAL DEL ALUMNO PEB DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

El perfil es el siguiente:

- *Son alumnos educados en una medio familiar que, en general, ha dado a hijos e hijas oportunidades similares de formación y en el que existe conciencia social sobre la igualdad de los géneros. Pese a este acuerdo sustancial a nivel de principios, persisten ciertos sesgos sexistas que señalan que los chicos tienen ventaja en la familia, la escuela y la sociedad; que en el hogar se les exige desigualmente a hijos e hijas y que los padres tienen hacia las hijas expectativas más bajas.*
- *Han estudiado en centros y aulas en las que, en general, se educa a ambos géneros en la igualdad y, en consecuencia, los profesores reconocen la capacidad y motivación en ambos géneros, les dan las mismas oportunidades formativas y evitan estereotipos como el rechazo social hacia la chica muy inteligentes o el tener expectativas más bajas hacia el género femenino, con algunas excepciones. Esta actitud general convive con actitudes y hábitos sexistas minoritarios pero persistentes y que se manifiestan en conductas como dar oportunidades distintas de intervenir o exigir de forma sutilmente desigual, siempre a favor de los chicos.*
- *Entre compañeros se acepta con naturalidad la igualdad sin considerar que un grupo sea más inteligente que el otro. Los buenos resultados escolares que obtienen son objeto de envidia para más de un compañero. Persisten algunos comportamientos diferenciales aunque no con carácter general; así las chicas ocultan su capacidad más que los chicos y suelen ser más inseguras que los chicos inteligentes. Se constata cierto temor en los chicos hacia las chicas más inteligentes. Las profesoras tienen menos estereotipos de género que los profesores.*
- *Eligen la carrera libremente, contando con asesoría y pensando en lo que les gustaría ser y se sienten capaces de hacer; pesan poco los estereotipos o estudios propios de su género y suelen ser rompedores en más de un caso, pues eligen en campos sin tradición en su familia o en su género. Las chicas serían más rompedoras.*
- *En el centro se han educado en la igualdad general y, en principio, no hay normas ni trato distinto dentro o fuera del aula. Sin embargo, en clase apenas si hay oportunidad de conocer aportaciones y ejemplos de mujeres importantes en el campo de la ciencia, la historia o la literatura. Existe cierta conciencia escolar de que los chicos llegarán más lejos aunque no son mejores estudiantes, y también de que persiste en los centros un trato sutilmente distinto para chicos y chicas, a favor de aquellos.*

El resultado más importante es el obtenido en la escala II y apenas si difieren las puntuaciones medias y la dispersión. Una hipótesis que encuentra apoyo en la investigación precedente es que los chicos alcanzan valores más extremos que las chicas en las pruebas de capacidad matemática y espacial. Nuestros datos rechazan la existencia de diferencias debidas al género. Tampoco difieren en velocidad, si bien las chicas emplearon dos minutos y medio menos. Si no mediara un contraste no significativo, se diría que los chicos puntúan más alto y las chicas trabajan más rápido.

En el test de *Aptitudes Mentales Primarias* (PMA) *tampoco hay diferencias significativas*. Los datos empíricos apenas si dibujan el patrón tradicionalmente masculino y femenino, en el sentido de puntuaciones más altas y más dispersas en los varones en las pruebas de capacidad espacial y razonamiento, y discreta superioridad femenina en las pruebas verbales (Tabla 5).

TABLA 5
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL PMA. TOTAL Y POR GÉNERO

	sexo				Total	
	varón		mujer			
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. Típ.
Pma-fvdi	36.41	6.78	35.05	8.07	35.69	7.41
Pma-fedi	31.59	13.17	28.32	10.42	29.86	11.74
Pma-frdi	23.41	4.09	23.16	4.14	23.28	4.06
Pma-fndi	25.24	8.85	21.26	9.53	23.14	9.30
Pma-ffdi	60.00	9.69	63.21	9.45	61.69	9.56
Pma-totdi	211.765	45.605	211.868	32.498	211.819	38.652

*No son significativas las diferencias

De los diecisiete campos profesionales que contempla el IPP (Intereses y Preferencias Profesionales), seis arrojan diferencias significativas en función del género. Los campos científico-experimental, científico-técnico, este en sus dos variantes de actividades y profesiones, y militar-seguridad las diferencias son a favor de los varones; en los campos literario y económico-empresarial destacan las mujeres. Es parcialmente sorprendente el interés femenino por las actividades de tipo económico-empresarial, sobre todo si tenemos en mente el pasado reciente. Sin embargo, en los últimos años dichos estudios figuran entre los elegidos por las chicas con discreta mayoría, fenómeno que se da en España y en los países de nuestra órbita cultural.

Otra nota a observar es que en el campo de los intereses y preferencias más vinculado a las características de la personalidad, se aprecia la vinculación al género masculino del reducto de lo científico-técnico-militar; vinculación que se diluye en capacidad y aptitudes, como acabamos de ver.

En el *Tests de Abreación para Evaluar la Creatividad* no se aprecian diferencias significativas en función del género. Tampoco se aprecia tendencia sistemática de uno de los grupos sobre otro aunque no alcanzase la significación estadística; si acaso los varones muestran valores con mayor dispersión (Tabla 6).

TABLA 6
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DEL TAEC. TOTAL Y POR GÉNERO

Informe

	perfil académico y de personalidad							
	letras		ciencias		mixto		Total	
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.
TAEC Resistencia Cierre Total	14.21	5.94	14.41	4.81	18.00	11.36	14.65	5.84
TAEC Originalidad Total	16.86	5.22	13.82	7.87	17.33	2.08	15.38	6.60
TAEC Elaboración Total	9.86	6.10	8.29	5.98	12.33	11.24	9.29	6.41
TAEC Fantasía Total	2.21	2.01	5.06	5.94	3.67	1.53	3.76	4.55
TAEC Conectividad Total	2.79	5.82	5.82	9.34	.00	.00	4.06	7.71
TAEC Alcance Total	18.64	7.56	16.41	8.42	22.33	2.89	17.85	7.78
TAEC Expansión Total	21.57	7.26	22.29	8.16	23.33	5.86	22.09	7.44
TAEC Riqueza E. Total	12.93	5.03	8.76	4.34	12.67	5.86	10.82	5.05
TAEC Habilidad T. Total	16.71	8.08	11.53	5.28	13.67	11.37	13.85	7.30
TAEC Morfología I. Total	28.21	7.30	25.94	10.32	25.00	12.12	26.79	9.11
TAEC Estilo C. Total	1.93	.83	1.65	.79	1.67	1.15	1.76	.82

*No son significativas las diferencias

Los datos obtenidos en el año 2003 obedecen al mismo patrón. *No aparecen diferencias debidas al género.* En estas pruebas se ofrecen los resultados en percentiles y se observa que los alumnos PEB obtienen buenas o muy buenas puntuaciones.

En el *WAIS* (tabla 7) se aprecia que salvo cuatro casos que se sitúan en torno al percentil 75, hay veintiuno que se sitúa entre los percentiles 80-90 y once que se sitúan por encima del percentil 90. El contraste de *las diferencias entre géneros no arroja valores significativos.*

Las alumnas tienen mejores resultados que los alumnos en las pruebas de vocabulario, clave de números, cubos, historietas, comprensión y búsqueda de símbolos. Los alumnos superan a las alumnas en las de figuras incompletas, aritmética, matrices, dígitos e información. Tienen resultados similares en semejanzas, letras y números y rompecabezas.

TABLA 7
RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DEL WAIS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Percentiles		25	50	75
porc.fig.incompletas	varón	76,0000	90,0000	95,0000
	mujer	68,0000	84,0000	91,0000
porc.vocabulario	varón	77,2727	82,5758	84,4697
	mujer	77,6515	89,3939	93,1818
porc.clave de números	varón	48,4962	65,7895	73,4962
	mujer	67,6692	76,3158	83,8346
porc.semejanzas	varón	81,8182	86,3636	93,1818
	mujer	66,6667	87,8788	95,4545
porc.cubos	varón	69,1176	79,4118	86,3971
	mujer	59,5588	81,6176	88,2353
porc.aritmética	varón	73,8636	77,2727	87,5000
	mujer	36,3636	59,0909	81,8182
porc.matrices	varón	70,1923	88,4615	95,1923
	mujer	74,0385	80,7692	93,2692
porc.dígitos	varón	53,3333	73,3333	73,3333
	mujer	52,5000	63,3333	86,6667
porc.información	varón	86,6071	91,0714	98,2143
	mujer	81,2500	92,8571	96,4286
porc.historietas	varón	73,8636	79,5455	88,6364
	mujer	48,8636	79,5455	86,3636
porc.comprensión	varón	68,1818	83,3333	89,3939
	mujer	82,5758	93,9394	96,2121
porc.búsq.de símbolos	varón	54,1667	57,5000	70,8333
	mujer	60,0000	65,0000	78,7500
porc.letras y números	varón	66,6667	66,6667	84,5238
	mujer	47,6190	64,2857	73,8095
porc.rompecabezas	varón	51,4423	81,7308	91,8269
	mujer	72,5962	82,6923	87,0192
porc.punt.verbal	varón	75,0433	79,6552	85,1554
	mujer	65,3579	79,0074	86,9171
porc.punt.manipulativa	varón	66,1886	76,4290	84,1110
	mujer	70,0335	75,4430	84,4005
	mujer	75,9615	82,6923	85,5769
porc.punt.verbal	varón	75,1144	79,6552	84,7882
	mujer	68,7801	79,0074	85,4082
porc.punt.manipulativa	varón	68,1824	76,4290	82,9699
	mujer	71,4551	75,4430	81,7962

*No son significativas las diferencias

La tabla 8 recoge las puntuaciones directas obtenidas en el CI verbal, manipulativo y total. *Las diferencias entre géneros no son significativas*. Como grupo obtiene una buena puntuación, destacando el CI verbal sobre el manipulativo como viene siendo habitual con este tipo de alumnos.

TABLA 8
COCIENTE INTELECTUAL EN EL WAIS, POR GÉNERO Y TOTAL

WAIS CI Verbal	Media	Desviación típica
Varón	135,67	8,26
Mujer	130,00	9,47
Total	132,62	9,05
CI Manipulativo		
Varón	121,83	7,52
Mujer	112,71	14,10
Total	116,92	12,06
CI Total		
Varón	134,67	9,85
Mujer	123,71	11,57
Total	128,77	11,82

*No son significativas las diferencias

En el GMA (tabla 9) al analizar los resultados de los subtests en función del género, *las diferencias no alcanzan significación estadística* (tabla 10). Los datos empíricos son curiosos en dos sentidos. En razonamiento verbal desaparece la superioridad femenina sólo en el caso de los percentiles más altos. Es decir, los varones situados por

TABLA 9
PERCENTILES EN LA PRUEBA GMA POR GÉNERO

Percentiles		25	50	75	90
razonamiento verbal	Varón	29.00	58.00	81.00	88.00
	Mujer	48.00	71.00	75.75	83.40
razonamiento numérico	Varón	49.00	67.00	88.00	99.00
	Mujer	35.75	45.00	69.00	75.00
razonamiento abstracto	Varón	4.00	39.00	63.00	72.60
	Mujer	27.50	57.50	73.25	75.80

encima del percentil 75 o del 90 puntúan más alto que las mujeres, y lo hacen por debajo de éstas en los percentiles 25 y 50. Iría en la línea de «los hombres cuando sobresalen, sobresalen más que las mujeres», expresión tomada de un alumno de ingeniería industrial en el grupo de discusión masculino. El otro dato es que en razonamiento abstracto, el varón se sitúa en todos los casos por debajo de la mujer. Hablamos de una muestra pequeña y de datos no significativos.

TABLA 10
ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE EN EL GMA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

	Gmavtg	Gmantg	gmaatg
U de Mann-Whitney	46.500	32.000	44.000
W de Wilcoxon	124.500	87.000	122.000
Z	-.893	-1.627	-1.056
Sig. Asintót. (bilateral)	.372	.104	.291
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.381	.114	.314

En el cuestionario D2, los resultados se reflejan en la tabla 11. El contraste de dichas diferencias asociadas al género no alcanza la significación estadística. Los datos empíricos favorecen discretamente al varón.

TABLA 11
 PERCENTILES DE LAS DISTINTAS VARIABLES DEL TEST D2
 EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Percentiles		25	50	75	90
Total de respuestas	varón	49,00	67,00	86,00	98,00
	mujer	45,00	53,50	70,75	79,90
Total de aciertos	varón	51,00	60,00	92,00	99,00
	mujer	43,25	54,50	73,00	82,90
Total de omisiones	varón	46,00	57,00	60,00	63,80
	mujer	43,50	55,50	63,00	63,90
Total de comisiones	varón	46,00	49,00	51,00	54,00
	mujer	33,00	41,00	51,00	53,70
efectividad total	varón	50,00	65,00	87,00	98,40
	mujer	43,00	55,50	71,00	79,70
índice de concentración	varón	50,00	60,00	90,00	99,00
	mujer	41,75	53,00	69,25	79,60
mayor número intentado	varón	64,00	78,00	78,00	78,00
	mujer	70,50	78,00	78,00	78,00
menor número intentado	varón	48,00	61,00	81,00	99,00
	mujer	32,25	54,00	63,00	79,20
índice de variación o diferencia	varón	31,00	62,00	74,00	91,20
	mujer	53,50	65,00	77,75	97,10

CUADRO 2

PERFIL DEL ALUMNO PEB Y GÉNERO DESDE LOS RESULTADOS DE LOS TESTS

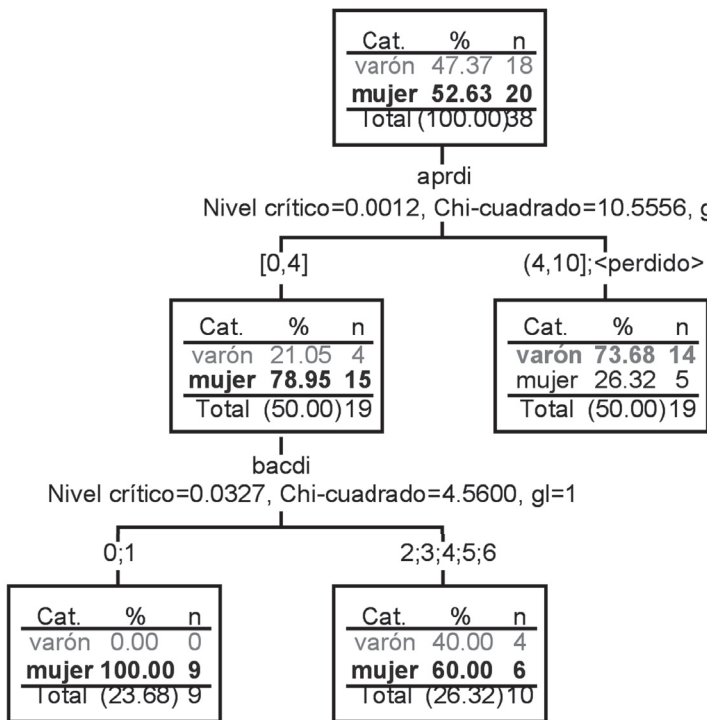
Del conjunto de los contrastes significativos en las pruebas psicométricas se puede esbozar el siguiente cuadro:

- *El género no muestra resultados con significación estadística en las pruebas de capacidad aplicada, sean de inteligencia general o estén más ligadas a la inteligencia factorial. Incluso las diferencias empíricas observadas no siguen un patrón masculino o femenino, entendido este como los resultados que eran habituales en los estudios sobre diferencias de género hasta la década de los setenta y parcialmente en los ochenta.*
- *En el último decenio los cambios han sido tan rápidos, que se puede conjeturar que en este campo y con esta población, los hechos van por delante de la reflexión científica, quizá porque los padres apoyan con decisión un porvenir profesional para las hijas (e hijos) como forma de proteger su futuro. Este hecho, unido a la capacidad demostrada del grupo PEB y a la responsabilidad que están manifestando las mujeres en los estudios universitarios y en el ingreso en los cuerpos profesionales de alto nivel dependientes de la administración, son tal vez el caldo de cultivo para los resultados que se van comunicando en los estudios más recientes. El presente es uno de ellos.*
- *Persisten algunas diferencias significativas en intereses. Se centran, por una parte, en el campo tradicionalmente más privativo del género masculino o el científico, el técnico y el militar; en el literario destacan las mujeres como ha ocurrido tradicionalmente. Aparece un fenómeno nuevo, el predominio del interés femenino en el campo de las actividades económicas-empresariales. Este dato vendría a confirmar, en alguna medida, que son chicas rompedoras y eligen lo que les atrae antes que lo que tradicionalmente ha sido propio de la mujer. No hay un grupo más creativo que otro.*
- *Si acaso señalar que se aprecia en los varones una discreta tendencia empírica, estadísticamente no significativa, a obtener puntuaciones más dispersas; los que se sitúan en la parte superior, serían testigos modestos de que los hombres alcanzan valores más altos cuanto más alto es el punto de corte fijado, en línea con la hipótesis de la mayor variabilidad del varón. Esta tendencia no se da en el WAIS donde la media es ligeramente más alta pero con menor dispersión que la de las mujeres.*
- *Como grupo, obtiene altos resultados en las pruebas de capacidad.*

3.3.2. Análisis de segmentación desde los datos de los tests

Esta técnica tiene que ver con el descubrimiento y la especificación de grupos de población o segmentos que difieren en la probabilidad de un suceso, por ejemplo elegir determinados estudios. Dado su carácter multivariado, facilita una información complementaria a la anterior y más integrada. La tabla 12 recoge el dendograma obtenido con los resultados de los tests.

TABLA 12
ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN SEGÚN GÉNERO DESDE LOS RESULTADOS
DE LOS TESTS DEL AÑO 2000
I2



Las variables que más discriminan o diferencia a los chicos de las chicas y viceversa, son las siguientes. En primer lugar la variable IPP científico-experimental en su doble formulación de profesiones y actividades, respectivamente, y en segundo lugar la variable IPP científico-técnico ac (actividades). El modelo explica el 77% de la varianza. Según dicho modelo, la mayor parte de las mujeres estudiadas tienen bajo interés por los aspectos científico-experimental y técnico, quizá por la rémora de una educación que históricamente las ha mantenido alejadas de estos campos, y les ha dado escasa voz pública en los casos en que los han cultivado.

3.4. Diferencias significativas entre los géneros desde los datos del cuestionario

Para aplicar el estadístico *ji* cuadrado se ha procedido a reagrupar las cuatro categorías de respuesta en dos, y se han formado tablas de 2x2 para cada una de las cuestiones. Cabe concluir que *en términos generales no se aprecian diferencias significativas* en las respuestas dadas por los chicos y chicas. *De ciento ochenta contrastes, sólo diez han arrojado resultados significativos*. Reproducimos algunas tablas y resumimos en el perfil (Cuadro 3) la totalidad de los contrastes significativos.

El contraste siguiente se refiere al bloque III que pregunta sobre el marco y sistema educativo familiar. Las chicas han tenido mayor apoyo y estímulo de la madre que el que han obtenido los chicos (Tabla 13).

TABLA 13
EL ESTÍMULO Y APOYO DE TU FAMILIA (MADRE) * SEXO

Tabla de contingencia

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
el estímulo y apoyo de tu familia (madre)	desacuerdo	7	1	8
	acuerdo	11	18	29
Total		18	19	37

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.167 ^b	1	.013		
Corrección por continuidad ^a	4.343	1	.037		
Razón de verosimilitud	6.741	1	.009		
Estadístico exacto de Fisher				.019	.017
Asociación lineal por lineal	6.000	1	.014		
N de casos válidos	37				

^a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

^b 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.89.

Las cuatro últimas cuestiones significativas pertenecen al bloque dedicado a educación y género. Los resultados muestran ciertos recelos sexistas que conviene tomar en consideración desde los ámbitos educativo y social (Tablas 14, 15, 16).

TABLA 14
EXISTE CIERTO TEMOR EN LOS CHICOS HACIA LAS CHICAS
MUY INTELIGENTES * SEXO

Tabla de contingencia

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
existe cierto temor en los chicos hacia las chicas muy inteligentes	desacuerdo	8	4	12
	acuerdo	4	13	17
Total		12	17	29

Las diferencias son estadísticamente significativas

Las chicas, en mayor grado que los varones, están de acuerdo con la idea de que las alumnas muy inteligentes son tratadas con cierto recelo. En *los grupos de discusión*, dicha idea era apuntada por dos de los profesores, así como por alguno de los padres, y reaparece en el segundo estudio. Venían a decir que a estas alumnas se les respeta y consulta pero los chicos no las quieren como pareja. No existiría hacia los chicos inteligentes una actitud similar.

TABLA 15
LA CARRERA QUE ESTUDIAS TIENE POCA TRADICIÓN
ENTRE LAS MUJERES * SEXO

Tabla de contingencia

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
la carrera que estudias o estudiarás tiene poca tradición entre las mujeres	desacuerdo		6	6
	acuerdo	12	7	19
Total		12	13	25

Las diferencias son estadísticamente significativas

Los varones reflejan mayor grado de acuerdo que las mujeres en que la carrera que estudian es más de hombres que de féminas. Es decir, los chicos tendrían más acentuado el estereotipo sobre carreras típicamente masculinas y femeninas. Los varones se han sentido más cómodos que las mujeres en las clases impartidas por profesoras (Tabla 16).

TABLA 16
TE HAS SENTIDO MÁS CÓMODO EN LAS CLASES IMPARTIDAS
POR PROFESORAS * SEXO

Tabla de contingencia

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
en general te has sentido más comodo en las clases impartidas por profesoras	desacuerdo	3	9	12
	acuerdo	8	1	9
Total		11	10	21

Las diferencias son estadísticamente significativas

CUADRO 3
PERFIL DIFERENCIAL SEGÚN GÉNERO DESDE LOS RESULTADOS
ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVOS EN LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

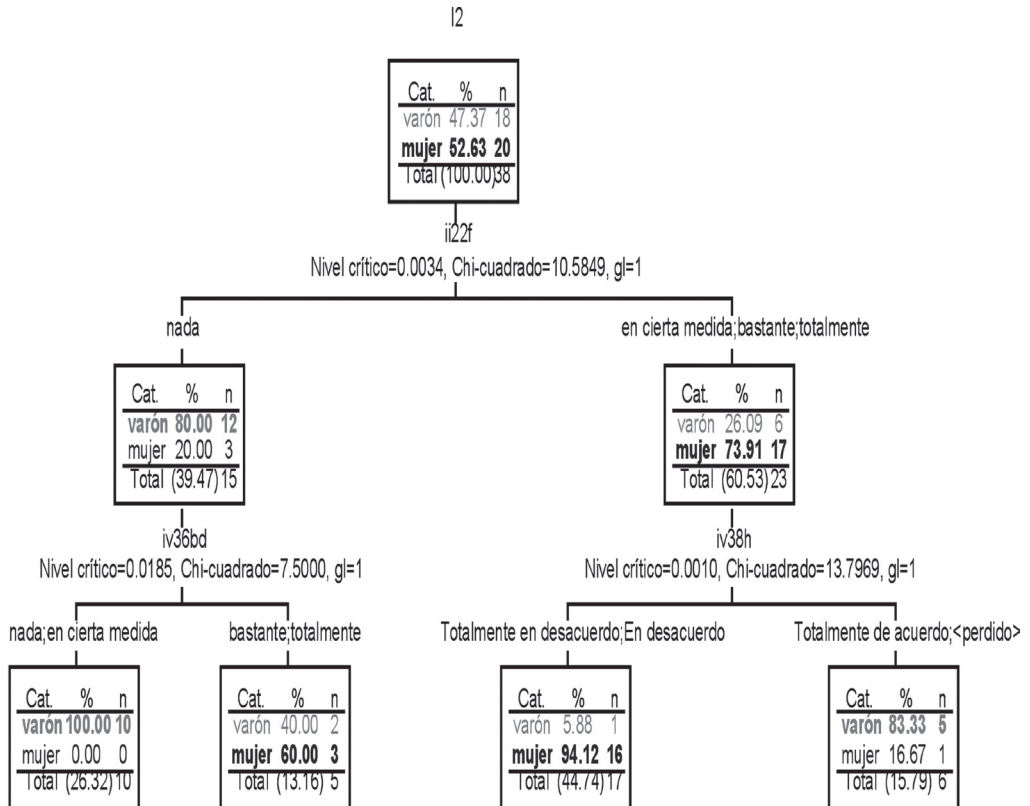
Del conjunto de los *contrastes significativos del cuestionario 2000* se puede esbozar el siguiente perfil para chicos y chicas, respectivamente:

- *En relación con las chicas, los chicos son más partidarios de un círculo de amistades reducido; encuentran más difíciles las relaciones personales; le gustan menos las actividades tranquilas; tendrían menos apoyo de la madre; atribuyen a los padres con más determinación acierto en la aplicación de premios y castigos; no creen que las chicas muy inteligentes sean tratadas con recelo; no ponen como primera preocupación el aprobar los exámenes; estudian una carrera tradicionalmente masculina y se sienten más cómodos en las clases impartidas por profesoras.*
- *Por su parte, las chicas prefieren círculos de amistades más amplios; se relacionan más fácilmente con las personas; les gustan más las actividades sedentarias y tienen preferencia por los espectáculos; se sienten más apoyadas por la madre; atribuyen a los padres cierta arbitrariedad en la administración de premios y castigos; perciben recelo en los chicos hacia las chicas muy capaces; sitúan el aprobar como preocupación principal; estudian carreras «de hombres y de mujeres» y no se sienten especialmente cómodas en las clases impartidas por mujeres.*

3.4.1. Análisis de segmentación por género desde los datos del cuestionario 2000

La tabla 17 recoge el dendograma obtenido con los datos del cuestionario. Al tratarse de una técnica multivariada viene a precisar que al considerar el conjunto de las variables, las que mejor caracterizan a los varones son el no interesarle los aspectos artísticos de la actividad física, la danza o el ballet, y el repartir su tiempo disponible entre el estudio y salir con los amigos. Por su parte, a las mujeres sí les interesa los aspectos artísticos de la actividad física, la danza y el deporte y no se han sentido más cómodas en las clases impartidas por profesoras. El modelo explica el 90% de los casos.

TABLA 17
ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN POR GÉNERO DESDE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO



5. DISCUSIÓN FINAL

El resumen de todos los datos sería que entre los chicos y chicas PEB no aparecen diferencias significativas en las pruebas de capacidad aplicadas; solamente aparecen algunas diferencias significativas en intereses y ámbitos profesionales específicos. La hipótesis de partida se confirma. Por otra parte, como grupo obtienen buenos resultados en pruebas estandarizadas así como un alto CI, sin superioridad de un género sobre otro.

Los buenos resultados medios que obtienen no deben llevarnos a ignorar la dispersión de los mismos, que lleva a sostener que hay casos de algún alumno que ha sido capaz de obtener PEB desde una capacidad intelectual similar a la mediana de la población. El resto, lo ha hecho la educación y la determinación personal. Algún otro caso se sitúa en percentiles elevados, y uniría en su persona capacidad, determinación y estrategias y hábitos de trabajo intelectual.

En los datos del cuestionario aparecen algunas diferencias significativas próximas a lo que se denomina personalidad, intereses, expectativas, relaciones sociales. Es decir, en aspectos que apenas están tipificados en los tests convencionales y que cuando se miden, se miden desde instrumentos que difícilmente se reproducirán en investigaciones ajenas. No por ello dejan de ser importantes y señalan ámbitos donde las diferencias de género son significativas. Y también apuntan a algunos comportamientos sexistas que perviven o repuntan, y que sugieren que el avance hacia la igualdad de las personas presenta obstáculos para los dos géneros, si bien de distinta naturaleza, obstáculos que la educación debe contemplar.

El retrato femenino emergente es definido y con importantes matices respecto del obtenido hace una o dos décadas. Su rendimiento universitario es bueno y se adentra paso a paso en carreras difíciles. Si completamos el cuadro analizado hasta aquí con los resultados obtenidos en la universidad y con las valoraciones de los grupos de discusión (Jiménez Fernández y col., 2001, 2004), cabe señalar que las estudiantes se muestran como personas liberadas, seguras, responsables y prudentes, a sabiendas de que es difícil mantener los logros si se baja la guardia; su primera preocupación como estudiante es aprobar. Los chicos tienen una mente abierta, son conscientes del avance de la mujer y de la igualdad de los géneros y mantienen un buen perfil académico y aptitudinal, que parecería ha descendido porque se ha democratizado el logro. Es decir, las mujeres han ampliado y elevado sus estándares académicos, pero no por ello han descendido los varones en sus propios campos. A ellos les preocupa el aprobar pero no con la prevalencia que a ellas. En los grupos de discusión sólo masculinos y sólo femeninos, sorprende la lucidez e imparcialidad de algunas valoraciones al analizar determinados comportamientos «machistas», que abren la conciencia a facetas inesperadas y señalan caminos para liberar a las personas del sexismo y de otros «ismos».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *La mujer en el sistema educativo*. Madrid: Autor.
- Clance, P.R. (1985). The impostor phenomenon. *New Woman*. 15, 40-43.

- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados*, Barcelona: Herder.
- Delisle, J.R. (1999). For gifted children, full inclusion is a partial solution. *Educational Leadership*. Nov. 80-83.
- García Yagüe, J. y col. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, Madrid: CEPE.
- Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED/ MEC. Colección Varia.
- Jiménez Fernández, C. (2001). Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar. *Revista de Investigación Educativa*. V. 19 (1), 7-35.
- Jiménez Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar, en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón. *Revista de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Monográfico. 219-239.
- Jiménez Fernández, C. (2003). Tercer eje de la LOCE o creación de un sistema de oportunidades de calidad para todos, en *Programa de Formación del Profesorado a través de la RED*. Sociedad Española de Pedagogía. <http://www.uv.es/soespe/LCE-jimenez.htm>.
- Jiménez Fernández, C. (2004a). Educación, alta capacidad y género: Diversidad y equidad, en Jiménez Fernández, C. (Coord.) *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación. Pp. 385-420.
- Jiménez Fernández, C. (2004b). Educación para todas las personas, en Buendía, L., González, D. y Pozo, T. (Coord.) *Temas Fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 197-240.
- Jiménez, C.; Aguado, T.; Álvarez, B.; Gil, J. A. y Jiménez, R. (2002). Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 54 (2 y 3), 383-398.
- Kearny, K. (1996). Highly gifted children in full inclusion classrooms. *Highly Gifted Children*, 12 (4).
- Kerr, B. (1991). Developing talents in girls and young women, en Colangelo, N. y Davis, G.A., Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 483-497.
- Kerr, B. (1985, 1995). *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Scottsdale. AZ Gifted psychology Press. Edición revisada en 1995.
- Kerr, B. (2000). *Guiding Gifted Girls and Young Women*, en Heller, K. M.; Mönks, F. J. Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (2000), o. c., 649-657.
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid. MEC/CEIM/Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- López Sáez, M. (2003). Universidad, en *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. 160-267.
- Lubinski, D., Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among of the Gifted, en Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. 693-707.

- Lubinski, D., Benbow, C. y Morelock, M. J. (2000). *Gender Differences in Engineering and the Physical Sciences Among the Gifted: An Inorganic-Organic Distinction*, en Hellr, K. M.; Mönks, F. J. Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (2000), o. c., 633-648.
- Martín Serrano, M. (Dir.). Algarra Paredes, A., Mangas, L. y Fernández Cornejo, J. A. (2004). *La situación profesional de la mujer en las administraciones públicas*. EURODOXA. Madrid: INAP/Instituto de la Mujer.
- Noble, K.D. (1987). The dilemma of gifted woman, *Psychology od Women Quartely*, 11, 367-378.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2004*. Editorial: Autor.
- Seeley, K.R. (1993). Gifted Students at Risk, en Silverman, L.K. (Ed.) *Counseling the Gifted and Talented*, Denver: Love Publishing Company, 263-275.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO/MEC.
- Webb, R. M.; Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2003). Mathematically Facile Adolescents UIT Math-Sciencie Aspirations: New Perspectives on Their Educational and Vocational development, *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94 (4), 785-794.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Esther Muñoz¹

Universidad Católica San Antonio

Juan Gómez

Universidad de Murcia

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar, aplicando técnicas multivariantes, sobre una muestra de alumnos de la Universidad Católica S. Antonio de Murcia, el efecto que, en el proceso de producción educativa tienen determinadas características del aprendizaje de los estudiantes universitarios y que condicionan la probabilidad de éxito académico en la Universidad. En particular, además de otras características socioeconómicas, se consideran las estrategias que aplican los estudiantes en su aprendizaje, utilizando para ello el cuestionario de J. Biggs (SPQ-2 F). Se estima el peso que tiene cada uno de esos factores como determinantes del rendimiento académico.

Palabras clave: rendimiento académico, educación superior, enfoques de aprendizaje.

ABSTRACT

In this paper, we analyze, by means of applying multivariate techniques on a sample of students from the Catholic University of Murcia, the effect that some learning variables of university students have on their academic achievement. In addition to other academic or socioeconomic features, we consider especially the students learning strategies, using for that purpose the Student Process Questionnaire (SPQ-2F) by J. Biggs. The weight of every factor, as determinant of the academic achievement, is pondered.

Key words: academic achievement, higher education, approaches to learning.

1 Dirección electrónica: Emunoz@pdi.ucam.edu; jgomezg@um.es

I. INTRODUCCIÓN

Un tema básico de estudio para quienes hemos de desarrollar nuestro trabajo formativo en la universidad debería ser el análisis de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes aprenden. Sólo desde una clara conciencia de esos procesos estaremos en condiciones de poder reajustar, también de manera constante, nuestros métodos de enseñanza. Salvo algunas excepciones, tampoco es uno de los campos prioritarios de los estudiosos de asuntos universitarios más interesados en cuestiones como las políticas universitarias, las condiciones de acceso, los flujos de estudiantes, los sistemas de acreditación y reconocimiento, etc.

Los métodos de enseñanza y los procesos que los estudiantes ponen en marcha para realizar sus aprendizajes pertenecen, las más de las veces, a la esfera de las intuiciones, de los aprendizajes prácticos y la experiencia. Merece la pena analizar la interacción producida entre: intervención didáctica de los profesores, factores de éxito en el aprendizaje y resultados académicos. La interacción entre esos tres componentes de la acción formativa en la universidad acaba teniendo una importante repercusión en el rendimiento académico y en la permanencia, cambio o abandono en los estudios.

Durante los últimos veinticinco años se han desarrollado un conjunto de estudios, especialmente en Gran Bretaña, Suecia y Australia y que han dado lugar a un área de investigación denominada SAL (Student Approaches to Learning). Varias etiquetas han sido utilizadas por los autores: aprendizaje significativo y memorístico (Ausubel, 1986) procesamiento genérico y reproductivo (Wittrock, 1974), aprendizaje reproductivo y transformacional (Thomas & Bain, 1984), enfoque profundo, superficial y estratégico (Entwistle, 1988), enfoque profundo, superficial y de alto rendimiento (Biggs, 1987) etc.

A partir de 1976, las aportaciones de (Marton & Saljö, 1976) inician una línea específica de investigación comprobando en qué aspectos se centran los estudiantes al leer artículos de investigación, comenzando a utilizar los términos enfoque profundo, para referirse a estudiantes que mostraban interés en el significado de lo que aprendían, y enfoque superficial, para referirse a la concepción reproductiva del aprendizaje de los estudiantes.

De las investigaciones realizadas hasta el momento parece que se puede concluir que existen dos formas básicas de aproximación al aprendizaje, como respuestas de los estudiantes al ambiente en el aula, no como características sino como procesos variables según la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica y que se ven influidos por las características personales de los estudiantes, incluso pueden inclinarse hacia un enfoque pero pueden mostrar otra predilección dependiendo del contexto de la enseñanza por coherencia entre motivos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, (Hernández Pina, 1993; Hernández Pina, 2001; Hernández Pina, 2002; Hernández Pina, García Sanz, Martínez Clares, Hervás Avilés, & Marín García, 2002; Marín García, 2002; Buendía & Olmedo, 2002).

El *enfoque superficial* se basa en una motivación extrínseca de los estudiantes, un esfuerzo mínimo para evitar fracasar sin esforzarse demasiado. Acorde a esa motivación el estudiante superficial despliega las estrategias oportunas, a saber, estudiar sólo lo esencial y reproducir de memoria, es un estudiante que se preocupa del posible

fracaso a la vez que se lamentará del tiempo que emplea en su trabajo (Hernández Pina & et al., 2001).

El *enfoque profundo* parte de un interés intrínseco por las materias: Las estrategias sirven a ese interés, el estudiante tratará de comprender al máximo los contenidos conectando las ideas nuevas con conocimientos previos.

Un tercer enfoque, *enfoque de alto rendimiento*, está dejando de considerarse en los últimos trabajos, según manifiesta el propio Biggs (Biggs, 1999) agrupa algunos aspectos de los enfoques superficial y el profundo, define a una minoría de estudiantes que se caracterizan por aspirar a las calificaciones máximas como objetivo primero.

Desde el punto de vista de la intención del estudiante el enfoque profundo se asocia a la intención de comprender mientras que el superficial a la de memorizar (Biggs, 1987); (Entwistle, 1987); (Richardson, 1994); (Marton et al., 1976); (Kember, 1996) etc. Bajo esta perspectiva, la diferencia entre enfoque profundo se hará más nítida e intensa en relación a dicha intención del estudiante, no ya como posiciones opuestas sino como dos extremos de un continuo, (Kember, 1996), (Kember, 2000), ha llegado a estas conclusiones en los trabajos realizados por este autor con estudiantes de Hong Kong, para hablar de un tercer enfoque, *narrow approach o enfoque equilibrado*, que se caracteriza por la doble intención de comprender y memorizar, estudiando paso a paso, primero comprendiendo y después memorizando. Otros trabajos previos (Watkins, 1994); (Tang, 1993); (Marton, Dall'Alba, & Tse, 1992); (Hess & Azuma, 1991); (Kember & Gow, 1990) también analizaron la combinación entre comprensión y memoria.

Para analizar estos aprendizajes se han diseñado herramientas que han tenido una amplia difusión mundial, los más utilizados son el Approaches to Study Inventory (ASI) de Entwistle y Ramsden (1983) o el Study Process Questionnaire (SPQ) de Biggs (1987).

El informe *Student Approaches to Learning* (OCDE, 2003) concluye que se demuestran relaciones entre los enfoques de aprendizaje y resultados académicos en los países de la OCDE, a pesar de las diferencias culturales y de los diferentes sistemas educativos, por tanto, las reformas educativas deben reorientar los sistemas educativos para que el profesorado entrene a los estudiantes para adoptar determinadas estrategias de aprendizaje, y ello requiere, por consiguiente, que los profesores fomenten entre los estudiantes los enfoques de aprendizaje al tiempo que imparten los conocimientos de las materias.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son:

- a. Definir y caracterizar tipos de enfoques de aprendizaje del estudiante universitario a partir de la distribución bivariante (SA, DA).
- b. Encontrar criterios de clasificación de los estudiantes universitarios de la población estudiada según el grupo el enfoque de aprendizaje.
- c. Establecer la contribución independiente que hacen determinadas variables, socioeconómicas, personales, académicas y del proceso del estudio, a la predicción del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

En el presente estudio se ha utilizado la versión del SPQ (1987) adaptado al contexto español por Hernández Pina, revisado en 2000 (Biggs, Kember, & Leung, 2001)9 reducido a 20 ítems, dos escalas (enfoques superficial y profundo) y cuatro subescalas, estrategias profunda y superficial, motivación profunda y superficial. Para la medición de la capacidad mental superior se ha aplicado el test de Interpretación Selectiva de Datos (Seisdedos, 2000), que evalúa los aspectos culturales de la inteligencia general o capacidad mental superior con elementos culturales no solo de carácter innato o hereditario. Ambas pruebas formaban parte de un cuestionario que contaba además con varios grupos de preguntas en los que se interrogaba a los alumnos acerca de cuestiones personales, datos académicos previos, satisfacción en los estudios y sobre la distribución de su tiempo.

Con objetivo exploratorio, para conocer la validez de constructo del CPE y analizar sus propiedades psicométricas, se ha realizado un análisis factorial, método de componentes principales, rotación varimáx que confirma la existencia de dos factores que definen los dos enfoques de aprendizaje: factor 1 (enfoque profundo) definido por los ítems 2+6+10+14+18+1+5+9+13+17 y el factor 2 (enfoque superficial) definido por los ítems 4+8+12+16+20+3+7+11+15+19 siendo ésta la estructura postulada por el autor. Según el análisis realizado por el autor, análisis factorial de las subescalas que componen el CPE, procedimiento empleado también en otros trabajos en que se utiliza este instrumento ((Biggs et al., 2001), 2001; (Hernández Pina et al, 2001), 2001) presenta una solución factorial de dos factores que explican en conjunto un 65,6% de la varianza total. El primer factor que representa el enfoque profundo explica el 34,2% de la varianza total y está subdividido en dos subescalas (motivación profunda y estrategia profunda). El segundo factor representa el enfoque superficial (motivación superficial y estrategia superficial) y explica el 31,4%. No hemos encontrado coherencia en la estructura interna dentro de cada uno de los enfoques acorde con la fundamentación teórica de decisión entre motivos y estrategias.

En relación con el análisis de la fiabilidad se ha obtenido el coeficiente α de Cronbach de cada uno de los factores obtenidos, hemos encontrado que el primer factor presenta un índice de fiabilidad de 0,834, el segundo factor presenta un coeficiente de 0,77, mientras que el coeficiente de fiabilidad total de la escala es de 0,681. Los coeficientes de cada una de las subescalas son: estrategia superficial 0,620, motivación superficial 0,770, estrategia profunda 0,751 y 0,655 motivación profunda.

La población objeto de estudio está constituida por los 2.756 estudiantes que cursaban estudios en la Universidad Católica de Murcia durante el curso 2002-2003 en las siguientes titulaciones oficiales: Administración y Dirección de Empresas, Titulaciones Técnicas, (Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas) y Titulaciones de Ciencias de la Salud, (Enfermería, Fisioterapia, Nutrición Humana y Dietética). La muestra se ha obtenido aplicando un método de muestreo aleatorio y estratificado por curso y titulación. El tamaño muestral para el total de la población, fijado un nivel de confianza del 95% y un error máximo en la estimación del 5% del valor del parámetro

poblacional, ha sido de 815 estudiantes. El plan de muestreo utilizado permite obtener estimaciones de los parámetros poblacionales a nivel de grupo de titulaciones. La recogida de la información se ha llevado a cabo dentro del aula durante el mes de abril de 2003 y en el horario académico de los estudiantes universitarios con el margen de tiempo necesario que permitiera a los sujetos contestar a los diversos instrumentos de la forma más adecuada posible. El análisis de datos se ha efectuado con el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 12,0).

Las variables observadas en cada alumno han sido las siguientes:

- Rendimiento Previo: la estimación se ha realizado tomando las calificaciones medias de los estudios secundarios, sin tener en cuenta la prueba de acceso a la Universidad.
- Rendimiento Universidad: La medida del rendimiento actual en la universidad se ha obtenido como media ponderada por el número de créditos, de las calificaciones del estudiante en las asignaturas superadas hasta el momento de la toma de datos.
- Puntuación en factor 1 (DA): Suma de la puntuación directa obtenida por el estudiante en los ítems del CPE correspondientes a la descripción de motivos y estrategias profundas.
- Puntuación en Factor 2 (SA): Suma de la puntuación directa obtenida por el estudiante en los ítems del CPE correspondientes a la descripción de motivos y estrategias superficiales.
- Valor Enfoque: DA-SA.
- Percentil TISD: Percentil obtenido por el alumno en el test de Interpretación Selectiva de Datos según el baremo de la prueba.
- Renta del padre y/o madre: se consideraban en el cuestionario 5 franjas salariales en pesetas y euros:
 - Menos de 150.000 pts/ 900 €
 - Entre 150.000 pts/900 € y 250.000/1.500 €
 - Entre 250.000 pts/1.500 € y 350.000 pts/ 2.100 €
 - Entre 350.000 pts/ 2.100 € y 450.000 pts/ 2.700 €
 - Más de 450.000 pts/ 2.700 €
- Horas de estudio /día: Número medio de horas diarias que el alumno dice emplear al estudio de las materias en las que está matriculado en la universidad.
- Clase: porcentaje de horas de clase a las que dice asistir en relación con las que tiene obligación de asistir según su matrícula.
- Satisfacción: grado de satisfacción que manifiesta el estudiante con la formación que está recibiendo, Se mide en una escala de 1 a 5.
- Sexo.

4. RESULTADOS

A. Análisis descriptivo

Las tablas 1 y 2 reflejan los valores estimados de las características poblacionales, a nivel agregado y por grupos de titulaciones, para las variables consideradas en el estudio.

En la Tabla 1 se observa que las distribuciones de las variables SA y DA tienen aproximadas medidas de dispersión (homocedasticidad) pero difieren significativamente en la media, como reflejan los intervalos de confianza respectivos.

Los estadísticos del TISD presentan unos valores totales bajos en relación con los resultados de las poblaciones sobre las que se probó la herramienta que si bien no exige cálculos complicados si requiere de una comprensión inteligente del conjunto de los datos. La herramienta se construyó sobre los resultados de cuatro mil casos de adultos jóvenes en procesos de selección de personal bajo una necesidad de probar ciertas habilidades intelectuales que en ningún caso se han dado en la muestra objeto de nuestro estudio, que ha colaborado de forma voluntaria pero sin la presión de demostrar el máximo de sus capacidades.

El Rendimiento Académico en la Universidad aparece sobreestimado (6,33) por la circunstancia mencionada de que sólo se ha tenido en cuenta las asignaturas superadas en el momento de la toma de datos.

La estimación del Rendimiento Previo (6,90) se ha calculado tomando las calificaciones medias de los estudios secundarios, sin tener en cuenta la Prueba de Acceso a la Universidad.

TABLA 1
ESTIMACIONES DE ESTADÍSTICOS: POBLACIÓN TOTAL

	MEDIA	MEDIANA	D. TÍPICA	INTERVALO DE CONFIANZA 95%	
				L. Inferior	L. Superior
Puntuación SA	23,07	22,00	6,12	22,46	23,68
Puntuación DA	26,79	27,00	6,50	26,14	27,43
R.Universidad	6,33	6,19	0,76	6,25	6,41
R. Previo	6,90	6,88	0,90	6,80	6,99
Entil TISD	51,96	55,00	25,67	49,41	54,51

Fuente: CPE, Cuestionario TISD y un cuestionario elaboración propia

En la tabla 2 se observa que las puntuaciones correspondientes a DA (estrategia y motivación profundas para el estudio) tienen un valor medio superior en las titulaciones de Ciencias de la Salud que en ADE y titulaciones Técnicas. Las puntuaciones

correspondientes a SA (estrategia y motivación superficial para estudiar) presentan los resultados en orden inverso.

En la variable DA los resultados para los tres grupos de titulaciones son similares no existiendo diferencias significativas en las medias poblacionales.

La variable Rendimiento Universitario tiene un menor valor medio en las titulaciones Técnicas y su distribución es muy homogénea en todas las titulaciones.

En la variable SA se observa que entre Ciencias de la Salud y titulaciones Técnicas hay una diferencia significativa en media, lo que no ocurre entre éstas y ADE.

Respecto a la variable Horas Estudio por día, no difieren significativamente los valores medios para cada grupo de titulaciones.

El elevado porcentaje de asistencia a clase puede justificarse por el hecho evidente de estar interrogando a estudiantes presentes en las aulas, presumiblemente con un alto índice de asistencia habitual.

TABLA 2
ESTIMACIONES DE LOS ESTADÍSTICOS: GRUPO DE TITULACIONES

		Media	Mediana	D. Típica	I. Confianza	
					L. Inferior	L. Superior
Puntuación SA	ADE	22,73	22,00	6,61	21,29	24,18
	TÉCNICAS	24,46	24,00	6,06	23,50	25,41
	SALUD	21,80	21,00	5,63	20,90	22,71
Puntuación DA	ADE	26,47	26,00	6,52	25,05	27,89
	TÉCNICAS	26,47	26,00	6,50	25,45	27,50
	SALUD	27,29	27,00	6,49	26,25	28,34
Rendimiento Universidad	ADE	6,48	6,34	0,72	6,32	6,64
	TÉCNICAS	6,01	5,95	0,65	5,91	6,12
	SALUD	6,57	6,41	0,79	6,44	6,70
Rendimiento Previo	ADE	6,99	7,00	0,83	6,81	7,17
	TÉCNICAS	6,85	6,76	0,96	6,70	7,00
	SALUD	6,89	6,90	0,88	6,75	7,04
TISD	ADE	58,23	60,00	26,96	52,34	64,12
	TÉCNICAS	55,69	60,00	24,77	51,80	59,58
	SALUD	44,61	45,00	24,24	40,71	48,51
Horas estudio/día	ADE	2,99	3,00	2,72	2,50	3,49
	TÉCNICAS	3,17	2,50	4,79	2,59	3,76
	SALUD	2,75	2,00	2,36	2,50	2,99
Asistencia a clase	ADE	0,88	1	0,18	0,84	0,91
	TÉCNICAS	0,88	1	0,21	0,85	0,91
	SALUD	0,94	1	0,51	0,88	0,99

Fuente: CPE ítems procedente de un cuestionario elaboración propia

B. Correlaciones entre variables

La tabla 3 presenta los valores de las correlaciones bivariantes y por grupo de titulaciones. En los alumnos de ADE existe correlación positiva significativa entre el Rendimiento en la Universidad con la puntuación DA y con el Rendimiento Previo. En las titulaciones Técnicas el Rendimiento en la Universidad correlaciona significativamente con Rendimiento Previo, y en Ciencias de la Salud el Rendimiento en la Universidad correlaciona positivamente con el Rendimiento Previo y con la puntuación DA.

En ADE y en las titulaciones Técnicas las puntuaciones DA y SA están correlacionadas de modo significativo y negativamente.

TABLA 3
CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES POR GRUPO TITULACIONES

Titulación	Variable	R. Previo	R. Universidad	SA	DA	TISD
ADE	R. Previo	1	0,306**	-0,107	0,145	0,030
	R. Universidad		1	0,099	0,279**	-0,126
	SA			1	-0,408**	0,323**
	DA				1	-0,181
	TISD					1
TÉCNICAS	R. Previo	1	0,377**	-0,036	0,120	0,105
	R. Universidad		1	0,081	0,111	0,114
	SA			1	-0,384**	0,174
	DA				1	-0,028
	TISD					1
SALUD	R. Previo	1	0,316**	-0,207**	0,184**	-0,019
	R. Universidad		1	-0,244**	0,324**	0,002
	SA			1	-0,027	0,097
	DA				1	-0,034
	TISD					1

C. Análisis ANOVA: Grupos de Enfoque

En este apartado se han analizado las distribuciones de las variables DA, SA y DA-SA, Gráfico 1, y se han categorizado según los n-tilas de DA-SA (n igual a 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10). Se ha contrastado la existencia de subpoblaciones diferentes para la variable Rendimiento Previo definidas por cada nivel de los n-tilas, Gráfico 2 (n = 3). Analizados los resultados de todos los contrastes sobre la igualdad de los valores medios poblacionales hemos considerado tres grupos de alumnos: aquellos estudiantes en los que DA-SA es mayor o igual a 10 puntos y que definen el grupo que consideramos de «Enfoque Profundo»; un conglomerado (que representa aproximadamente el 25% de

los estudiantes) donde DA-SA está en el intervalo (5, 9) y que constituye el grupo que denominamos de «Enfoque Equilibrado» y un tercer cluster de alumnos para los que DA-SA es inferior o igual a 4 y que definen el grupo de «Enfoque Superficial».

GRÁFICO 1.

Histograma de DA-SA para la población total

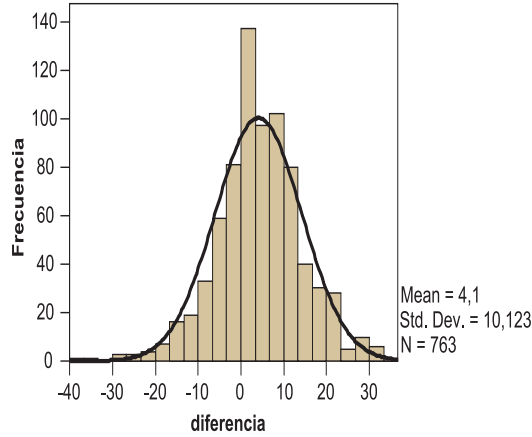
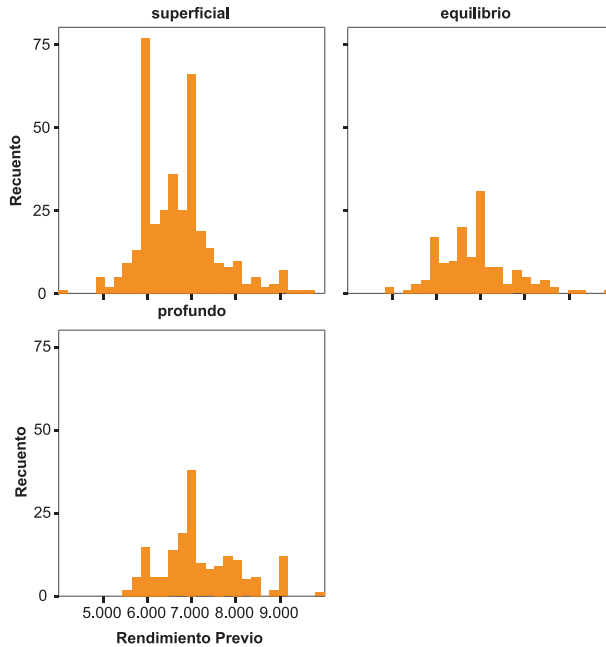


GRÁFICO 2.

Histograma de Rendimiento Previo

3-tilas de DA-SA



La propuesta anterior sobre el establecimiento de tres categorías de enfoque aparece justificada al existir diferencias significativas para la variable dependiente Rendimiento Previo (p -valor = 0,000). En este caso el contraste de Bonferroni confirma la existencia de diferencias significativa entre los valores medios de las poblaciones definidas por los tres grupos de enfoques de aprendizaje, ver tabla 4.

TABLA 4
COMPARACIONES MÚLTIPLES: RENDIMIENTO PREVIO

		Diferencia de Medias (I-J)	sig
(I) Enfoque	(J) Enfoque		
Superficial	Equilibrado	-,170	0,100
	Profundo	-,480*	,000
Equilibrado	Superficial	,170	0,100
	Profundo	-,480*	,000

Respecto a la variable Rendimiento Universidad, se han verificado las condiciones de normalidad en cada subpoblación (p -valores: 0,065, 0,498, 0,133) y de homocedasticidad (p -valor 0,115) y se ha aplicado el procedimiento ANOVA para contrastar si influye significativamente el grupo de enfoque al que pertenece un alumno en su rendimiento académico universitario. Se concluye que existe influencia significativa del factor grupo de enfoque de aprendizaje en la variable Rendimiento Universidad con un p -value de 0,000. Una vez admitido que no todas las medias son iguales, para decidir entre que pares de subpoblaciones existe tal diferencia significativa se ha aplicado el test de Bonferroni. Los resultados descriptivos y de comparaciones múltiples aparecen en las tablas 5 y 6.

TABLA 5
DESCRIPTIVOS: RENDIMIENTO UNIVERSIDAD

	N	Media	D. típica	I. Confianza 95%	
				L. inferior	L. superior
Superficial	234	6,19	,68	6,11	6,28
Equilibrado	89	6,36	,74	6,20	6,51
Profundo	114	6,60	,87	6,43	6,76

TABLA 6
COMPARACIONES MÚLTIPLES: RENDIMIENTO UNIVERSIDAD

		Diferencia de Medias (I-J)	SIG
(I) Enfoque	(J) Enfoque		
Superficial	Equilibrado	-,07	0,25
	Profundo	-,34*	,00
Equilibrado	Superficial	,07	0,25
	Profundo	-,27*	,00

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0,05.

De los resultados anteriores (Tabla 5 y 6) se concluye que los alumnos pertenecientes al enfoque que hemos denominado equilibrado no presentan diferencias significativas en el rendimiento en la universidad respecto del rendimiento de los estudiantes con enfoque superficial (p -valor = 0,250) y sí respecto de los de enfoque profundo (p -valor = 0,000). Ante los resultados expuestos existen dos alternativas de análisis: una posible solución, teniendo en cuenta el orden de los p -valores de los contrastes sobre la igualdad de medias, consistiría en redefinir la clasificación de los tres enfoques en dos según el planteamiento inicial de Biggs. Otra, sería analizar con mayor profundidad esta circunstancia, utilizando como criterio discriminante de los enfoques de aprendizaje la distribución bivariante (DA, SA) y distinguiendo en cada componente las dos subescalas (motivación y estrategia), empleando así toda la información disponible sobre el aprendizaje del estudiante.

D. Análisis de regresión

Una vez establecidos los grupos de alumnos según el enfoque en su aprendizaje, superficial, equilibrado y profundo, vamos a analizar, para cada tipo de enfoque, cuales son las variables explicativas del rendimiento académico en la universidad y cual es el peso de cada uno de los diferentes factores determinantes. Para ello, segmentamos el archivo según la variable enfoque y estimamos el modelo lineal considerando las siguientes variables explicativas: rendimiento previo, SA, DA, clase, renta del padre, nivel académico de los padres y sexo.

Los resultados a nivel global se presentan en las tablas 7, 8 y 9.

TABLA 7
RESUMEN DE MODELOS: POBLACIÓN GLOBAL

	R	R ²	R ² Corregida
Enfoque Superficial	,339	,115	,110
	V. predictoras: C, R. previo		
Enfoque. Equilibrio	,363	,132	-,013
	V. predictoras: C, Satisf. formación		
Enfoque. Profundo	,459	,219	,106
	V. predictoras: C, DA, R. previo, Estudios padre		

TABLA 8
ESTIMACIÓN DE LOS COEFICIENTES POBLACIÓN GLOBAL

ENFOQUE SUPERFICIAL				
		Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Sig,
		B	Beta	
	Constante	4,468		,000
	Rend. previo	,256	,339	,000
Enfoque Equilibrio				
		B	Beta	
	Constante	5,681		,000
	Satisf. formación	,177	,245	,000
Enfoque Profundo				
	Constante	3,596		,000
	DA	,031	,177	,007
	Rendimiento. previo	,326	,310	,002
	Estudios padre	-,172	-,199	,042

Los resultados, a nivel de grupo titulaciones aparecen en las tablas 9 y 10:

TABLA 9
RESUMEN DE MODELO POR TITULACIÓN

Enfoque Superficial			
	R	R ²	R ² Corregida
ADE	,498	,248	,231
	V. predictoras.: C, DA.		
Técnicas	,462	,214	,188
	V. pred.: C, R. previo, Satis. form, Ests madre.		
Salud	,374	,140	,114
	V. pred.: C, Satis. form., Renta del padre, DA.		
Enfoque Equilibrio			
Técnicas	,363	,132	,101
	V. pred.: C, SA, Renta de madre		
Salud	,364	,132	,105
	V. pred.: C, Rendimiento. Previo		
Enfoque Profundo			
ADE	,794	,639	,589
	V. pred: C, Horas estudio, Renta padre		
Técnicas	,657	,432	,393
	V. pred: C, Rendimiento. previo, DA.		

5. CONCLUSIONES

En el análisis agregado para estudiantes de enfoque superficial el modelo que incluye las variables Renta del padre y Rendimiento previo explica el 27,2% de la variable Rendimiento en la Universidad, mientras que para los estudiantes de enfoque profundo aparece solo el 12,7% explicado a través de las variables rendimiento previo, DA y Satisfacción con la formación.

En el análisis por grupos de titulaciones se aprecia, en algunos casos, ausencia de relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento académico. Así ocurre en el caso de las titulaciones de Ciencias de la Salud o las Técnicas, no siendo ése el resultado para los alumnos de ADE, en los que aparece correlación estadística positiva entre el resultado académico de los estudiantes y su estrategia y motivación para aprender. Dicha ausencia de correlación podría estar asociada a la acomodación de los estudiantes a las metodologías docentes de tal manera que adaptan sus estrategias de estudio a los requerimientos que se les hace de la tarea por parte de los docentes, como confirma el hecho de que los resultados aparecen mejores en los casos en que los estudiantes presentan actitudes de enfoque profundo en cuanto a sus estrategias o motivación para estudiar en la titulación de ADE.

TABLA 10
ESTIMACIÓN DE LOS COEFICIENTES MODELOS POR TITULACIÓN

ENFOQUE SUPERFICIAL				
		Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	Sig,
		B	Beta	
ADE	Constante	3,522		,000
	Rend. previo	,417	,498	,000
Técnicas	Constante	3,995		,000
	Rend. previo	,106	,190	,045
	S. Formación	,196	,291	,003
	Estad, madre	,150	,259	,008
Salud	Constante	6,849		,000
	S. Formación	-,192	-,297	,012
	Renta padre	8,896E-02	,237	,043
Enfoque Equilibrio				
		B	Beta	
ADE	-	-	-	
Técnicas	Constante	4,131		,000
	SA	7,370E-02	,384	,029
	Renta madre	,246	,355	,042
Salud	Constante	4,240		,000
	Rend. previo	,329	,36	,035
Enfoque Profundo				
ADE	Constante	5,854		,000
	Horas estad.	7,535E-02	,587	,001
	Renta padre	,161	,423	,010
Técnicas	Constante	8,739E-02		,946
	Rend. previo	,461	,570	,000
	DA	7,811E-02	,492	,002

El rendimiento previo como predictor del rendimiento universitario aparece como resultado esperado que confirma análisis anteriores en el campo de la investigación educativa.

No aparecen diferencias significativas en la variable sexo entre los estudiantes de las titulaciones de ADE y Ciencias de la Salud, sin embargo entre los estudiantes de enfoque profundo pertenecientes a titulaciones Técnicas aparece como variable explicativa junto al rendimiento previo, el sexo con un coeficiente de regresión (-,539) para el grupo de las mujeres (en el diseño del cuestionario el valor 1 se adjudica a hombres y el valor 2 a mujeres).

Las variables horas de estudio al día y porcentaje de asistencia a clase solo aparecen como significativas en el caso del grupo de estudiantes profundos de la titulación ADE. El grupo de los estudiantes de enfoque profundo de ADE presenta un 34,7% de capacidad explicativa del modelo a través de las variables horas de estudio/día y clase (porcentaje de asistencia a clase).

No obstante, el porcentaje de varianza explicada en el análisis de regresión para los tres grupos de titulaciones apenas supera el 40% y solo en algún caso, lo que exige búsqueda de nuevos resultados y análisis más profundos.

Ante los resultados expuestos procede analizar con mayor profundidad los datos la metodología y los resultados utilizando como criterio discriminante de los enfoques de aprendizaje la distribución bivalente (DA, SA) y distinguiendo en cada componente las dos subescalas (motivación y estrategia), empleando así toda la información disponible sobre el aprendizaje del estudiante.

El análisis preciso de estas consideraciones nos permitirá valorar la influencia de la las metodologías de enseñanza y de evaluación de parte del profesorado en las estrategias de aprendizaje y motivaciones para aprender de los estudiantes universitarios.

D. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1986), *Educational psychology, A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J. (1987), *Student Approaches to Learning and Studying*, Australian Council for Educational Research (ACER).
- Biggs, J. (1999), *Teaching for quality at university*, Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. y P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Buendía, L. & Olmedo, E. M. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de investigación educativa*, 20 (2), 524.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' Approaches to Learning, In Schmeck, R.R. (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21-51), New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning*, Londres: Hodder and Stoughton, (Traducción en castellano: La comprensión del aprendizaje en el aula, Barcelona: Paidós/M.E.C., 1988).
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, *Revista de investigación educativa*, 22, 117-150.

- Hernández Pina, F. (2001). la Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Superior, *Revista de investigación educativa*, vol. 19, nº 2, 465-489.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior, *Revista de investigación educativa*, 20 (2), 271-301.
- Hernández Pina, F. & et alt. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles, *Revista de investigación educativa*, 19 (2), 465-489.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M. P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R. M. & Marín García, M. A. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Revista de investigación educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hess, R. D. & Azuma, M. (1991). Cultural support for schooling, Contrast between Japan and United States, *Educational Researcher*, 20, 2-8.
- Kember, D. & Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study, *British Journal of Educational Psychology*, 60, 351-363.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-351.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students, *Higher Education*, 40 (1), 99-121.
- Marín García, M. A. (2002). La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje, *Revista de investigación educativa*, 20(2), 303-337.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Tse, K. T. (1992). The paradox of the chines learner, *Paper given at a symposium on the student learning in a cross cultural context, 4º S,E, Asian regional Conference, the International Ass, of Cross Cultural Psychology, Nepal.*
- Marton, F. & Saljö, R. (1976). On Qualitative differences in learning: I, Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- OCDE (2003). *Learners for Life - Student Approaches to Learning*, OECD online bookshop, En <http://www.oecd.org>.
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in Higher Education: a literature survey, *Higher Education*, 27, 449-468.
- Seisdedos, N. (2000). *TISD, Test de interpretación selectiva de datos, Diagnóstico de la capacidad mental en niveles superiores*, TEA EDICIONES, S.A.
- Tang, K. C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development*, 12, 115-130.
- Thomas, P. R. & Bain, J. D. (1984). Contextual dependent of learning approaches: the effect of assessment, *Human Learning*, 3, 227-240.
- Watkins, D. (1994). Memorising and understanding, The Keys to solvings the mysteries of the Chinese learner, *Conference of the International Association of Applied Psychology, Madrid.*
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process, *Educational Psychologist*, 11, 87-95.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2005.

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2005.

CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Feli Peralta¹, M^o Carmen González Torres y Ángel Sobrino
Departamento de Educación, Universidad de Navarra

RESUMEN

Es una cuestión perentoria la formación de los profesores para lograr que el desarrollo de la conducta autodeterminada sea una realidad en los servicios educativos en el ámbito de la Educación Especial. El objetivo de este trabajo es valorar las creencias y conocimientos de los profesores (N=72) acerca de la conducta autodeterminada de los alumnos con discapacidad, a través de un cuestionario elaborado por los autores de este artículo. De los resultados obtenidos cabe destacar que el 94% considera la autodeterminación una meta educativa importante para todos los alumnos, incluidos los que presentan una discapacidad grave (80%). Asimismo, el 97% destacan entre los beneficios para sus alumnos, una mayor inserción social y mejor calidad de vida. No obstante, expresan serias dificultades para aplicar los procesos y estrategias instructivas que llevarían a una mayor autodeterminación. Se discuten los resultados obtenidos con los de otros tres estudios realizados en el ámbito anglosajón.

Palabras clave: *discapacidad cognitiva, autodeterminación, creencias y percepciones de los profesores, formación docente.*

ABSTRACT

Teacher training is of utmost importance to insure that the development of self-determination be a reality in the educational services related to Special Education. The aim of this paper is to evaluate the beliefs and knowledge of teachers (N=72) about self-determined

1 Direcciones electrónicas: fperalta@unav.es; mgonzalez@unav.es; asobrino@unav.es

behaviour in disabled children, through applying a questionnaire developed by the authors of this article. Of the results obtained, major findings relate to the fact that 94% considered self-determination to be an important educational goal for all children, including those that present some serious disability (80%). In the same way, 97% considered further social insertion and a better quality of life as benefits for the children. Even so, they expressed serious difficulties for applying instructive processes and strategies which produce further self-determination. The results are compared to those obtained in two other studies carried out in an Anglo-Saxon setting.

Key words: *Cognitive disability, self-determination, teachers beliefs and perceptions, teacher training.*

INTRODUCCIÓN

Históricamente las personas con discapacidad han sido educadas para la dependencia, así, desde «modelos de enseñanza centrados en el profesor» se les ha enseñado a esperar que alguien decida por ellas qué hacer o aprender, cómo hacerlo y cuándo; que alguien les indique en qué se equivocan y cómo corregirlo, y qué hacer a continuación (Agran, Snow y Swaner, 1999). Sin embargo, desde los años 90 el desarrollo de la conducta autodeterminada se ha convertido en una importante meta educativa gracias a las nuevas legislaciones educativas y, sin duda, al incremento de la investigación en este campo dentro de la Educación Especial (cfr. González Torres y Peralta, en prensa). Este movimiento, gestado en décadas anteriores, pretende dar a estas personas más formación y oportunidades para ejercer un rol más activo que les permita participar, tomar decisiones y desarrollar un mayor control sobre sus vidas y su aprendizaje con objeto de conseguir su mejor integración social y mayor calidad de vida.

Da buena cuenta del ímpetu que este movimiento está teniendo el desarrollo de diversos modelos² sobre autodeterminación, de distintos instrumentos para medir sus diferentes dimensiones y de variados currícula para potenciarla dentro y fuera del marco escolar (Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe, 2000; Agran, 1997; Field, 1996; Field y Hoffman, 1996; Halpern, Herr, Doren y Wolf, 2000; Mithaug, Mithaug, Agran, Martin y Wehmeyer, 2003; Peralta, Zulueta y González Torres, 2002; Wehmeyer, 1995; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996; Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug y Martin, 2000; Wehmeyer, Sand, Knowlton y Kozleski, 2002; Wehmeyer, Abery; Mithaug; Powers y Stancliffe, 2003); asimismo, se han aportado evidencias de los beneficios que su enseñanza aporta (Wehmeyer y Schwarz, 1997, 1998). A pesar de ello, sin embargo, el grado en que los

2 Entre los modelos más destacados de autodeterminación figura el modelo funcional de Wehmeyer (1992; 1996; 1999) para quien la autodeterminación supone actuar como agente causal primario en la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida libre de indebidas influencias externas o interferencias, además señala cuatro aspectos importantes que reflejan una conducta autodeterminada: a) la persona actúa autónomamente; b) la conducta es autorregulada; c) la persona se percibe con «control, autoconfianza y poder en respuesta a muchas situaciones y acontecimientos» (*psychological empowerment*); d) la persona tiene consciencia de sus puntos fuertes y débiles (autoconsciencia).

centros educativos proporcionan una formación sistemática en este sentido es todavía escasa (Wehmeyer y Metzler, 1995; Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000).

Resulta evidente que educar para la autodeterminación requiere un profundo cambio en la manera de concebir y enfocar la práctica educativa que va a depender en gran medida de la implicación de los profesores y, por ello, de sus creencias, percepciones y actitudes acerca de la autodeterminación.

Los estudios sobre las creencias y actitudes pedagógicas de los profesores han puesto de relieve la profunda influencia que dichas creencias y actitudes tienen en la práctica instructiva y en su deseo o no de revisarla (Kupari, 2003); creencias y práctica se retroalimentan. De acuerdo con Borg (2001), las creencias son proposiciones que se pueden tener consciente o inconscientemente, que denotan un compromiso con valores y tienen una importante relación con la conducta en cuanto que están imbuidas de un compromiso emotivo que disponen o guían el pensamiento y la acción del individuo. Coincidimos con Pajares (1992) en señalar que las creencias deben ser inferidas de lo que la gente dice, intenta y hace, lo que da cuenta de la dificultad que su investigación conlleva ya que no siempre coincide lo que uno dice que hace con lo que realmente hace.

A pesar de estas dificultades, el conocimiento de las creencias es un factor importante en la formación de profesores ya que, desde un marco cognitivo-constructivista, cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje conviene comenzarla partiendo de la experiencia previa del que aprende. En lo que a la autodeterminación se refiere, un profesor motivado por favorecerla estará más dispuesto a aprender y practicar las estrategias que conducen a ello que el que no cree en el potencial de aprendizaje que dichas estrategias tienen para el alumno. Estudios como los realizados por Agran, Snow y Swaner (1999), Wehmeyer, Agran y Hughes (2000) y Grigal, Neubert, Moon y Graham (2003) han abordado las creencias de los profesores en relación con la autodeterminación y permiten conocer la penetración que el nuevo lenguaje de la autodeterminación ha tenido en los centros escolares (entre los docentes) y hasta qué punto el interés que ha podido despertar se manifiesta en la práctica educativa.

OBJETIVO

A pesar del interés y preocupación que en nuestro país ha generado el tema de la autodeterminación en el marco de la Educación Especial, son todavía incipientes los trabajos en castellano y la aportación de experiencias o programas dirigidos a desarrollar y promover la conducta autodeterminada en las personas con discapacidad. Por otra parte, también son prácticamente inexistentes en nuestro contexto estudios que analicen las percepciones que los profesores tienen acerca del concepto y dimensiones de la autodeterminación y de las estrategias que la promueven en las personas con retraso mental.

El objetivo de este trabajo es considerar la implicación de las creencias de los profesores en la práctica educativa y, a través de un cuestionario, obtener información acerca de los conocimientos del profesorado de Educación Especial en relación con la conducta autodeterminada. Para ello, y a partir de un estudio piloto (Peralta y González Torres, 2004) que nos permitió comprobar la adecuación del instrumento diseñado al

efecto, hemos analizado los conocimientos y creencias que los profesores participantes en este estudio expresan acerca la conducta autodeterminada, las dificultades y los beneficios que su promoción genera en las personas con discapacidad.

MATERIAL Y MÉTODO

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación-acción que se viene desarrollando en colaboración con el Centro Concertado de Educación Especial Isterrria (Fundación Caja Navarra) en la Comarca de Pamplona. Dicho proyecto tiene como objetivo la formación de los profesores para mejorar sus competencias en el desarrollo de propuestas curriculares que promuevan la autodeterminación. Como parte de este proyecto, y de cara a valorar el nivel de partida de nuestros profesores, se diseñó un cuestionario preliminar durante el curso 2002-2003 que se aplicó a 15 profesores. Además de recoger información de los profesores de cara a orientar nuestras propuestas de formación en el ámbito de la autodeterminación, pudimos comprobar la claridad, adecuación y relevancia de los ítems del cuestionario. Los datos obtenidos tras la aplicación de este cuestionario piloto y las sugerencias aportadas por los profesores de este centro, junto con la revisión de la literatura a este respecto (Agran y cols., 1999; Wehmeyer y cols., 2000; Grigal y cols. 2003), nos condujeron a su revisión con las consiguientes propuestas de mejora que han dado lugar al instrumento que se ha empleado en el presente estudio.

Estructura del cuestionario

Nuestro cuestionario desarrollado para recabar información de los profesores acerca del conocimiento y las creencias sobre la autodeterminación, así como de las estrategias que pueden usar para promoverla, incluye concretamente las siguientes secciones:

- a) *Información demográfica*: características del profesorado (edad, titulación, tipo de centro, años de dedicación a la Educación Especial) y características del alumnado (nivel escolar, grado de discapacidad).
- b) *Definición de la autodeterminación y características de las personas autodeterminadas* (ítems 1 a 6) (figura 1).
- c) *Creencias y opiniones sobre la autodeterminación en personas con retraso mental* (ítems 7 a 26) (figura 2) y respecto a los *beneficios* que su desarrollo genera en los alumnos con discapacidad (ítems 38 a 40) (figura 4).
- d) *Estrategias que promueven la autodeterminación y grado de utilización* por parte del profesorado de dichas estrategias (ítems 27 a 37) (figura 3).
- e) *Formación en este campo*: tipo de formación recibida, interés por la misma (ítem 41) (figura 4).
- f) *Dificultades* que señala el profesorado *para el desarrollo de la conducta autodeterminada en el aula y en el centro* (ítem 42) (figura 4).

<p>1. ¿Qué entiende por autodeterminación? Describa brevemente este término, o bien, emplee algún sinónimo</p> <p>2. ¿Puede una persona con retraso mental llegar a ser autodeterminada?</p> <p>6. En su opinión, la <i>autodeterminación</i> de la persona puede referirse a la capacidad para... (Puede marcar más de una casilla)</p> <p><input type="checkbox"/> tomar decisiones que atañen a la vida de uno mismo</p> <p><input type="checkbox"/> valorarse a sí mismo</p> <p><input type="checkbox"/> ser independiente</p> <p><input type="checkbox"/> hacer cosas solo/a, siempre sin ayuda</p> <p><input type="checkbox"/> elegir según las oportunidades y los intereses que se tengan</p> <p><input type="checkbox"/> establecer metas en la vida de uno</p> <p><input type="checkbox"/> resolver los propios problemas sin contar con los demás</p>
--

Figura 1

Ejemplos de ítems sobre la definición de la autodeterminación y sus características

<p>Manifieste su grado de acuerdo con las CREENCIAS y OPINIONES que se recogen a continuación. Utilice para ello la escala que se le presenta a la derecha.</p>	<p>1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo , ni en desacuerdo 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo</p>
<p>7. La autodeterminación siempre es posible, no es cuestión de todo o nada</p>	<p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p>
<p>8. Para ayudar a los alumnos a ser autodeterminados es preciso modificar los contenidos y la metodología de enseñanza</p>	<p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p>
<p>9. Un alumno con grave discapacidad nunca puede ser autodeterminado</p>	<p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p>
<p>13. La autodeterminación es un área central del currículo escolar</p>	<p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p>
<p>14. Los alumnos con discapacidad no pueden ser autodeterminados</p>	<p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p>

Figura 2

Ejemplos de ítems relativos a las creencias acerca de la autodeterminación

A continuación se presentan una serie de estrategias que pueden contribuir, en mayor o menor medida, a desarrollar la autodeterminación. Indique su grado de importancia y el grado de utilización en su actividad profesional	IMPORTANCIA 1= Nula 2= Escasa 3= Normal 4= Alta 5= Muy Alta	UTILIZACIÓN 1= Nada 2= Poco 3= Regularmente 4= Casi siempre 5= Siempre
27. Permitir que los alumnos elijan (materiales, actividades, compañeros, etc.)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
29. Trabajar con los alumnos en los procesos de resolución de problemas	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
30. Ayudar a los alumnos a descubrir y expresar sus intereses y preferencias	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
33. Animar a los alumnos a reflexionar y tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

Figura 3

Estrategias que promueven la autodeterminación, valoración de su importancia y grado de utilización

	nada mucho	poco	regular	bastante
38. ¿Cree que enseñar a sus alumnos estrategias de autodeterminación mejorará su?				
- Rendimiento escolar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
- trabajo de taller	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
- posibilidades de inserción social	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
41. ¿Ha recibido formación específica sobre la autodeterminación en personas con discapacidad?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
¿De qué tipo?				
42. Si se propusiera como objetivo educativo desarrollar la autodeterminación en sus alumnos señale cuál de las siguientes dificultades obstaculizan su consecución				
- Falta de tiempo				
- Falta de formación				
- Dificultad para ampliar el currículo con estos contenidos				
- Irrelevancia del tema para la población con retraso mental				

Figura 4

Ítems referidos a los beneficios de la autodeterminación, necesidad de formación o dificultades en este ámbito

El cuestionario quedó configurado por 42 ítems distribuidos en las distintas secciones indicadas anteriormente y han sido formulados en formato de preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas permiten que el profesorado describa con sus propias palabras qué entiende por autodeterminación o qué necesidades de formación tiene. Las preguntas cerradas, por su parte, han tratado de recoger las principales dimensiones o características de la autodeterminación según la literatura más relevante y en ellas el profesor tiene o bien que elegir entre una o varias opciones dadas (se han introducido algunas afirmaciones erróneas o tópicos como distractores), o bien responder según una escala tipo Likert de cinco puntos.

Muestra

La muestra de este estudio es incidental por lo que los resultados de este estudio no se pueden generalizar a la población de referencia. No obstante, se pretendió de manera indirecta, a través de distintos organismos o administraciones, acceder al mayor número posible de profesores de Educación Especial, tanto de centros específicos como ordinarios. Las características de la muestra se recogen en la tabla 1. Como se puede apreciar el 79% de los profesores encuestados son mujeres, el 79% tiene diplomatura o licenciatura y un 74% trabaja en centros específicos. Características similares encontramos en los estudios de Agran y cols (1999) (que incluye a 69 profesores de diferentes niveles escolares cuyos alumnos presentan distintos grados de discapacidad) y Grigal y cols. (2003) (el 71% de los 248 profesores encuestados eran mujeres). El

TABLA 1
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EXPRESADA EN PORCENTAJES

		N	%	TOTAL
SEXO	Hombres	15	21	72
	Mujeres	56	78	
	NC	1	1	
EDAD	20-30	15	21	72
	31-40	26	36	
	41-50	25	35	
	51 o más	5	7	
	NC	1	1	
TITULACIÓN ACADÉMICA	E.P.	6	8	65
	Diplomatura	19	26	
	Licenciados	38	53	
	Otros	2	3	
TIPO DE CENTRO	Ordinario	10	14	63
	Específico	53	74	

estudio de Wehmeyer y cols. (2000), mucho más ambicioso, se realizó sobre una muestra de 1219 profesores que trabajaban con adolescentes con discapacidad.

Recogida de datos y análisis

Para la aplicación del cuestionario se contactó en primer lugar con la dirección de aquellos centros de Educación Especial que, con anterioridad, habían manifestado a este equipo de investigación su interés por el tema (2 centros de Pamplona y 1 de Barcelona). A través de la dirección del centro se solicitó a todos sus profesores la cumplimentación del cuestionario, de cada centro obtuvimos respuesta de aquellos profesores que voluntariamente quisieron responder, siempre de manera anónima. Asimismo, se invitó a participar a un grupo de profesores de diferentes centros de la comarca de Pamplona (7 centros de Educación Especial y 4 de Educación Ordinaria) que cumplimentaron (respetando el anonimato) el cuestionario como paso previo a su participación en un curso de formación sobre autodeterminación que dos instituciones navarras organizaron.

El proceso de análisis nos ha permitido reflejar las respuestas del total de los profesores participantes (N= 72) en frecuencias y porcentajes. Los datos provenientes de las preguntas cerradas fueron, primero, codificados y posteriormente tabulados y analizados con el programa SPSS v. 11. El contenido de las preguntas abiertas, por su parte, fue también codificado y la valoración de las categorías resultantes complementaron los datos procedentes de las escalas de valoración.

Este estudio tiene un carácter eminentemente descriptivo, pero los datos obtenidos ofrecen una aproximación a los conocimientos y creencias que el profesorado de Educación Especial presenta en torno a la autodeterminación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio son similares en bastantes aspectos a los aportados por los estudios de Agran y cols. (1999), Wehmeyer y cols. (2000) y Grigal y cols. (2003) que hemos citado.

Así en nuestro estudio, y respecto al grado de conocimientos que los profesores expresan a través de sus respuestas a las cuatro preguntas abiertas, podemos señalar que 55 profesores (el 80% de los encuestados) describen la autodeterminación como «capacidad de decidir y/o elegir», siendo ésta la característica más frecuentemente reflejada como expresión de la autodeterminación y, al igual que en el estudio de Wehmeyer y cols. (2000), la que más se valora por orden de importancia (de los 37 profesores que han seleccionado esta característica, 13 la ponen en primer lugar y 14 en segundo o tercero). Otras expresiones que, en opinión de los profesores, reflejan autodeterminación son por este orden: «autonomía/independencia», «autoestima/confianza en sí mismo» y «autoconocimiento/imagen ajustada de sí mismo» (no se indican las frecuencias ya que en muchos casos se señala más de una característica). Son prácticamente testimoniales las referencias a términos que impliquen el dominio por parte del alumno de estrategias de resolución de problemas y de autorregulación.

Este patrón de conocimientos se reproduce prácticamente en las respuestas dadas por los profesores a las características recogidas por nuestro cuestionario y que han sido formuladas como capacidades de autodeterminación verdaderas o falsas. De nuevo la capacidad de «tomar decisiones» es seleccionada por el 100% de los profesores encuestados, mientras que capacidades como las de «establecer metas», «conciencia de puntos fuertes y débiles» o «autodefenderse» no son consideradas como capacidades por un tercio de profesores. Asimismo, se observa cierto grado de desacuerdo respecto a la capacidad de «ser independiente»: el 44% de los profesores no la consideran una referencia de autodeterminación a pesar de haber expresado en las preguntas abiertas esta característica como la dimensión más importante después de la toma de decisiones y/o de elección.

Este estudio comparte con los de Agran y cols. (1999) y Wehmeyer y cols. (2000) la presencia mayoritaria de profesores de Educación Especial y, de manera similar, nuestros profesores también están ampliamente familiarizados con el constructo de autodeterminación. En cambio en el estudio de Grigal y cols. (2003), donde no todos son profesores son de educación especial, la familiaridad con este concepto es menor.

Con respecto a los procedimientos para evaluar la autodeterminación de los alumnos, el mejor valorado es «la observación por parte del profesor» (el 60% la consideran en el 1º ó 2º lugar por orden de importancia) seguido de la «entrevista» (el 53% la seleccionan en el lugar 1º ó 2º, aunque son más los profesores que la colocan en primer lugar, el 40%), siendo el procedimiento peor valorado el empleo de los «tests»: sólo un 11% los sitúan en 1º ó 2º lugar y un 24% de los profesores ni siquiera lo seleccionan como medio de diagnóstico (Tabla 2).

En el apartado de creencias y opiniones relativas a los aspectos curriculares y organizativos de la autodeterminación y a su educabilidad en personas con retraso mental, el 94% de los profesores encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo en

TABLA 2
MEDIOS PARA IDENTIFICAR EL GRADO DE AUTODETERMINACIÓN.
VALORACIÓN DE SU IMPORTANCIA

Medios de Evaluación	Orden de importancia	Frecuencia	Porcentaje	Total
Observación profesores	Primer lugar	22	30,6	60%
	Segundo lugar	21	29,2	
Entrevista	Primer lugar	29	40,3	53%
	Segundo lugar	9	12,5	
Observación padres	Primer lugar	6	8,3	36%
	Segundo lugar	20	27,8	
Cuestionarios de autoinforme	Primer lugar	2	2,8	11%
	Segundo lugar	6	8,3	
Tests	Primer lugar	1	1,4	6%
	Segundo lugar	3	4,2	

señalar que la autodeterminación es un objetivo educativo importante para todos los alumnos, que debe enseñarse a lo largo de toda la vida (97%) como proceso transversal (97%), modificando los contenidos y la metodología (75%); aunque su valoración como área central de currículo es más dispersa (3,2% totalmente en desacuerdo, 15,9% en desacuerdo, 25,4% ni acuerdo ni desacuerdo, 36,5% de acuerdo, 17,5% totalmente de acuerdo); asimismo, y en consonancia con esto, se aprecia dispersión en la necesidad de programas específicos que trabajen la autodeterminación fuera del aula.

Por tanto, la mayoría de los profesores (94%) creen que la autodeterminación es un objetivo, siempre posible (84%), para todos los alumnos, también para los que tienen discapacidad (91%), incluso graves discapacidades (80%). Por otro lado, creen que ni la sociedad, ni la familia, ni la escuela ofrecen, por este orden, oportunidades suficientes para el desarrollo de la conducta autodeterminada, a pesar de que el 97% cree que este desarrollo mejoraría la inserción social de sus alumnos al contribuir a incrementar su calidad de vida (69% mucho, 27% bastante), su confianza (64% mucho, 34% bastante), su autoconcepto (56% mucho, 37% bastante), su autoconocimiento y el control de sus decisiones (50% mucho, 40% bastante), y, en menor medida, su competencia (26% mucho, 51% bastante). Valoran de modo disperso los posibles beneficios que el desarrollo de la autodeterminación tiene en el rendimiento escolar o en el trabajo de taller de sus alumnos (Tabla 3).

Estos resultados son comparables con los que el estudio de Agran, Snow y Swaner (1999) ofrece: los profesores destacan por orden de importancia el incremento de autoconfianza (83%), aumento del autoconcepto (78%) y de competencia (77%) y preparación para la vida postescolar (55%). Mientras que los profesores del estudio de Wehmeyer y cols., (2000) destacan, por el contrario, la importancia de la autodeterminación para el éxito escolar.

Los profesores de nuestro estudio, aunque reconocen la importancia de la autodeterminación y son capaces de identificar algunas de sus dimensiones, no tienen claro qué procesos han de seguir para lograr que sus alumnos desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas. Otorgan un grado de importancia alto o muy alto a las estrategias educativas recogidas en el cuestionario para favorecer un aprendizaje autodirigido por el alumno: «resolución de problemas y autorrefuerzo» (97%), «toma de decisiones» (96%), «expresión de preferencias» (96%) y «dificultades» (97%), «autoobservación» (95%), «autoconsciencia» (94%), «autoevaluación» (92%), «planteamiento de metas» (90%). Sin embargo, las estrategias menos valoradas (aunque sigue siendo muy apreciadas) son la «oportunidad de elegir» (81%) y la «autoinstrucción» (80%).

Por otro lado, el grado en que aplican dichas estrategias es más disperso y no se corresponde con la importancia otorgada. En este sentido, el estudio de correlaciones da cuenta del nivel de relación moderado/bajo entre importancia y uso, concretamente la relación es nula en: «expresar deseos y preferencias» ($r=0,019$), «autoinstrucción» ($r=0,03$) o «planteamiento de metas» ($r=0,00$).

Sólo la mitad de los profesores reconoce emplear siempre o casi siempre las estrategias indicadas en el cuestionario, de ellas las menos utilizadas son, por este orden, «autoinstrucción» (24%), «planteamiento de metas» (25%) o, de nuevo, «oportunidad de elegir» (31%) (Tabla 4).

TABLE 3
BENEFICIOS DERIVADOS DEL DESARROLLO DE LA AUTODETERMINACIÓN

Tipo de mejoras	Grado en que beneficia	Porcentaje	Total
Autoconfianza	Mucho	64,3	100%
	Bastante	34,3	
	Regular	1,4	
Calidad de vida	Mucho	68,6	100%
	Bastante	27,1	
	Regular	4,3	
Inserción social	Mucho	56,3	96,7%
	Bastante	36,6	
	Regular	4,2	
Autoconcepto	Mucho	55,7	99,9%
	Bastante	37,1	
	Regular	7,1	
Autoconocimiento	Mucho	50	100%
	Bastante	40	
	Regular	10	
Control de las decisiones	Mucho	50	100%
	Bastante	40	
	Regular	10	
Trabajo de taller	Mucho	23,2	94,2%
	Bastante	56,5	
	Regular	14,5	
Competencia	Mucho	26,1	95,6%
	Bastante	50,7	
	Regular	18,8	
Rendimiento escolar	Mucho	18,6	90%
	Bastante	47,1	
	Regular	24,3	

Respecto a esta última estrategia («oportunidad de elegir») es preciso advertir que no deja de ser llamativo que resulte ser, junto con «autoinstrucción», la estrategia menos valorada y una de las de menor frecuencia de uso cuando ha sido la referencia que de modo más recurrente han empleado estos profesores para definir la autodeterminación. Por otro lado, la literatura especializada ha señalado que las oportunidades que da el contexto para ser autónomo son tan necesarias para el desarrollo de la conducta autodeterminada como la intervención sobre los propios alumnos para enseñarles habilidades que mejoren sus capacidades (Wehmeyer y Garner, 2003). Por ello, para promover la autodeterminación en personas con discapacidad cognitiva será preciso ofrecer oportunidades de elección, de este modo mejoraremos sus percepciones personales acerca de su propia capacidad y de ejercer el control o hacer elecciones en su vida.

TABLA 4
 ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA AUTODETERMINACIÓN:
 GRADO DE IMPORTANCIA OTORGADO Y FRECUENCIA DE USO
 POR PARTE DE LOS PROFESORES

Tipo de Estrategia	Nivel de importancia (Muy Alto y Alto)	Frecuencia de uso (Siempre y Casi siempre)
Oportunidad de Elegir	81%	31%
Autoevaluación	92%	39%
Resolución de problemas	97%	48%
Expresión de preferencias	96%	58%
Expresión de dificultades	97%	54%
Toma de decisiones	96%	41%
Autoconsciencia	94%	33%
Auto-observación/autorregistro	94%	60%
Autoinstrucción	80%	24%
Planteamiento de metas	90%	25%
Autorrefuerzo	97%	55%

Comparando estos resultados con los de Agran y cols. (1999) el uso de estrategias que promueven autodeterminación parece ser mayor en nuestro estudio. Concretamente, el 84% de sus profesores usan hacer elecciones, el 80% expresar preferencias, el 67% resolución de problemas y un 65% autorrefuerzo. Sin embargo, sólo un tercio indican que proporcionan auto-observación /autorregistro (*self-monitoring*) y auto-instrucciones. En el estudio de Wehmeyer y cols. (2000) las estrategias más usadas son autoevaluación y establecimiento de metas, que en cambio no parecen ser muy empleadas por los profesores de nuestra muestra.

En definitiva, aunque los profesores destacan la importancia de las estrategias recogidas en el cuestionario para que los alumnos autorregulen y dirijan su aprendizaje (autoobservación, autoevaluación, autoinstrucción, autorregistro, modelado, etc.) no las aplican suficientemente en sus alumnos con discapacidad. Al respecto, en las conclusiones de su estudio, Agran y cols. señalan (1999) que los profesores o bien no conocen qué conductas están asociadas con la autodeterminación o bien creen que es un estatus o resultado deseado y no un conjunto de destrezas que pueda enseñarse.

Al igual que en los estudios citados, hemos tratado de conocer la posible influencia en las respuestas de los profesores de variables como años de experiencia docente y grado de discapacidad de los alumnos. Así, a partir de los datos obtenidos, hemos dividido la muestra en dos grupos en función de sus años de experiencia: 10 años o menos y más de 10 años. Mediante la prueba no paramétrica χ^2 encontramos que no existen

diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la importancia o uso de estas estrategias según los años de experiencia. Si acaso, aparecen datos a considerar en la estrategia «oportunidad de elegir»: la importancia y el uso de esta estrategia se asocia (valores de χ^2 con probabilidades $p=0,083$ y $p=0,136$ respectivamente) con la *veteranía* de los profesores. Asimismo, tomando en consideración el grado de discapacidad de sus alumnos (Ligera-Moderada y Moderada-Severa) no se aprecian diferencias en la aplicación de las estrategias. Encontramos, eso sí, una asociación cercana a la significatividad en la importancia otorgada a la «resolución de problemas» ($p\chi^2=0,059$), más utilizada en los niveles de discapacidad ligero-moderado.

Cuando tomamos como variable de corte el nivel escolar en el que desarrollan su actividad profesional (Infantil-Primaria y Secundaria-Postobligatoria), tampoco se aprecian diferencias ni en cuanto a la importancia ni en el uso de las estrategias dirigidas a desarrollar la conducta autodeterminada, aunque los profesores de Secundaria y Postobligatoria tienden a considerar la autodeterminación como área central del currículo en mayor medida ($p=0,014$) que los de Infantil y Primaria.

Con resultados más bien opuestos a los nuestros, en los estudios ya citados de Wehmeyer y cols. (2000) y Grigal y cols. (2003), los años de experiencia, impartir docencia en Educación Especial y la severidad de la discapacidad de sus alumnos, sí parecen influir en la enseñanza de estrategias de autodeterminación. Además, según Grigal y cols. (2003), también influye el contenido de lo que enseñan. Así, los profesores de cursos más académicos están menos implicados en el desarrollo de la autodeterminación mientras que los que enseñan contenidos relacionados con «habilidades de vida» tienen mayor implicación, lo cual no deja de ser lógico pues en los cursos de este tipo se busca particularmente que los alumnos aprendan a tomar decisiones y resolver problemas.

Finalmente, y coincidiendo con los resultados obtenidos por Agran y cols. (1999) y Wehmeyer y cols. (2000), dos tercios de los profesores de nuestro estudio reconocen que han recibido algún tipo de formación en este tema y señalan como principal dificultad para promover la conducta autodeterminada precisamente la falta de formación (67%), seguida de falta de concienciación (37%) o falta de tiempo (25%); sólo 4 profesores (6%) destacan como dificultad la falta de recursos y 3 (4%) la irrelevancia del tema para el retraso mental.

CONCLUSIONES

La promoción de la conducta autodeterminada requiere intervenir sobre las características personales pero también es preciso que el contexto ofrezca suficientes oportunidades de autonomía y elección tal como señalan en su investigación Wehmeyer y Garner (2003). Sin embargo, no son muchas las oportunidades de elegir que son ofrecidas a los alumnos con discapacidad tal como se desprende de nuestro estudio y los tres precedentes.

A la vista de los resultados obtenidos podemos decir que los profesores, más concretamente los de Educación Especial, están familiarizados e interesados por el constructo autodeterminación. Coinciden en señalar que la autodeterminación es una meta educativa importante, un proceso clave que proporciona numerosos beneficios en par-

ticular para la vida postescolar de las personas con discapacidad y un área curricular que debe trabajarse en el contexto escolar.

Se aprecia una mayor repercusión del tema entre los profesores de Secundaria que en los de Primaria o Infantil, tal vez porque aquéllos ven más cerca la incorporación de sus alumnos a la vida postescolar.

Aunque el concepto de autodeterminación ha tenido una buena difusión, este conocimiento es todavía genérico, más declarativo que práctico pues los profesores indican que es importante promover la conducta autodeterminada pero no parecen tener totalmente claro qué procesos seguir de una forma sistemática y explícita para conseguir que sus alumnos desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas.

A pesar del interés de los profesores en promover la conducta autodeterminada en sus alumnos que se deduce de sus respuestas al cuestionario, la escasa implantación de programas dirigidos a su desarrollo se encuentra, al igual que en los estudios de referencia, en la insuficiente formación recibida en este tema. Por ello, la preparación de los profesores tiene una importancia crucial en los esfuerzos por promover la autodeterminación en las escuelas. Los programas de formación de profesores deben proporcionar un conocimiento más explícito sobre sus dimensiones específicas junto con una adecuada instrucción práctica en cuanto a las estrategias y materiales a emplear para su desarrollo en la práctica educativa diaria.

Aunque los datos de este estudio no son generalizables entre otras razones porque la muestra es pequeña y no ha sido seleccionada aleatoriamente, además de que no se ha explorado la estructura factorial del cuestionario diseñado, los resultados obtenidos sumados a los de los otros estudios citados a lo largo de este artículo nos dan cuenta de que hay un gran interés y motivación por parte de los profesores en promover la autodeterminación. Este resultado por sí solo es importante y advierte de la necesidad de que en los centros escolares cada vez se tienda más a esta meta. Pero la motivación no basta, los profesores necesitan formación e instrucción para aventurarse en este camino.

La formación debe propiciar, además de los conocimientos pertinentes, la autorreflexión del profesor sobre su docencia pues para formar alumnos más autodeterminados es necesario que los propios profesores tomen una mayor conciencia de sus creencias pedagógicas, de sus puntos fuertes y débiles, de cómo se autorregulan, resuelven problemas o toman decisiones. Sólo siendo ellos mismos aprendices y profesores estratégicos podrán modelar los procesos necesarios para que sus alumnos sean más estratégicos (Monereo y Castelló, 1997) y podrán sentirse más eficaces y motivados para lograr que todos los alumnos, independientemente del grado de discapacidad, sean más autodeterminados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abery, B.H., Elkin, S.V., Smith, J.G., Springborg, H.L. y Stancliffe, R.J. (2000). *Minnesota Self-determination Scales*, Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Agran, M. (1997). *Student-directed learning: teaching self-determination skills*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing, Cop.

- Agran, M.; Snow, K. y Swaner, J. (1999). Teacher Perceptions of Self-Determination: Benefits, Characteristics, Strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 34(3), pp. 293-301.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal* 55 (2) 186-188.
- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, pp. 40-52.
- Field, S. y Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: PRO-ED.
- González Torres, M.C.; Peralta, F. (en prensa). La autodeterminación en el contexto del retraso mental: ¿De quimera a realidad? *Revista Española de Pedagogía*.
- Grigal, M.; Neubert, D.; Moon, M. Sh.; Graham, St. (2003). Self-Determination for Students with disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children* 70 (1), 97-112.
- Halpern, A.S.; Herr, C.M.; Doren, B. y Wolf, N.H. (2000). *NEXT S.T.E.P. Student Transition and Educational Planning*. 2nd Ed., Austin: PRO-ED.
- Kupari, P. (2003). Instructional practices and teachers' beliefs in Finnish mathematics education. *Studies in Educational Evaluation* 29, 243-257.
- Mithaug, D.E.; Mithaug, D.K.; Agran, M.; Martin, J.E.; Wehmeyer, M.L. (2003). *Self-determined learning theory: construction, verification, and evaluation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Monereo, C.; Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Peralta, F. y González Torres, M.C. (2004). Percepción de los profesores acerca de la conducta autodeterminada: presentación de un cuestionario piloto. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: «Calidad Educativa». Almería, 30 y 31 marzo -1 y 2 de abril 2004.
- Peralta, F., Zulueta, A. y González Torres, M.C. (2002). La escala de autodeterminación de Arc. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.
- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of student with mental retardation, *Education and Training in mental retardation*, 27, pp. 302-314.
- Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En: D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L.; Agran, M. y Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), pp. 58-68.

- Wehmeyer, M.L. y Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, M.L. y Metzler, C. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33 (2), 111-119
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1997). Self-Determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1998). The relationship between Self-Determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), pp. 3-12.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Mithaug, R.J. Powers, L.E. y Stancliffe, R. (2003). *Theory in Self-Determination. Foundations for Educational Practice*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, LTD:
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K. y Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, pp. 632-642.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E. y Martin, J.E. (2000). Promoting causal agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66(4), pp. 439-453.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, E.B. y Kozleski, E.B. (2002). *Teaching Students with MR providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.

¿ES POSIBLE UN ENFOQUE INTEGRADOR EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA?

Pilar Alejandra, Cortés Pascual¹

Facultad de Educación. Zaragoza

Concepción, Medrano Samaniego

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
San Sebastián

RESUMEN

En este artículo se parte de la comprensión del esquema principal de un trabajo de investigación educativa con el fin de abordar la metodología más propia de las historias de vida, siguiendo tres partes: situación/problema; metodología y globalización. Este proceso se realiza señalando problemas y propuestas pertinentes de la narrativa. Asimismo, aunque a priori las historias de vida, por la propia temática que abordan, se entienden desde un paradigma cualitativo, también es preciso considerar la inclusión de lo cuantitativo, es decir, se opta por una perspectiva integradora entre ambos enfoques. Finalmente se ofrecen algunas limitaciones que presenta el método narrativo, aunque se insiste en la importancia que como método y herramienta posee en la actualidad para la educación y la construcción del conocimiento educativo.

Palabras clave: historias de vida, investigación educativa, orientación educativa, paradigma integrador cuantitativo y cualitativo.

ABSTRACT

In this work we start from the understanding of the main scheme of an educational research work in order to deal with the specific methodology of life stories, following three parts: situation/problem; methodology and globalisation. In this study, we underline the relevant problems and proposals for narrative. In the same way, and although the life stories, because of their

1 Direcciones electrónicas: alcortes@unizar.es; pepmesac@sc.ehu.ess

specific subject matter, are understood from a qualitative paradigm, the quantitative subject matter is also taken into account. Therefore, we have opted for an integrating approach of both approaches. Finally, some limitations shown by the narrative method are presented, although we insist on its relevance as a method and a tool for education and the construction of educational knowledge.

Key words: *Life stories, educational research, educational orientation, qualitative and quantitative paradigm.*

I. INTRODUCCIÓN

Las narraciones de vida son los relatos autobiográficos que muestran el testimonio subjetivo de una persona acerca de los acontecimientos de su propia existencia y la percepción que tiene el sujeto sobre ésta. La narrativa, ya sea como perspectiva teórica o como método de indagación e interpretación, puede contribuir a mejorar la comprensión del desarrollo personal (Day, 1991; Cassey, 1995-96; Medrano, Aierbe y Cortés, 2002; Pomson, 2004). Ferrarotti (1997) llega a definir los relatos de vida como una síntesis compleja de los aspectos sociales, y que permite un método de investigación heurístico en donde se aprecia lo universal de la sociedad a través de lo singular del sujeto.

Posiblemente un planteamiento más claro en investigación imprimiría a la narrativa un carácter más válido y fiable, y se evitaría que fuese un método un tanto criticado (Caballero, 1995). Los problemas epistemológicos en cuanto a la narrativa pueden paliarse si se trabaja con rigor metodológico (Geertz, 1994), más aún cuando la investigación biográfica está siendo cada vez más importante (Bruner, 1997) en las ciencias sociales. Y para ello se apuesta por un paradigma integrador (Dendaluze, 1995) que retome lo positivo de lo cuantitativo y de lo cualitativo para cada una de las partes del proceso de la investigación narrativa.

En este sentido, nos valemus de algunos de los aspectos del principio de complementariedad metodológica como la necesidad de una investigación multimetódica, la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos según los objetivos propuestos, además de conocer no sólo los datos objetivos, sino también las percepciones de los mismos. La metodología de corte cuantitativo conlleva pasos más marcados y prefijados, en cambio la cualitativa no se manifiesta de forma lineal (Taylor y Bogdan, 1987; Denzin y Lincoln, 1994) y, de hecho, para Deslauriers (1998:70) su ventaja respecto a las historias de vida «reside en la flexibilidad de sus operaciones y en la posible imbricación del análisis y recolección de datos». El método biográfico se encuentra en el cruce entre la investigación teórica y metodológica de las ciencias humanas; al mismo tiempo que requiere una hermenéutica social de los actos individuales específicos.

Desde este enfoque integrador vamos a desarrollar los tres apartados que conforman el esquema de una investigación como un proceso lineal, a la vez que cíclico, y dirigido hacia las historias de vida, es decir: situación problema, metodología y resultados o globalización. A continuación se recoge dicha idea en la tabla siguiente:

TABLA 1
 PROCESO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO EN LAS HISTORIAS DE VIDA.

PROCESO	PARTES	CUALITATIVO	CUANTITATIVO
1º MARCO TEÓRICO y METODOLÓGICO	MARCO TEÓRICO: La narrativa y las historias de vida. MARCO METODOLÓGICO: Opción integradora entre lo cualitativo y cuantitativo.		
2º SITUACIÓN/ PROBLEMA	Objetivos generales	La trayectoria de vida. Idiosincrasia.	
	Objetivos concretos/ Hipótesis	Objetivos generales y amplios.	Planteamiento de objetivos más concretos y claros. Establecer hipótesis
3º METODOLOGÍA	Procedimiento	Organización del trabajo de investigación.	
	Diseño o plan de investigación	Fenomenológica. Etnográfica.	Descriptiva. Exploratoria
	Población y sujetos de la muestra	Muestreo no aleatorio	Muestreo aleatorio
	Instrumentos de recogida de datos	-Entrevista abierta y semiestructurada -Documentos personales (diarios, cartas, fotografías, etc.) -Observación.	Cuestionario
	Procedimiento de recogida de datos de una historia de vida	a. Duración temporal: comienzo y final. b. Forma de proceder con la muestra y contacto. c. Recoger los datos de los sujetos. d. Registro. e. Transcripción/puntuaciones directas.	
	Análisis de datos	1. Informático: AQUAD y NUDIST. 2. No informático. Análisis de contenido. Reducción de datos (categorización y temáticas nucleares), gráficos, matrices, etc.	1 Análisis estadístico. Tablas numéricas (contingencia, de incidencia y de valores numéricos) 2 Histogramas 3 Curvas de nivel 4 Diagramas de sectores circulares. 5 Teoría de grafos y conjuntos borrosos.
	Rigor metodológico	Flexibilidad Credibilidad Triangulación Corfirmabilidad Transferibilidad	Fiabilidad Validez interna Triangulación Neutralidad Validez externa
4º GLOBALIZACIÓN/ RESULTADOS		Interpretación de los datos	Exposición de los datos
PARADIGMA INTEGRADOR			

2. SITUACIÓN PROBLEMA DE LAS HISTORIAS DE VIDA

Como expresa Kerlinger (1988:17) «el planteamiento adecuado de investigación es una de las partes más importantes de ésta». Más aún cuando la narrativa no pasa por ser un **problema** de investigación univariante, sino multivariante, con la riqueza y precisión que ello sugiere. Además hay que considerarlo dentro de un contexto social determinado. De hecho, su origen es contextual-ecológico, puesto que sirvió en *dar voz* a los que socialmente no se les escuchaba. Así, desde la Escuela de Chicago, encontramos el estudio esencial, ya clásico, de Thomas y Znaniecki en 1927 sobre la vida de los inmigrantes y las familias polacas en los Estados Unidos.

En Francia se han ocupado en el área de las ciencias sociales y educativas por la narrativa de una manera especial. Así, Bertaux, un autor pionero, publica en 1981 la recopilación de ensayos sobre el método biográfico con temáticas laborales. También Pineau y Le Grand (1993) han estudiado el método biográfico relacionado con la orientación profesional. Por otro lado, en el ámbito italiano destacamos a Ferrarotti (1997) con trabajos sobre zonas periféricas y suburbanas de Roma. Pujadas (1992) señala, en el ámbito español, el uso del método biográfico en asuntos de emigración, marginación social y mujer, así como en la formación curricular del profesorado (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En Latinoamérica, el uso del método biográfico se explica por factores tales como: inestabilidad económica y política, heterogeneidad del mercado de trabajo y, persistencia de flujos migratorios y movilidad geográfica (Montero, 1998). De ahí trabajos en trayectorias laborales en San Salvador (Guimaraes, 1998), comparación en vidas laborales en Colombia y Alemania de Dombois (1998), estudios biográficos sobre líderes políticos ecuatorianos (Pachano, 1998) o brasileños (Agier, 1998), o historias de vida y familiares respecto a movimientos migratorios mexicanos (Sebillé, 1999). Asimismo, el tema de las mujeres y sus trayectorias también han sido investigados culturalmente; principalmente desde una perspectiva feminista, como por ejemplo Labrecque (1988). En resumen, observamos que la mayoría de las investigaciones narrativas, por lo menos aquí analizadas, tratan sobre la identificación de temas sociales, principalmente políticos, educativos, laborales y migratorios, reflejados en las rutas biográficas de los propios sujetos.

Después de una adecuada contextualización y determinación del problema, es decir, revisar cuál es el estado de la cuestión sobre el tema, es necesario considerar los **fines** que nos planteemos con el trabajo, que asimismo se pueden perfilar desde una generalidad y/o desde una especificidad. Los objetivos generales son de carácter más cualitativo y parecerían más propios de una investigación en historias de vida, de corte abierto y flexible, sin embargo se dotaría de mayor representatividad, fiabilidad y validez, si llegasen a delimitarse en objetivos más concretos, como apunta Del Río Sadornil (1998). Incluso, Pujadas (1992), en este sentido, también recalca que se pueden explicitar claramente las **hipótesis** de los trabajos, planteamiento más próximo a un paradigma cuantitativo. En esta línea, afirmamos que las *hipótesis* , como proposiciones no demostradas que nos guían lo que buscamos a través de relaciones entre variables, pueden tener cabida en un trabajo de historias de vida (Cortés, Medrano, Aierbe, 2004). Más aún si se plantean desde términos de probabilidad, no de certeza (por ejemplo, «los adultos señalarán probablemente como el hecho más significativo de su vida

su rol paternal o maternal»); descriptivas (por ejemplo, «la familia puede que sea el contexto de socialización más mencionado en las historias de vida de los adultos»); y de forma genérica (por ejemplo, «las crisis personales podrán influir sobre el desarrollo personal de los sujetos»). Dichos tipos de hipótesis son complementarias y no excluyentes. En cambio, las hipótesis existenciales, universales y con forma de expresión cuantitativa posiblemente se alejan de un propósito narrativo.

3. METODOLOGÍA EN HISTORIAS DE VIDA

En este apartado consideraremos las siguientes actuaciones: diseño/plan; muestra y muestreo; instrumentos de recogida de información y análisis de datos. Por último, señalaremos algunos elementos dirigidos al logro del rigor metodológico.

Kerlinger (1985) define el **diseño/plan** como la estructura y estrategia de investigación, cuyo objetivo consiste en dar respuesta a las preguntas de investigación y cómo controlar la varianza. El primer aspecto se aproxima a nuestro campo de estudio, esto es, las historias de vida, optando para ello, según la naturaleza de la investigación, por un diseño cuanti-cualitativo. En relación a las historias de vida apreciamos tres sucesos. O bien el diseño/plan de investigación no se aprecia tan explícito como en otras temáticas de las ciencias sociales (Lulle, Vargas y Zamudio, 1998a, 1998b). O bien otros autores identifican únicamente las historias de vida con el diseño cualitativo (Deslauriers, 1998; Pineau y Legrand, 1993), puesto que éste obedece a características más afines al método biográfico, tales como el holismo al percibir la realidad como un conjunto, la ocupación por cada individuo dentro de un sistema cultural, la implicación del investigador o, sobre todo, la capacidad de flexibilidad. O por último, la compatibilidad de las perspectivas cuantitativas y cualitativas en el diseño del método narrativo (Rusque, 1998). En nuestra opinión, creemos necesaria la consideración de dicha fase, desde un planteamiento integrador en un proceso de investigación de historias de vida. Además, como parte del diseño/plan, se enfatizan los criterios de credibilidad (cualitativo) y objetividad (cuantitativo), procedimientos, que como hemos mencionado, otorgan al método biográfico más «consistencia», y que normalmente ha sido un aspecto criticado por su carencia en los círculos de las ciencias sociales. El método biográfico necesita de lo fenomenológico y etnográfico, además de lo descriptivo y exploratorio, alejándose, eso sí, de diseños propiamente experimentales y correlacionales.

Por otro lado, en torno a la **población** que puede formar parte de un estudio en las historias de vida, se nos suscita una cuestión: la edad cronológica adecuada a partir de la que un sujeto puede ofrecer un relato biográfico. Está claro que un adulto de edad media y tardía o tercera edad puede ser un informante potencial, y obviamente un niño no es un individuo muestral por su corta existencia vital, pero que un adolescente y adulto en edad temprana lleguen a ofrecer una historia de vida conlleva, a priori, dudas y controversias. A nuestro criterio, estos periodos de edad evolutivos serán susceptibles de investigación en los casos en que su reducida trayectoria vital sea lo suficientemente interesante, y relativamente intensa, sin que ello signifique espectacular, para que ofrezca testimonio de la misma. Aunque también es cierto que existen experiencias en educación secundaria relativas a las historias de vida de los estudiantes adolescentes para programas de orientación, intervención, etc. (Josso, 2000; France-

quin, 2002). Y a su vez, algunos adultos o personas mayores, no por una determinada edad, son adecuados informantes. De hecho, la población que normalmente aparece en la bibliografía revisada, a la que ya hemos aludido, además de la adolescente, es mayoritariamente de edad adulta (marginados sociales, líderes políticos, mujeres, emigrantes con diferentes situaciones laborales,...). Quizá se echa de menos más trabajos empíricos con personas mayores y, en general, con sujetos menos extraordinarios.

De la población se extrae la **muestra** sobre la que se va a llevar la investigación. Pujadas (1992: 65) defiende que «dadas las características de este tipo de trabajo, el aspecto más trascendente es la selección de buenos informantes». Dentro de los dos tipos generales de *muestreo* que existen, aleatorio y no aleatorio, quizá en un trabajo de historias de vida puedan conjugarse ambos. En un principio, la no aleatoriedad es un buen criterio, puesto que siguiendo a diferentes autores (Pujadas, 1992; Rusque, 1998), la muestra tiene que estar constituida por sujetos que respondan a un determinado perfil que buscamos, que dispongan del tiempo y espacio suficiente para una historia de vida, y que sepan explicarla con claridad. Esta primera selección requiere también que el investigador posea buena intuición y capacidad de crear relación con los sujetos, aspectos un tanto subjetivos, pero defendibles en este tipo de trabajos.

Aunque, en un segundo momento, de esa muestra intencional o deliberada podemos plantar un muestreo más probabilístico; de tal forma que por el azar las diferentes unidades tienen las mismas posibilidades de ser parte de la muestra bajo un principio de equiprobabilidad (García, González y Ballesteros, 2001). Este es el procedimiento que Sebillé (1999) utilizó para seleccionar la muestra de historias de vida de emigrantes mexicanos, al igual que Lindon (1999), que tras elegir los relatos más representativos de una muestra de sujetos de zonas marginadas de Ciudad de México, obtuvo la muestra. En cambio, Bertaux y Bertaux-Wiame (1988) realizaron un trabajo en el que partieron de un muestreo aleatorio entre trabajadores panaderos de Francia para recoger relatos de vida a través de entrevistas y, de allí, seleccionaron las más relevantes. Del Río Sadornil (1998) apoya este mismo proceso: primero, un muestreo probabilístico y, en un segundo momento, uno no azaroso. Aunque ésta es una opción bien válida, nosotros nos inclinamos más por la anterior, puesto que ya desde un principio contamos con informantes pertinentes y, de allí, surge aleatoriamente el número que determinemos de sujetos muestrales.

¿Y cómo recogemos los datos biográficos? Se trata de organizar anticipadamente el **procedimiento**, esto es: duración temporal (tiempo que prevemos que va a durar todo el proceso de recolección de datos); forma de proceder con la muestra (una vez elegida la población, será necesario planificar el muestreo, es decir, la selección de informantes, que ya hemos sugerido que podría ser, en un primer momento, intencionada y, posteriormente, aleatoria); contacto con los individuos (bien de forma directa, por carta, por teléfono o por un medio lo más directo y personal posible); recogida de los datos de los que han aceptado y han sido seleccionados para la muestra (ello exige formalizar citas para recoger las historias de vida); y por último, registro en casete (o vídeo) y transcripción del mismo en soporte informático o pasación de las puntuaciones directas obtenidas del cuestionario o la escala.

¿Y con qué se registran? Para este fin, Clandinin y Connelly (1994) acaban resumiendo los **instrumentos** en estos tipos: historias orales, anales y crónicas, historias/

relatos de familia, fotografías y otros efectos personales, entrevistas, diarios, escritos autobiográficos, cartas, conversaciones y notas de campo. Detengámonos en la *entrevista*. Bisquerra (1989, 2004) considera las historias de vida como una variante de las entrevistas en profundidad; sin un patrón o esquema previo, y con una función cercana a la terapéutica. Siguiendo a Rincón y otros (1995), en nuestra opinión, la modalidad de *entrevista* más pertinente en narrativa, se clasifica en: formal semiestructurada o estructurada abierta, semidirigida, con una finalidad biográfica, e individual. Así pues, aunque la entrevista que proponemos es básicamente cualitativa, presenta caracteres cuantitativos (la estructuración y la dirección). Kvale (1996) expresa que ambos aspectos, lo *cuali* y lo *cuanti*, se pueden conjugar en dicho tipo de encuesta.

Ahora bien la entrevista conlleva una serie de pasos como son: guión de la entrevista (conjunto de temas a indagar), tipos de preguntas, organización de las mismas y forma de registro. Respecto al tipo de preguntas seguimos a Patton (1987), puesto que las clasifica en: experiencias, creencias, emociones, conocimientos y, características personales, contextuales y demográficas. También añade preguntas de evocación de hechos pasados. Desde este autor entendemos que en una entrevista de historias de vida han de perfilarse cuestiones sobre aspectos pasados, presentes y futuros relativos a la personalidad, ámbitos sociales y emociones. Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 166) señala que se pueden recoger diferentes dimensiones de las historias de vida como: nacimiento y familia de origen, factores sociales y culturales de la niñez, escuela y educación, amor y trabajo, acontecimientos críticos, preocupaciones a lo largo del tiempo, visión de futuro y el proceso de reconstrucción de la vida.

Una vez elegidas las preguntas, habrá que ordenarlas y, con este fin proponemos cuatro fases generales para un relato de vida: fase previa (presentación afectiva al sujeto y establecer un *rapport* con él), fase inicial (preguntas abiertas sobre la vida); fase central (preguntas más complejas y concretas acerca de las temáticas más específicas que deseamos conocer sobre su biografía, como las relativas al pasado que suelen ser las más difíciles); y fase final (cuestiones más fáciles y relajadas, concernientes al presente, quizá más sencillas de contestar). Las preguntas respecto al futuro son de índole compleja y sencilla, según el grado de profundidad, por lo tanto se realizarán según se crea conveniente. Aquellos aspectos relacionados con sus datos personales (edad, profesión, situación familiar, etc.), opinamos que es mejor solicitarlos al final, cuando ya se ha ido estableciendo una cierta confianza, para no intimidar al principio. También en la última fase de la entrevista, será necesaria una despedida agradable y de agradecimiento.

Además, añadimos una fase transversal que debe atravesar todas las anteriores, es decir, actitud de respeto, tolerancia, escucha sin prejuicios al entrevistado (Molano, 1998) y, efectuar cuestiones claras y no sesgadas. Por último, la forma de registro de la entrevista más adecuada es la grabación en cinta para una transcripción lo más fiel posible, aunque llegue a recogerse alguna clase de anotación durante el proceso de encuesta. Dicha grabación deberá estar permitida por el entrevistado. Asimismo, el registro puede realizarse a través de una cámara de vídeo, en la que recogiésemos la comunicación verbal y no verbal del sujeto, y cómo ambas se complementan. Este material es extremadamente rico, aunque exija un análisis meticuloso del contenido de la observación y el escrito.

France (1998) utiliza la entrevista en tres investigaciones con mujeres en contextos muy diferentes (Québec, México y Colombia), al defender que es una interacción social compleja, un sistema de roles y muy interesante para establecer las relaciones entre investigadores e informantes, variables para la autora importantes. Pachano (1998) también entrevista a los líderes ecuatorianos, a pesar de lo complicado que es separar los contenidos ideológicos de la veracidad de los hechos, puesto que el relato de un líder político acaba siendo siempre una historia «gloriosa». Bolívar, Domingo y Fernández (2001) utilizan las entrevistas para describir el itinerario de vida de alumnos de Programas de Garantía Social siguiendo un protocolo con tres grandes interrogantes: experiencias familiares (datos biográficos generales, recuerdos de la niñez y amigos), historia y vivencia escolar y familiar, y por último, perspectivas futuras de la vida.

El cuestionario también aparece como una forma adecuada de recogida de la información en los relatos de vida. En este sentido, es preciso considerar cuatro aspectos: guión del mismo, tipo de preguntas, organización de las mismas y presentación de las puntuaciones. El guión de un cuestionario consiste en detallar los temas que son objetivo de la investigación y así explicitar las cuestiones. A este respecto, sugerimos las lecturas de Tuckman (1972) y Cabrera y Espin (1986), citados por Rincón y otros (1995), desde las que, a nuestro modo de ver, las preguntas más pertinentes para indagar en los relatos de vida son de tipo escalar (puntuar con un intervalo numérico un determinado aspecto; por ejemplo, «puntuá de 0 a 5 tu vida familiar pasada»), de clasificación (puntuar con intervalo ordinal una variable; por ejemplo, «evalúa bien, regular y mal cómo crees que puede ser tu futuro laboral»), rompehielos (para interesar y motivar al sujeto; por ejemplo, «la vida es un proceso, ¿cree que pensar en el futuro es importante para dicho proceso?») y amortiguadoras (para abordar temas conflictivos con delicadeza; por ejemplo, «la vida en pareja puede ser un aspecto complicado ¿cómo lo ve usted en la suya?»). Las dos últimas a su vez se pueden plantear de tipo escalar y de clasificación.

De hecho opinamos que es más pertinente elaborarlas de este modo, puesto que para hacerlas de modo abierto ya disponemos de la entrevista. Como en ésta, la organización de un cuestionario es importante, así ha de haber una fase previa (presentación afectiva al sujeto), fase inicial (con cuestiones de índole general sobre la trayectoria vital personal del individuo), fase del pasado (preguntas sobre la vida pasada), fase del presente (cuestiones sobre situaciones vitales actuales), y fase del futuro (preguntas acerca de qué opina el sujeto sobre lo que le deparará el futuro). Estas tres fases últimas, además de que van de menor a mayor grado de dificultad, corresponden a la trayectoria temporal de la vida de una persona. Los datos personales (edad, sexo, nivel de estudios, etc.) en el caso del cuestionario pueden aparecer al principio del mismo. Al igual que en la entrevista, habrá que realizar una despedida de agradecimiento al sujeto. Pero en general no es tan importante esa fase transversal a la que nos referíamos anteriormente, porque el cuestionario es un método más aséptico en la relación encuestador-encuestado que la entrevista, aunque nunca hemos de olvidar que estamos en un trabajo sobre relatos de vida, que sea el método que sea, requiere de una sensibilidad «especial» porque tratamos con la vida; es un regalo que nos hace el otro.

Barbary (1998) utiliza un cuestionario para indagar en el proceso migratorio de los ecuatorianos a la capital del país que recoge varias partes: características demo-

gráficas y socioeconómicas de cada sujeto, aspectos de la vivienda, lugares en los que ha vivido el sujeto a lo largo de tres años, biografías migratorias y profesionales de los *cabeza* de familia y, ascendientes y descendientes de estos que no residen en la vivienda encuestada. Dicho autor (Barbary, 1998: 257) esgrime «los límites del cuestionario son.....necesidad de encuestar varios miles de hogares, y los límites del presupuesto que teníamos, impidiendo cualquier observación cualitativa, en forma de entrevistas no dirigidas por ejemplo, imponiendo un cuestionario relativamente corto, explotable estadísticamente». También en el estudio ya mencionado de Seville (1999) se pasa la encuesta EDER (Encuesta Demográfica Retrospectiva) con el fin de conocer la migración de mexicanos a EE.UU., que contempla cuatro partes: identificación del entrevistado, historia individual (residencial, laboral y familiar), contexto socioeconómico de los padres y procesos migratorios al país norteamericano señalado. Asimismo, Clemente y Gimeno (1994) han creado un *Inventario de Interrelaciones de Personalidad con Sucesos Vitales y Personas Relevantes*, en el que se distingue entre sucesos positivos y negativos según la experiencia del propio sujeto y en tres periodos temporales: pasado, presente y futuro. Los individuos valoran la influencia atribuida a los sucesos en el ámbito físico, económico, laboral, personal, afectivo y social a través de una escala tipo Likert de siete puntos.

Rincón y otros (1995) sugieren la pertinencia de plantearse la compatibilidad entrevista/cuestionario en función de los objetivos, la naturaleza de la información y los medios de los que se disponen. Además, creemos que también hay que considerar el uso paralelo de ambas técnicas y/u otras. Y es que la utilización de diferentes métodos de recogida de datos es un procedimiento muy adecuado para conseguir un criterio de credibilidad; es la denominada triangulación metodológica. Por ejemplo, Kofes (1998) en un trabajo sobre la relación entre dueñas de casa y empleadas domésticas, utiliza varios instrumentos: entrevistas, observación de lo cotidiano, cuestionarios y análisis de documentos. En nuestros trabajos, efectuados con adultos (Medrano, Cortés y Aierbe, en prensa) y tercera edad (Cortés, Medrano y Aierbe, 2004) hemos aplicado una única la entrevista semiestructurada. Aunque actualmente hemos incorporado el cuestionario de Clemente y Gimeno (1994), además de la entrevista, para indagar en sujetos adultos de diferentes contextos —País Vasco, Salta (Argentina), Bragança (Portugal) y Valencia— los sucesos vitales y laborales más relevantes en sus historias de vida.

Pasemos al **análisis** de los datos registrados. Nos parece muy gráfica la clasificación que realiza Bolívar, Domingo y Fernández (2001:195) de los tipos de análisis narrativo atendiendo a dos dimensiones: por un lado, contenido (C)/forma (F); y por otro, holístico (H)/categórico (C). El holístico del contenido (H-C) aborda la historia completa del individuo, mientras que el holístico de la forma (H-F) encuentra su expresión en la búsqueda de la estructura global de una historia de vida (progresión, declive, estabilidad, etc.). El categórico del contenido (C-C) es lo que se denomina «análisis de contenido» y se refiere a cuando los fragmentos del relato son clasificados en las categorías o grupos de análisis. Por el contrario, el categórico de la forma (C-F) se centra en características estilísticas discretas en unidades definidas de la narrativa.

Los datos cualitativos que extraemos de una historia de vida requieren de un análisis de contenido (Ghiglione y otros, 1980) y ello consiste en reducir la información en

categorías según las variables que orientan el trabajo. Previamente se ha de separar la información del texto en unidades bajo unos criterios (Rodríguez Gómez y otros, 1995:33): espaciales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales. El más apropiado es el segundo, puesto que considera las unidades a analizar según el tema abordado. Desde aquí, la categorización consiste en agrupar las unidades que son similares en un mismo tópico o temática. Asimismo es precisa una definición operativa de las categorías que aporten reglas y contenidos de pertenencia a una categoría determinada (Del Río Sadornil, 1998). Dicho proceso puede ser deductivo; partir de unas categorías «a priori» determinadas y comprobar si existen unidades en torno a las mismas, y a la vez inductivo; a través de las unidades encontradas con temática comunes, crear las categorías. Por lo general, son procedimientos que no se desarrollan linealmente, sino que se suceden de forma alterada según las necesidades de la propia categorización. Es importante la consideración del establecimiento de categorías según unas cualidades (Ruíz Olabuénaga, 1999): exclusión mutua, exhaustividad, homogeneidad, objetividad, claridad, replicabilidad y productividad.

Esta clasificación y categorización es necesaria tanto para efectuar un *análisis cualitativo no informatizado* («manual») como *informatizado* (cuando se cuantifica lo cualitativo), y *cuantitativo*. Comencemos por el primero. En un intento de llegar a unidades más reducidas y manejables, las categorías pueden sintetizarse en metacategorías que permitan establecer relaciones y llegar a conclusiones más amplias. Finalizado todo el proceso de síntesis, es conveniente la disposición ordenada de los datos. La representación de estos resulta un aspecto complicado, a pesar de que existen diferentes procedimientos, (García, Flores, y Rodríguez, 1995; Rodríguez Gómez y otros, 1995), en parte muy similares, entre los que señalamos: gráficos, diagramas esquemáticos y sistemas de redes (representaciones gráficas de las relaciones entre las categorías), matrices (breve información verbal de los relatos de vida clasificada en una misma categoría [columna] y diferenciada según los sujetos [filas]) y mapas conceptuales (representación de la relación entre la metacategoría, como concepto clave, con las categorías y subcategorías vinculadas entre sí).

También existen los trazos de trayectorias de vida (cronológicas, por ámbitos sociales, por ámbitos personales, etc.) y los biogramas. Respecto a los primeros, se pueden adaptar los modelos de comprensión de Coninck y Godard (1998): arqueológico, procesual y estructural. En el primero, la línea de vida se articula desde un punto originario a partir del que se articula y dibuja el desarrollo de la biografía. En el procesual, se traza una trayectoria que representa la totalidad de los acontecimientos como causas y consecuencias sucesivas. Y por último, mediante el estructural, interesa una línea biográfica influida por las realidades históricas y contextos sociales. Por otra parte, el biograma es «una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que ha estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio valorativo sobre el presente». Así, se estructura un cuadro con tres columnas para los ámbitos: cronología de los hechos, acontecimientos y valoración. En nuestra opinión, estas dos últimas formas junto con los mapas conceptuales suponen herramientas con un poder de representación visual fácil, objetivo, simplificado y de relevancia. Aunque, en general, el contenido y el objetivo de cada estudio determina la decisión de cómo mostrar los datos.

Agier (1998) representa gráficamente los tres campos principales en los que se ubican los líderes negros de Bahía (Brasil) mediante tres círculos concéntricos: en el centro está el universo religioso, seguidamente el sociocultural y el tercero hace referencia al político. En cambio, también puede optar por entrelazar palabras clave a través de diagramas esquemáticos cuando analiza relatos de vida de polacos. En nuestros trabajos (Cortés, Medrano y Aierbe, 2004; Medrano, Cortés y Aierbe, en prensa), para el proceso de reducción de datos, nos pareció el mapa conceptual lo más apropiado para representar la integridad y el desarrollo familiar o generatividad, además de esquematizar las trayectorias cronológicas a través de líneas gráficas de vida mediante un modelo de trayectorias, siguiendo a Coninck y Godard (1998).

Pasemos al *análisis cualitativo informatizado*, que ha ido adquiriendo vigencia puesto que mediante aplicaciones informáticas se asume con mayor eficacia tareas tradicionales y manuales como las anteriores que conllevan procedimientos largos y un tanto tediosos, sobre todo cuando se está manejando gran cantidad de información y además se pretende cuantificar. Los programas de ordenador intentan responder a los pasos básicos que surgen en el proceso de análisis cualitativo, y como funciones primordiales poseen la de unir códigos a segmentos de texto y buscar éstos de acuerdo a los códigos asignados, reuniéndolos en función de los mismos (Rodríguez Gómez y otros, 1995). Estos autores señalan cinco tipos de métodos: programas para la codificación y recuperación de textos; los sistemas para la construcción de teorías basados en normas; los sistemas basados en la lógica; el enfoque centrado en la indización; y los sistemas de redes conceptuales. Aquí sólo mencionamos el AQUAD (Huber, 1991) y NUDIST (QSR, 1994), por lo que para una mayor profundización derivamos a las propias fuentes originales de ambos programas.

Por último, encontramos el *análisis cuantitativo*, que es necesario cuando los datos cualitativos se cuantifican, esto es, cuando las categorías sufren un proceso de codificación asignándoles un código numérico, o también cuando los datos son directamente cuantitativos, como pueden ser los de un cuestionario. A pesar de que realicemos un análisis cualitativo de forma tradicional o informática, si los datos se hacen cuantitativos, requerirán una comprensión acorde con ello. Rodríguez Gómez y otros (1995) destacan que cuando existe esta transformación, el analista puede encontrar dificultades para la transformación y disposición de los datos, aunque convivan diferentes métodos. Uno de ellos es el de las tablas numéricas, que se diferencian en tres tipos: tablas de contingencia (para estudiar el vínculo entre dos o más variables de tipo nominal u ordinal), tablas de incidencia (se asignará 1 ó 0 en la celda de inserción correspondiente) y tablas de valores numéricos. Ello debe finalizar con la realización de análisis estadísticos no paramétricos, como por ejemplo el análisis factorial, análisis de correspondencias o el de conglomerados.

Además, podemos contar con otros procedimientos gráficos como son las matrices numéricas (para presentar ordenadamente datos cuantitativos de los sujetos), los diagramas de sectores circulares (para extraer porcentajes e incidencias), histogramas o curvas de nivel. A estas técnicas podemos añadirles dos más que Reyes (1998) señala con un corte matemático, que son la Teoría de grafos y la Teoría de conjuntos borrosos. La primera se ocupa de la estructura externa de las categorías y de la estructura interna o conjunto de relaciones que se establecen entre esas categorías. Éstas se representan

de manera simple (A, B, C, etc.) en un espacio y se denominan los vértices del grafo. Entre ellos se producen relaciones, dibujadas linealmente (y no mediante flechas), que constituyen los bordes. Con este grafo, se pueden visualizar las categorías más relevantes de una biografía y las relaciones entre ellas. Este proceso puede hacerse más complejo y completo con la Teoría de conjuntos borrosos, en la que además de ofrecer la posibilidad de establecer la dirección de las relaciones entre las categorías (esta vez sí a través de flechas), nos permite plasmar las diferentes gradaciones o niveles entre dichas interacciones, representados numéricamente. De los anteriores tipos de gráficas destacamos que nos llevan a poder representar globalmente la historia de vida con un solo «golpe de vista», y esto es una característica de simpleza a la vez que funcional y, por ello positiva.

Si la muestra que recogemos presenta una cantidad significativamente importante, el análisis cuantitativo se hace necesario, como se aprecia en un trabajo de Barbary y Dureau (1998) acerca de las prácticas residenciales y profesionales en los procesos migratorias en Quito. Así, destaca dos formas de perfilar las trayectorias individuales mediante métodos estadísticos: enfoque de modelización probabilística, que los autores opinan no muy útil para sus objetivos de investigación, y análisis exploratorio de los datos biográficos. Como parte de este último se apuntan tres aproximaciones: Técnicas Descriptivas Multivariadas de Lebart (1987); Método Statis de Escoufier y L'Hermier (1978); Análisis Armónico Cualitativo de Deville (1982), siendo el primero el más funcional a la par que sencillo a nuestro criterio.

Lebart (1987) en un trabajo con sujetos franceses indaga con un cuestionario de 200 ítems sobre aspectos familiares, sociales, morales y científicos. Para el análisis crea un cuadrante con cuatro espacios divididos por dos ejes, en los que ubica los 8 tipos de «formas personales» que encuentra en su estudio. En el cuadrante superior izquierdo sitúa los pesimistas moderados, los tradicionalistas, los que no saben nada y los que no contestan. En el superior derecho ubica a los insatisfechos y críticos. En el inferior izquierdo describe a los conservadores. Por último, en el inferior derecho, sitúa a los modernos y optimistas moderados. Además, realiza relaciones entre estos 8 ámbitos de forma muy similar a la Teoría de los conjuntos borrosos, antes explicada.

Por otro lado, Escoufier y L'Hermier (1978) aplican matrices de varianzas y covarianzas para poder reducir al máximo los datos biográficos individuales. Por último, Deville (1982) intenta mostrar datos de manera análoga a lo que se hace en un proceso escalar (análisis armónico) y para un conjunto concreto de variables cualitativas temporales. Parte de que los datos biográficos se dan en un proceso continuo de diferentes modalidades posibles ($X_t(i)$ de m modalidades, donde $X_t(i)$ es el estado de la historia de vida y m son las distintas modalidades). Se utiliza la observación de un período de tiempo de vida, considerando todos los intervalos de tiempo en el que el proceso es estable, realizando un cuadro en donde n es el número de individuos, m los estados posibles y p el número de periodos en los que la conducta está estable. En nuestra opinión, al revisar estas tres formas, concluimos que presentan una dificultad significativa para analizar relatos narrativos, y que tal complejidad no es necesaria y no ayuda a comprenderlos.

Por último, será necesario aplicar criterios para lograr un **rigor metodológico**. Como expresa Rusque (1998), los aspectos de científicidad y objetividad tienen que ser comunes a las metodologías cualitativas y cuantitativas. No hemos de renunciar

a la flexibilidad que caracteriza a la primera ni a la rigidez que define a la segunda, sino que ambos apoyan el rigor metodológico que un trabajo empírico en historias de vida requiere. En primer lugar, es importante lograr un isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad, es decir, *credibilidad o validez interna*. Con el fin de lograrlo, un criterio es el de la *triangulación* para contrastar y confrontar datos desde diferentes dimensiones (Cohen y Manion, 1990), como puede ser la triangulación metodológica (diferentes técnicas e instrumentos para unos mismos datos con el fin de validar la información obtenida), triangulación de investigadores (más de un encuestador para obtener la información y analizarla) o la triangulación espacial (con el propósito de comprobar las diferencias en función de las culturas). Otro método es el de la validez de negociación, que consiste en que mediante la validación de los datos obtenidos con otras fuentes se pueda hallar un relato biográfico lo más real posible.

La *validez externa o la transferibilidad* en historias de vida resulta un tanto complicado, porque un relato o varios son trayectorias idiosincrásicas difícilmente generalizables. A pesar de ello, estimamos que es factible hablar de una posible transferencia de resultados a otras situaciones, más que extrapolar o generalizar. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la describen desde otra mirada, esto es, como el grado de comprensión plausible que da el relato, de lo que queremos conocer, dentro de un grupo social o profesional, de manera que cualquier persona —en esa misma situación del narrador— podría haber vivido esas experiencias. Estos mismos autores proponen algunas estrategias para lograr la validez interna y la representatividad, además de la triangulación, como es la saturación (recoger tantas entrevistas hasta que esté cubierto todo lo que se quería obtener) o la «bola de nieve» (de un informante se va a otro implicado, que puede acabar siendo seleccionado para entrevistar). Por último, es realmente esencial la *neutralidad o confirmabilidad* como garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses, perspectivas y expectativas del investigador. Por ello, la validez de los resultados o de las interpretaciones de las historias de vida depende, en gran medida, no únicamente de la relación con los informantes, sino de la interacción estructural en la que se hizo la recolección de los datos.

4. GLOBALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS EN HISTORIAS DE VIDA

Se puede aludir a tres niveles de interpretación (García, González y Ballesteros, 2001) en historias de vida: semántico, con el fin de traducir los datos para que sean comprensibles a la comunidad total; significativo, con el propósito de garantizar la validez científica, es decir, que no se han producido por un efecto del azar; y teórica para explicar los resultados teniendo como referencia la teoría adecuada. Además de estos tres niveles habrá que conjugar una discusión significativa y predictiva, en la que en la primera se expongan las conclusiones basándose en los resultados hallados y en la que en la segunda se apunten líneas de investigación futuras consecuentes con dichos resultados.

La presentación de una investigación narrativa tiene relación con el informe que presentamos de la misma, que en sí mismo tiene que ser también narrativo; esto es, la construcción contada de una historia, ya que si esto desaparece y únicamente se aporta un tratamiento categorial o analítico, la investigación pierde su ser, deja de ser

biográfica. Consideramos dos aspectos interesantes respecto al informe. El primero es la defensa del mismo como informe científico siempre que sea fruto de una investigación seria, por ello, es imprescindible cuidar el rigor metodológico. El segundo es que la autoría de un informe de relatos de vida es algo plural, no sólo fruto de un investigador o investigadores, sino que la voz de los implicados (muestra) se ha de hacer manifiesta en la autoridad del propio informe.

Para finalizar, otorgamos una importancia extraordinaria a ser conscientes de los inconvenientes de una investigación narrativa, puesto que es saber enfrentarnos a qué limitaciones van a marcar nuestro trabajo y que además van a influir en el rigor metodológico del mismo. Una limitación general en las historias de vida, al igual que otros documentos escritos de parecida índole, es que son una expresión parcial e incompleta de la trayectoria y personalidad de un sujeto; no son una versión única y válida en sí misma. Según Molano (1998:110), «las historias de vida no son la versión de la realidad, son una versión de la realidad, y esto tiene que quedar muy claro». También expone que la diferencia entre lo genérico y lo particular es un tanto difusa, puesto que lo particular, vinculado con el contexto, es genérico y, a su vez, todo lo genérico es una parte o particular.

Otras desventajas más concretas son las que sugiere Pujadas (1992:45-47) respecto al método narrativo: dificultad en encontrar buenos informantes y la continuidad de los mismos durante el estudio; no hay que fetichizar el método, sino que para llegar a conclusiones válidas será necesario un buen análisis; impaciencia del investigador y excesivo direccionismo por parte del entrevistador a la respuesta que interesa. Además de estos u otros inconvenientes, a nivel particular en cada trabajo creemos que sería oportuno que se hiciese un autoanálisis y autocrítica acerca de los límites encontrados por honestidad y para intentar mejorar en lo sucesivo.

5. CONCLUSIONES: LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Para llevar a cabo un trabajo empírico insistimos en la necesidad de realizar un adecuado planteamiento investigador desde el principio hasta el final, siendo conscientes de todas las decisiones, rigurosos y claros en el proceso. En concreto, relacionamos la investigación narrativa con la construcción del conocimiento educativo. Así, las historias de vida se están recuperando como un contenido y estrategia curricular. Castro y otros (2003:43) en un trabajo realizado en un centro de Bogotá abogan por el método biográfico ya que «las y los estudiantes se consideran actores de la historia y comprenden que las circunstancias y eventos históricos no son producidos por unos cuántos,(...), sino una historia construida desde la cotidianidad que contribuye al gran entramado que perfila la historia de las civilizaciones».

La relación entre narrativa y educación pasa por que el método biográfico sirva como herramienta en dos sentidos: en la formación del profesorado y en la orientación profesional, dos campos muy interesantes y prácticos instruccionalmente. La biografía de una persona se compone de lo que la persona es y lo que hace, y de esto último surge el ejercicio de su profesión. El uso de las historias de vida en la formación del profesorado otorga importancia al educador en sí mismo como autor de sus actos, de

estar en su labor educativa, como un modo de hacer su profesión. Por ello, desde la etnografía se resalta la significatividad de las vivencias escolares en forma biográfica o autobiográfica, ya que resulta efectiva en campos de la investigación como son el desarrollo profesional y la formación continua del profesorado.

En este sentido, se reconoce el valor de la experiencia adquirida como punto de partida en los procesos formativos para no enseñar contenidos que los sujetos ya saben, además de como recurso para planificar las acciones formativas. Desde este marco, sobre todo, en el contexto francófono se ha hecho hincapié en que el profesor sólo puede cambiar el curso de su formación partiendo de su historia de vida. Es decir, «el proceso formativo adquiere así los contornos de un proceso de desenvolvimiento individual, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica del pasado y de las experiencias vividas» (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 225). De esta manera se conecta el proceso autobiográfico con el autoformativo desde la reflexión personal, esto es, no se impone desde fuera, sino que la formación del profesorado es significativa. Así, Pomson (2004) señala la necesidad de confeccionar los propios itinerarios profesionales o «career portrait» desde el principio, la mitad y hasta el final.

El otro ámbito es el que vincula el método narrativo como instrumento para la orientación profesional, aspecto del que hemos encontrado abundante documentación francesa. La orientación profesional entendida como una ayuda «al sujeto para que asuma su imagen lo más objetiva posible (autoaceptación), para que elija de un modo realista su profesión (decisión profesional) y para que, a través del ejercicio profesional, actualice en grado óptimo las posibilidades de su personalidad (autorrealización)» (Sebastián, 2003: 50), además de ser un proceso continuo y que dura a lo largo de toda la vida, nos acerca a la comprensión del porqué de los relatos de vida como estrategia orientadora. Las ideas de que la orientación parte de la realidad vital del propio sujeto y de la necesidad permanente de la orientación profesional durante toda la vida sugieren como el trabajo conforma una parte de la construcción de la identidad de la persona y, por ello, han de ir unidos. Así, Blanchard (1995) sugiere que en la selección profesional es importante contar con un portafolio de competencias personales que construyen la biografía de un individuo. Nos parece atractiva la concepción de la vida como un bricolaje de la identidad personal (Orofiamma, 1996) y en este proceso de construcción y reconstrucción, la ocupación laboral es una dimensión esencial.

Estos autores, así como Josso (2000) y Pineau (2001), reivindican la necesidad de acompañar al sujeto como un proceso de orientación durante todo el desarrollo profesional. Así, las historias de vida son una forma de autoconocimiento para trazar el proyecto profesional desde el inicio (inserción laboral y/o profesional), en el proceso (transiciones laborales) y finalización profesional. De esta manera, Josso (2000: 79) explicita así la funcionalidad de los relatos narrativos: «Las démarches orientées par le projet professionnel, dans toutes ses déclinaisons, son très certainement celles que se sont inspirées le plus des savoirs produits par nos démarches histoires de vie en formation». De forma más práctica, Francequin (2002) desarrolla algunas técnicas concretas de trabajo comunitario, como la elaboración de narraciones de vida laborales en grupo desde una reflexión conjunta («...imaginer si nécessaire des voies de dégage ment ou d'engagement personnel vers un avenir professionnel que le sujet s'approprie») y la confrontación de los cambios laborales (inserción y transición) del

orientado con un orientador tratados sistémicamente con el resto de los sucesos vitales. La escucha de otro o la escucha en grupo suscita un deseo de aprender, de superar los conflictos interpersonales y un sentimiento de revalorización según Francequin (2002).

En resumen, estas aplicaciones ofrecen al método narrativo una función de intervención educativa muy sugerente en estos dos campos con gran interés socioeducativo actualmente. La narrativa no sólo es una teoría, una forma de conocimiento de los sujetos y una metodología de investigación, sino que, desde todo lo anterior, también es utilizada de forma preventiva y terapéutica en campos educativos. Compartimos con Bauer (1999) que la narración de nuestra vida, en momentos difíciles o de cambios no normativos facilita y mejora la adaptación y el ajuste a las nuevas situaciones. El mismo hecho de narrar a través del relato experiencias vitales proporciona sentido y significado a nuestra propia trayectoria académica, formativa y profesional. Además, como ya se ha destacado, en cualquier trabajo sobre narrativa es fundamental una metodología rigurosa, que tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo o desde ambos a la vez, otorgue a la propia narratividad una científicidad necesaria.

REFERENCIAS

- Agier, M. (1998). El sujeto a pesar de sí mismo. Relato de vida, genealogía e identidad en los medios afro-bahianenses (Brasil). En T. Lulle., P. Vargas. y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales II* (171-191). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Barbary, O. y Dureau, F. (1998). De la recolección al análisis estadístico de biografías migratorias y laborales. Ejemplo de una encuesta realizada en Quito. En T. Lulle., P. Vargas., y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* 250-279. Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Bauer, J.J. (1999). Constructing narrative identity while adapting to major life change. Dissertation Abstracts International. *The Sciences and Engineering*, 60 (4B).
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. Londres : Sage.
- Bertaux, D. y Bertaux-Wiame, I. (1988). *Le patrimoine et sa lignée : transmission et mobilité sociale sur cinq générations. Life stories/ Récits de vie*. Paris: Association Développement de l'Approche Biographies 4.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanchard, S. (1995). Introduction: des événements de vie aux histoires de vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 3, 219-231.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caballero, A. (1995). Perspectivas de elaboración de instrumentos diagnósticos. *Guía del VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa*, 23-28. Valencia: AIDIPE.
- Cassey, K. (1995-96). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.

- Castro, F., Forero, D.R., Daza, D., Pazos, R., Gómez, P., Clemencia, D. y Ardilla, S. (2003). Aprender investigando con fuentes orales. *Nodos y nudos*, enero-junio, 38-43.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1994). Teachers as curriculum maker, in: N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. Neubury Park, CA: Sage.
- Clemente, A. y Gimeno, A. (1994). *Síntesis Interpretativa autobiográfica de la historia de vida, Inventario de Interrelaciones de Personalidad con Sucesos Vitales y Personas Relevantes*. Madrid: Editorial EOS.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coninck, F. y Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En T. Lulle., P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales II* (250-292). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Cortés, P.A., Medrano, C. y Aierbe, A. (2004). Un estudio sobre las historias de vida de los sujetos mayores. *Revista de Intervención Psicosocial*, 13, 1-16.
- Day, J.M. (1991). Role taking Revisited: narrative and cognitive-development interpretations of moral growth. *Journal of Moral Education*, 20, 3, 305-315.
- Del Río Sadornil, D. (1998). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En E. Lopéz Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (137-179). Madrid: UNED.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de investigación educativa*, 26, 9-32.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). Introduction entering the field of qualitative research. En N.K., Denzin y S. Lincoln (edits), *Handbook of qualitative research* (1-18). London: Sage. 1-18.
- Deslauriers, J.P. (1998). Hábitat y relaciones sociales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales II* (53-72). Barcelona, Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Deville, J.C. (1982). Analices de dones chronologiques qualitatives: comment analyser des calendriers? *Annales de l'insee*, 45, 45-104.
- Dombois, R. (1998). Trayectorias laborales en las perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (171-212). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Escoufier, Y. y L'Hermier des Plantes (1978). A propos de la comparasion graphique des matrices de variante. *Biometrical Journal*, 20, 5, 491-497.
- Ferrarotti, F. (1997). *Storio e storie di vita*. Roma: Seggi Tascabili Laterza.
- Francequin, G. (2002). Psychologie de l'orientation, théorie de l'action et récits de vie. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counseling*, 36:2, 161-170.
- France, M. (1998). Metodología feminista e historias de vida: mujeres, investigación y estado. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (27-52). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social, 27-52.
- García Llamas, J.L., González Galán, M.A. y Ballesteros Velásquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Ghiglione, R., Beauvois, J-L., Chabrol, C. y Trognon, A. (1980). *Manuel D'analyse de contenu*. París: Librairie Armand Colin.
- Guimaraes, A.S.A. (1998). Obreros y movilidad social en Bahía, Brasil. Un análisis de trayectoria social. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I*. (143-170). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Huber, G.L. (2001). *AQUAD Cinco. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Schwangau: Huber.
- Josso, M.C. (2000). Historie de vie et projet. *Education Permanente*, 142, 71-79.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kofes, S. (1998). Experiencias sociales. Interpretaciones individuales: posibilidades y límites de las historias de vida en las ciencias sociales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (82-101). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social. 82-101.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (82-101). Barcelona, Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Labrecque, M.F. (1988). Femmes, développement et idéologie: un cas au Mexique. *Recherches féministes*, 1, 2, pp. 53-67.
- Lebart, L. (1987). Multivariate descriptive techniques applied to the processing of longitudinal sample survey data. En E. Diday., M. Jambu, CH. Hayashi y N. Ohsumi, *Recent developments in clustering and data analysis* (331-342). San Diego: Academic Press INC.
- Lindon, A. (1999). *De la trama de la cotidianidad a los modos de vida urbanos*. El Valle de Chalco. (México, D.F., El Colegio de México y El Colegio Mexiquense).
- Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (1998a). *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I*. Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (1998b). *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales II*. Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Cortés, P.A. (2002). Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 523-541.
- Medrano, C., Cortés, P. A. y Aierbe, A. (2004). Los relatos de experiencias en la edad adulta: un estudio desde el enfoque narrativo. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 371-399.
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (102-111). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.

- Montero, C. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de las trayectorias sociales precarias. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (125-142). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Orofiamma, R. (1996). Récits de vie et remaniements identitaires, *Education permanente*, 128, 165-175.
- Pachano, S. (1998). La élite por sí misma. Las trayectorias de lo dirigentes políticos ecuatorianos. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (192-194). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, C.A: Sage.
- Pineau, G. y Legrand, J. (1993). *Les histories de vie*. Paris: PUF.
- Pineau, G. (2001). Les récits de vie, pour quoi faire?, *Psychologie Sociale*, 188, 55-58.
- Pomson, A.D.M. (2004). Loosening chronology's collar: reframing teacher career narratives as stories of life and work without end, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 5, 647-661.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- QSR (1994). *Qualitative Data Analysis for Research Professionals*. Victoria Autor.
- Reyes, M. M. (1998). Propuestas para el análisis de datos obtenidos de la aplicación de métodos biográficos. En E. López-Barajas, *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (255-261). Madrid: UNED.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rusque, A.M. (1998). Paradigmas cuantitativos (sociología estándar) y paradigma cualitativo (sociología interpretativa). ¿Un continuo o una paralización? En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio, *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales I* (297-321). Barcelona: Anthropos Editorial y Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social.
- Sebastián, A. (2003). Concepto, principios y necesidad de la orientación profesional. En A. Sebastián (coord.), *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida* (25-72). Madrid: Dykinson.
- Sebille, P. (1999). Avances teóricos y metodológicos de las historias de vida en México: La encuesta Demográfica Retrospectiva. Comunicación presentada en el Seminario General de la Red de Estudios de Población ALFAPOP «Tema de población latinoamericanos». Balleterra: Centro de Estudios Demográficos.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.

LA DIMENSIÓN AFECTIVA FAMILIAR: VARIABLES RELEVANTES PARA EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES

M^a Cristina Sánchez López¹

Becaria FPI, Fundación Séneca

Joaquín Parra Martínez

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

M^a Dolores Prieto Sánchez

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar en qué medida y de qué manera la Dimensión Afectiva del contexto familiar es capaz de anticipar el Bienestar Psicológico en adolescentes que pertenecen a un centro escolar de la Región de Murcia. Los participantes son adolescentes entre 12 y 20 años. El Bienestar Psicológico se evaluó con el Inventario de Bienestar Psicológico adaptado y propuesto por Alsinet, Casas y Rosich (2000) y la dimensión afectiva del contexto familiar con (Inventory Quality Relationships, QRI) de Sarason (1999) y la escala de clima Social Familiar: Relaciones (The Social Climate Scales: Family; FES) de Moos, Moos y Trickett (1984, 1995, 2000). Los resultados nos muestran que a través de la percepción que tienen los adolescentes del nivel de cohesión y conflicto familiar podemos predecir su Bienestar Psicológico.

Descriptores: Apoyo, Bienestar Psicológico, adolescentes, cohesión, conflicto.

ABSTRACT

The objective of the work is to analyze how the Affective Dimension of the family context it allows to advance the Psychological Well-being in adolescents of a school of the Region of

1 Dirección electrónica: crisalo@um.es

Murcia. The participants are adolescent between 12 and 20 years. The Psychological Well-being was evaluated with the Inventory of adapted Psychological Well-being and proposed by Alsinet, Houses and Rosich (2000) and the affective dimension of the family context with (Inventory Quality Relationships, QRI) of Sarason (1999) and Social The Climate Scales: Family (FES) of Moos, Moos and Trickett (1984, 1995, 2000). The results show us that through the perception that they have of the level of cohesion and family conflict we can predict their Psychological Well-being.

Descriptors: support, Psychological Well-being, adolescents, cohesion, conflict.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo se centra en estudiar cómo la percepción que tienen los adolescentes de algunos aspectos del contexto familiar, como son: el nivel de comunicación y expresión de ideas, el apoyo en situaciones variadas de la vida, la intensidad de las relaciones y las situaciones de colisión o desencuentro, nos pueden ayudar en la predicción del Bienestar Psicológico de los adolescentes.

Recordando aspectos del desarrollo que constituyen verdades asentadas bajo cualquier paradigma, Mendoza, Carrasco y Mendoza (2000) señalan cómo en la adolescencia son muchos los cambios físicos, psicológicos y sociales que el individuo va a experimentando y que influyen en su salud y bienestar. En una fase del desarrollo como la adolescencia, las nuevas experiencias que se tienen fuera de la familia contribuyen, en un sentido u otro, a diferenciar o desarrollar el bienestar psicosocial de los jóvenes. Con todo y junto a esto, el ambiente familiar representa una posición principal en la salud psicológica y emocional de los hijos y en su ajuste social posterior (Mallinckrodt 1992; Radl, 2001).

Por otra parte, la seguridad afectiva (indispensable para la formación de una personalidad saludable) está vinculada, de forma directa, al apoyo emocional recibido de los padres. Este apoyo no sólo contribuye al éxito académico, también lo hace a su relación con los iguales, desarrollando su competencia social (Roberts y Strayer, 1987).

El ajuste de la familia condiciona el bienestar de sus miembros, y una manera de llegar a conocerlo es precisamente a través de la percepción que tienen los miembros del núcleo familiar. Algunas de las características de la familia permiten realizar inferencias sobre la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones durante su ciclo vital y también sobre la evolución del sistema familiar. En este sentido, podría preverse que la pertenencia a una familia con déficits en su funcionamiento se pueda asociar a problemas conductuales o psicológicos y que una deficiente calidad en la comunicación padres-hijos esté asociada a bajos niveles de autoestima (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Si la familia es un contexto en el que se da un continuo proceso de aprendizaje sobre el mundo y las relaciones que en él se establecen, es previsible que el adolescente que vive en una familia con un clima positivo de comunicación logre alcanzar una orientación positiva hacia las relaciones sociales fuera de la familia.

Conocer el *Bienestar Psicológico*, por otra parte, nos informa sobre cómo y porqué las personas perciben o experimentan su vida de manera positiva, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas. Los estudiosos del Bienestar Psicológico

coinciden en que este constructo es multidimensional. Las investigaciones parten del hecho de que se estructura en torno a tres componentes. Un componente cognitivo, ligado al concepto de satisfacción vital y dos componentes afectivos, ligados a reacciones emocionales agradables y desagradables que presentan las personas y que pueden considerarse relacionados con la felicidad: el *afecto positivo* y el *afecto negativo* (Andrews y Withey, 1976; Arrindell y cols., 1991; Myers y Diener, 1995 citados por Alsinet, Casas y Rosich, 2000; Sánchez-Cánovas, 1994; Sánchez, Parra y Rosa, 2003).

El Bienestar Psicológico en los noventa y a partir del año dos mil, se presenta en estudios que tienen por objetivo el asociar este constructo con múltiples variables individuales o contextuales entre las que destacaremos la edad (González, 2002), el sexo (Diener, 1984; Quiroga y Sánchez 1997; Sánchez, 2003; Sánchez y Quiroga, 1995), la autoestima, o rasgos como la ansiedad o la extroversión (Díaz y Sánchez, 2002), objetivos de vida (Castro y Díaz, 2002; Castro y Sánchez, 2000), consumo de sustancias (Sánchez, Parra y Rosa, 2003a), la relación de pareja (Sánchez y Quiroga, 1995), estilos y estrategias de aprendizaje (González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002), etc.

Hemos aportado en otra ocasión claves para entender la relevancia que tiene la valoración del contexto familiar en la evaluación e intervención psicopedagógica (Sánchez, 2003), partiendo de la idea que el objeto de cualquier evaluación psicopedagógica ha de tener presente la valoración de los educandos y los contextos educativos en los que se insertan, incluido el familiar (Parra, 1996). Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten indicar qué aspectos de la Dimensión afectiva del contexto familiar son relevantes para la valoración del Bienestar Psicológico de los adolescentes, y por tanto nos han de servir para tomar decisiones de intervención en el ámbito psicopedagógico con alumnos de estas edades.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

La presente investigación tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar en qué medida y de qué manera la Dimensión Afectiva del contexto familiar, es capaz de anticipar el Bienestar Psicológico en adolescentes que pertenecen a un centro escolar de la Región de Murcia.

Objetivos Específicos

1. Conocer la percepción que tienen los participantes sobre la dimensión afectiva del contexto familiar.
2. Observar si existen diferencias en función del sexo y la edad.
3. Analizar que variables de las consideradas para definir la dimensión afectiva del contexto familiar son relevantes en la predicción del Bienestar Psicológico de los adolescentes.

2.2. Participantes

La investigación se ha realizado con 170 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a un centro escolar concertado-privado y laico de la Región de Murcia. Para la elección de los participantes hemos utilizado una técnica no probabilística como es el muestreo accidental o casual (Hernández y cols. 1997).

Entre los participantes se encuentran alumnos que cursan 3^o y 4^o curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y niveles de Bachillerato, sus edades oscilan entre los 14 y 20 años.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido fundamentalmente tres.

Para explorar la Dimensión Afectiva del contexto familiar, además de la Dimensión Relaciones de la Escala Clima Social: Familia (FES) de Moos, Moos y Trickett (1984, 1995, 2000), también hemos utilizado una adaptación del Inventario de Calidad de las Relaciones (QRI) de Sarason (1999), que pretende recoger la calidad de las relaciones en contextos específicos. Las seis subescalas que configuran la Dimensión afectiva del contexto familiar presentan relaciones estadísticamente significativas entre ellas (Sánchez, 2003).

Para evaluar el Bienestar Psicológico hemos utilizado, siguiendo a los autores Alsinet, Casas y Rosich (2000), tres subescalas: una, orientada a medir la Satisfacción vital (ESVE); otra, para valorar el Afecto positivo, y la tercera está orientada a valorar el Afecto negativo. Cada una de estas escalas está compuesta por 10 ítems que han de ser valorados por los participantes a través de una escala que oscila entre los valores 5 (nunca) y 1 (siempre). Estas escalas han ofrecido coeficientes alfa de fiabilidad claramente satisfactorios: respecto a la subescala Satisfacción vital el coeficiente alfa es 0,85; en cuanto a Afecto positivo ha sido igual a 0,89; y, por último, el coeficiente alfa de la escala de Afecto negativo es de 0,88. Para los autores Alsinet, Casas y Rosich (2000:270) estos coeficientes fueron de 0,74, 0,79 y 0,72 respectivamente.

2.4. Procedimiento

El procedimiento general seguido en la realización del estudio se desarrolla en cinco fases:

Primera fase

En la primera fase realizamos una revisión del marco teórico referido a nuestro objeto de estudio. Dicha revisión consistió en hacer diferentes búsquedas bibliográficas, lecturas y reflexiones para consolidar nuestro punto teórico de partida.

Segunda fase

Durante la segunda fase hicimos un estudio general de las diferentes escalas de evaluación del contexto familiar y del Bienestar Psicológico, analizando su estructura, forma y contenido.

Con la finalidad de facilitar a los sujetos la contestación de las diferentes escalas, y agilizar la recogida de información, decidimos elaborar un único instrumento que recogiese todas las escalas de evaluación objeto de interés.

Tercera fase

En la tercera fase nos pusimos en contacto con la Orientadora del Centro Escolar para instruirla detalladamente sobre el objetivo e interés de nuestra investigación y elaborar un calendario de aplicación del instrumento. La Orientadora del centro, consultó, presentó y solicitó a los tutores de los diferentes grupos objeto de nuestro estudio el calendario elaborado. El instrumento se administró a los sujetos en horario escolar, garantizando la correcta e idéntica aplicación a los diferentes grupos. Utilizamos dos sesiones de 50 minutos con cada uno de los grupos, por lo general el tiempo no fue utilizado al completo.

Cuarta fase

En la cuarta fase llevamos a cabo todo lo relacionado con la gestión de la información, y análisis estadísticos de los datos.

Quinta fase

Se llevó a cabo la discusión y elaboración de conclusiones seguido de la redacción del informe final de investigación.

2.5. Diseño y análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis y tratamiento de los datos recogidos, y en función de los objetivos perseguidos, se han realizado los siguientes estudios estadísticos mediante el paquete de software estadístico SPSS, versión 11.0 para Windows.

Estimación de la fiabilidad de las escalas utilizadas durante el desarrollo de esta investigación a través del índice de fiabilidad de consistencia interna reflejado por el coeficiente alfa de Cronbach.

Análisis correlacional para apreciar, por una lado, la forma de concretarse y relacionarse los componentes del constructo Bienestar Psicológico (Satisfacción vital, Afecto positivo y Afecto negativo) y las diferentes subescalas que constituyen la Dimensión Afectiva (cohesión, expresividad y conflicto); y por otro lado, para observar si dichas dimensiones y constructo mantienen relaciones de dependencia en función de la variable etapa de la adolescencia.

Análisis diferencial para el contraste de dos medias independientes utilizando como variable de agrupamiento el sexo. La prueba t de Student nos permite observar si chicos y chicas presentan o no diferencias significativas en cuanto a Bienestar Psicológico y percepción de la dimensión afectiva del contexto familiar.

Análisis de regresión múltiple para observar la influencia de las variables del contexto familiar que definen la Dimensión Afectiva (cohesión, expresividad y conflicto), sobre las variables criterio, que expresan el Bienestar Psicológico (Satisfacción vital, Afecto positivo y Afecto negativo). El procedimiento utilizado en los análisis de regresión múltiple es la stepwise o pasos sucesivos.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Apreciación de la Dimensión Afectiva del contexto familiar

Como ha quedado indicado en el apartado referente al instrumento utilizado, nuestra propuesta inicial para definir la Dimensión Afectiva surge de la consideración de las siguientes subescalas: cohesión, grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan; expresividad, grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; expresión del conflicto, grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia; apoyo, percepción por parte de los sujetos de otra persona como fuente de asistencia en situaciones variadas de la vida; profundidad, la intensidad o la medida con la que creen que se da o impacta la relación personal específica, en este caso con padres, madres y hermanos; y conflicto, percepción de situaciones de colisión o de desencuentro en la relación con las personas especificadas en la relación (padre, madre y hermanos).

En la Tabla 1 podemos observar algunos estadísticos descriptivos, como la media y la desviación típica, que nos permiten apreciar como se distribuyen las subescalas que componen la Dimensión Afectiva del contexto familiar.

TABLA 1
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS SUBESCALAS
DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
cohesión	.00	9.00	6.0542	2.37476
expresividad	.00	9.00	4.9699	1.86328
expresión de conflicto	1.00	8.00	3.8494	1.45067
apoyo	23.00	105.00	51.8824	17.17121
conflicto	73.00	168.00	122.5217	19.19792
profundidad	18.00	90.00	38.9500	17.23630

Dimensión Afectiva desde variables sexo y edad

Sexo

Según los resultados obtenidos tras realizar la prueba t de Student para diferencia de medias, los chicos y las chicas participantes de nuestro estudio, no presentan diferencias significativas en cuanto a la percepción de las subescalas apoyo, profundidad, conflicto, cohesión, expresividad y expresión de conflicto.

Edad

Si atendemos a la variable edad ocurre lo mismo, no existen relación estadísticamente significativa entre las subescalas con las que definimos la Dimensión Afectiva del contexto familiar y la etapa adolescente en la que se encuentran los Estudiantes. Independientemente de que los participantes estén en la primera adolescencia, adolescencia media o tardía, perciben su contexto familiar, en cuanto a la Dimensión Afectiva se refiere, del mismo modo.

Predictores de la Dimensión Afectiva sobre el Bienestar Psicológico

En este subapartado, proponemos un modelo que se desprenden del marco teórico con el que venimos trabajando y nos planteamos la capacidad predictiva de las seis variables de la *Dimensión Afectiva* (cohesión, expresividad, expresión de conflicto, apoyo, conflicto y profundidad) sobre cada una de las variables que definen el *Bienestar Psicológico* (satisfacción vital, afecto positivo y afecto negativo).

Al introducir en el modelo inicial todas las variables de la Dimensión Afectiva y realizar el análisis de regresión, el programa nos ofrece dos modelos (modelo 1 y modelo 2). Nosotros nos referiremos al modelo 2 porque es el que explica un mayor porcentaje de varianza: 42,8% (R^2 corregida=0,428). Este modelo 2 que pretende explicar la Satisfacción vital, está formado por dos variables que tienen una potencia predictora significativa: cohesión y conflicto. El resto de variables (expresividad, expresión de conflicto, apoyo y profundidad) han sido excluidas del modelo inicial porque su aportación es muy reducida, tan solo de un 1,7% y, además, dicha aportación no es significativa.

La Tabla 2, producto del análisis realizado, indica que las variables cohesión y conflicto son buenos predictores (conjuntos) de la Satisfacción vital de los adolescentes ($F = 27,573$; sig.=0,000). Especificando un poco más, diremos que la subescala cohesión tiene un peso mayor sobre la variable satisfacción vital que la subescala conflicto ($B = -1,657$; sig.=0,000).

Es decir, podemos anticipar en sujetos adolescentes, como los participantes en nuestro trabajo, una Satisfacción vital a partir de su percepción de la cohesión y del conflicto en el contexto familiar.

TABLA 2
REGRESIÓN MÚLTIPLE TOMANDO COMO VARIABLE CRITERIO
LA SATISFACCIÓN VITAL

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Satisfacción vital
1	.566	.321	.311	
2	.666	.444	.428	
ANOVA		Modelo	F	Sig.
		1	33.064	.000
		2	27.573	.000
Modelo	B	Beta	t	Sig.
1	-2.017	-.566	-5.750	.000
2	-1.657	-.465	-4.984	.000
	-.164	-.366	-3.914	.000

En cuanto a la explicación del Afecto positivo —Tabla 3—, el análisis realizado sólo nos ofrece un modelo (modelo 1), siendo la variable que tiene una potencia predictora significativa cohesión ($F = 14,435$; $\text{sig.} = 0,000$). El porcentaje de varianza explicada es, en este caso, de 15,2% (R^2 corregida = 0,152) y las variables a excluir, es decir, el resto de las que venimos considerando, sólo aportarían un 6,3% de varianza.

De este modo, tal y como comentamos anteriormente, a partir del nivel de cohesión familiar que perciben los adolescentes, se podría pronosticar, también el Afecto positivo.

TABLA 3
REGRESIÓN MÚLTIPLE TOMANDO COMO VARIABLE CRITERIO
EL AFECTO POSITIVO

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Afecto positivo
1	.404	.163	.152	
ANOVA		Modelo	F	Sig.
		1	14.435	.000
Modelo	B	Beta	t	Sig.
1	-.827	-.404	-3.799	.000

Por último, al realizar el mismo proceso, para predecir el Afecto negativo —Tabla 4—, nos encontramos que las variables conflicto y expresión del conflicto explican un 34% (R^2 corregida = 0,344) la varianza del afecto negativo de los adolescentes. El resto de variables han sido excluidas por aportar sólo un 3,4%. Conflicto y expresión de conflicto son buenos predictores (conjuntos) del Afecto negativo ($F = 20,144$; sig.=.000). Y, si tuviéramos que especificar más podríamos decir que la expresión de conflicto tiene un peso mayor a la hora de predecir el afecto negativo ($B = 1,544$; sig.=0,000).

En definitiva, y después de los datos obtenidos, podemos decir que el conocimiento de las puntuaciones de ambas variables permitirá prever el Afecto negativo de los adolescentes participantes.

TABLA 4
ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE TOMANDO COMO VARIABLE
CRITERIO EL AFECTO NEGATIVO

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Afecto negativo
1	.506	.256	.246	
2	.602	.362	.344	
ANOVA		Modelo	F	Sig.
		1	24.831	.000
		2	20.144	.000
Modelo	B	Beta	t	Sig.
1	2.090	.506	4.983	.000
2	1.544	.374	3.656	.000
	-.107	-.351	-3.428	.001

Comparación de Predictores en la Dimensión Afectiva

En este apartado se mostrarán, de manera más explícita, las subescalas de la Dimensión Afectiva del contexto familiar que predicen el Bienestar Psicológico de los adolescentes. Para ello, ofrecemos un cuadro en el que aparecen todas las subescalas de la Dimensión Afectiva introducidas para el análisis (modelo inicial), así como los predictores que finalmente (modelo ajustado) intervienen en la explicación de la varianza de los componentes del Bienestar Psicológico.

El signo negativo que aparece delante de las variables nos informa del sentido teórico de la relación entre las subescalas de la dimensión del contexto familiar y las tres escalas o componentes del Bienestar Psicológico.

TABLA 5
COMPARACIÓN DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN DESDE
LA DIMENSIÓN AFECTIVA

	MODELO INICIAL	MODELO AJUSTADO
Satisfacción vital	cohesión, expresividad,	cohesión, -conflicto
Afecto positivo	expresión conflicto, apoyo,	cohesión
Afecto negativo	profundidad y conflicto	expresión de conflicto, conflicto

Tal y como pusimos de manifiesto en el apartado anterior, y según se puede observar en la tabla 5, el modelo ajustado nos presenta la subescala cohesión en la explicación de la varianza de dos de los componentes del Bienestar Psicológico (Afecto positivo y Satisfacción vital). Lo mismo ocurre con la subescala conflicto, aparece en la explicación de la Satisfacción vital y del Afecto negativo.

Con la finalidad de clarificar todo lo comentado hasta ahora, en la Figura 1, presentamos el diagrama de las relaciones de predicción del contexto familiar sobre el Bienestar Psicológico. Una Satisfacción vital alta en los adolescentes se puede anticipar desde una cohesión alta (grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan) y un conflicto bajo en el contexto familiar (percepción de situaciones de colisión o de desencuentro en la familia).

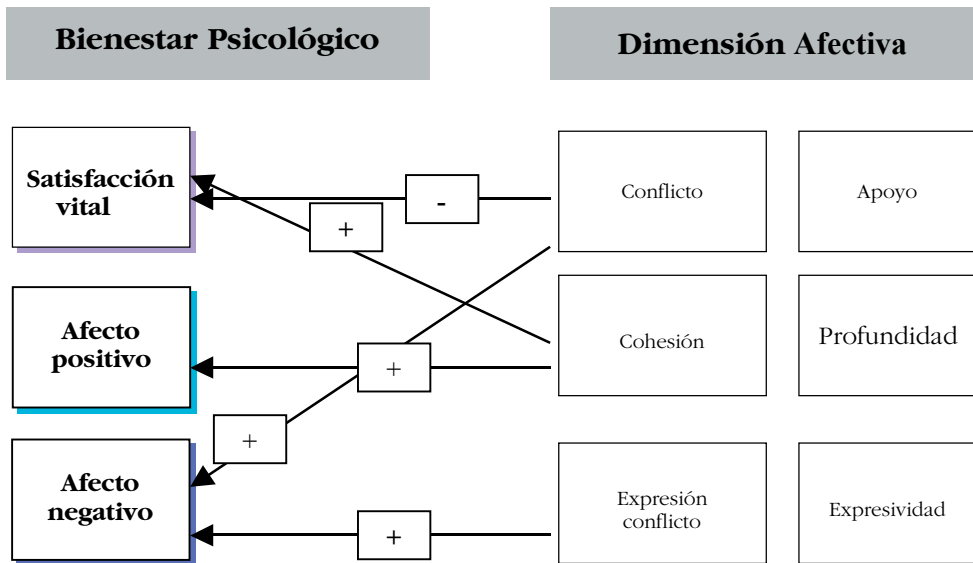


Figura 1
Diagrama de relaciones de predicción (Bienestar Psicológico-Afectiva)

A su vez, la percepción de un Afecto positivo alta por parte de los adolescentes puede predecirse desde puntuaciones altas en la escala de cohesión con la que venimos trabajando; y por último, la percepción del Afecto negativo alta en los adolescentes podemos pronosticarla desde puntuaciones altas en las escalas de expresión de conflicto (grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y mal estar entre los miembros de la familia) y conflicto conforme las hemos venido utilizando.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo de investigación, comentaremos que tanto las subescalas de Saranson (1999), como las propuestas por Moos, Moos y Trickett (2000) para referirse a las relaciones internas que deben definir un buen clima familiar, configuran conjuntamente un cuerpo coherente y cohesinado de subescalas que hemos denominado Dimensión Afectiva.

Los resultados también nos informan de que los chicos y las chicas, independientemente del período adolescente en que se encuentren perciben de la misma forma el grado de comunicación, la libre expresión y protección dentro de la familia, el nivel de interacción conflictiva, el apoyo y la profundidad de las relaciones en el contexto familiar. Estudios que han considerado sólo alguna de las subescalas, como son el de Parra y Oliva (2002) y el de Larson y Lowe (1990) citado por Rice (2000), obtienen resultados contradictorios entre sí. Parra y Oliva (2002) en su estudio sobre conflicto y comunicación de los adolescentes con sus padres, encontraron que tanto el nivel de comunicación como el de conflicto experimentan cambios en función de la edad y del sexo. Larson y Lowe (1990), citados por Rice (2000), encuentran diferencias en función de la edad en relación con la subescala autonomía. Estos autores, manifiestan que los adolescentes mayores buscan una mayor autonomía e independencia, y más espacio personal, comparado con los adolescentes menores. En nuestro caso, tal y como se expuso anteriormente, la edad y el sexo no modifican la percepción de los adolescentes de la Dimensión Afectiva del contexto familiar.

Por otra parte podríamos centrarnos en las subescalas de la Dimensión Afectiva del contexto familiar que predicen, según nuestros resultados, el Bienestar Psicológico. De las variables que configuran la Dimensión Afectiva del contexto familiar, son el nivel de cohesión y el nivel de conflicto, las que nos ayudan a predecir la satisfacción vital de los adolescentes. Por un lado, una percepción de altos niveles de cohesión en la familia nos informa de una buena percepción de la propia satisfacción vital, y una percepción de bajo conflicto en la familia nos informa también de una buena satisfacción vital. Young, Miller, Norton y Hill (1995), según Rice (2000), en su estudio con adolescentes encuentran resultados similares en cuanto a las subescalas cohesión y la satisfacción vital. Estos autores indican que las percepciones de los adolescentes sobre el apoyo de los padres, en particular el apoyo y sentirse unidos, están positivamente correlacionadas en los adolescentes con la satisfacción de su vida.

En definitiva, niveles altos de apreciación de cohesión y niveles bajos de percepción de conflicto en la familia nos permiten predecir una buena satisfacción vital en los adolescentes. En nuestro estudio, según los niveles de satisfacción vital que muestran los adolescentes, podemos deducir que la percepción de los sujetos sobre su contexto

familiar incluye una baja cohesión y un nivel de conflicto alto. Musitu y cols. (2001) consideran en función de los datos que obtuvieron, que un menor nivel de cohesión familiar en la adolescencia se debe a que los sujetos intentan ser autónomos y en esa búsqueda de autonomía una de las consecuencias es un menor nivel de cohesión en la vida familiar. Nuestros resultados también nos revelan que una percepción de cohesión alta en la familia favorece los “afectos positivos” en los adolescentes.

Éstos y los anteriores resultados nos ponen de manifiesto la gran capacidad predictiva de la variable cohesión sobre dos de los componentes del Bienestar Psicológico. Algunos autores señalados en la parte teórica, ponen de manifiesto en sus investigaciones, apoyando así nuestros resultados, la importancia de la cohesión familiar.

Musitu y cols. (2001) en sus estudios plantearon el siguiente interrogante ¿Qué grado de cohesión familiar es necesario para ser funcional, y que grado lleva a disfunción en la familia? Según sus datos la situación familiar más funcional, es decir, que desempeña un papel socializador, de apoyo, etc. se caracteriza por un alto grado de cohesión familiar cuando los niños están creciendo, con un cambio gradual a un grado más equilibrado de unión cuando los niños se convierten en adolescentes, permitiendo así la formación de las nuevas identidades que afloran en ellos, y fomentando que se hagan personas independientes. Rice (2000) también entiende que la comunicación es una llave para las relaciones armoniosas padres-jóvenes. Él argumenta que la comunicación familiar es tanto el origen como la consecuencia de la incapacidad del sistema familiar para evolucionar de una forma armoniosa. Musitu y cols. (2001) comparten la importancia de la comunicación en la familia al afirmar que una deficiente calidad de la comunicación padres-hijos esté asociada con bajos niveles de autoestima.

Por último, respecto a la Dimensión Afectiva del contexto familiar, nuestros resultados también nos informan que la percepción del adolescente de conflicto (situaciones de colisión o de desencuentro en la familia), y de baja expresión de conflicto (escasa posibilidad de manifestar libre y abiertamente la cólera, agresividad, etc.) en las relaciones familiares, nos permiten conocer el grado de afecto negativo de los adolescentes. De manera concreta, nuestros resultados nos indican que los adolescentes con alta percepción de conflicto y baja expresión de este en las relaciones familiares tienen un mayor afecto negativo.

Investigaciones como la de Parra y Oliva (2001), concluyen que niveles elevados de conflicto afectan a la cohesión familiar y tienen un efecto adverso sobre el desarrollo del adolescente. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en nuestro estudio con relación a los predictores de la *Dimensión Afectiva*, y su repercusión en los adolescentes.

Finalmente, a modo de conclusión quisiéramos destacar que las subescalas cohesión, expresión de conflicto y conflicto son muy buenos predictores del Bienestar Psicológico de los adolescentes. Un núcleo familiar percibido como cohesionado, con relaciones que permiten la expresión de conflicto pero que no se fundamenten en él nos permitirá pronosticar un buen ajuste psicológico en los adolescentes. Sin embargo, un ambiente familiar percibido como conflictivo, en el que no se puede expresar el malestar y en el que sus miembros no están cohesionados no favorecerá el Bienestar Psicológico de los adolescentes, más bien al contrario, lo perjudicará.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsinet, C., Casas, F. y Rosich, M. (2000). La satisfacción vital de los niños y de las niñas. Su correlación con las escalas de afecto positivo y de afecto negativo. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (eds.), *Intervención Psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 267-273) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Andrews, F. M. y Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum Press.
- Arrindell y cols. (1991). The satisfaction with life scale (SWSL): Psychometric properties in a non-psychiatric medical outpatients. *Personality and Individual differences*, 12, 117-123.
- Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema* 14(1), 112-117.
- Castro, A. y Sánchez, M.^aP. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.
- Díaz, J.F. y Sánchez M.^aP. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercibida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Intervención Psicosocial III*, (8), 67-113.
- González, I. (2002). Los cambios en la adolescencia y sus repercusiones en la dinámica familiar. Orientaciones para una educación integral del adolescente. Ponencia en IV jornadas sobre Familia: Familia y Adolescencia. Murcia: Ayuntamiento de Murcia.
- González, R., y cols. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar Psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 363-368.
- Hernández, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colas y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGrawHill.
- Larson, J.H. y Lowe, W. (1990). Family Cohesion and personal space in families with adolescents. *Journal of family Issues*, 11, 101-108.
- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies, and availability of social support, *Journal of Counseling Psychology*, 39, 453-561.
- Mendoza, M.L., Carrasco, A.M. y Mendoza, R. (2000). Bienestar percibido y percepción del apoyo parental y de los amigos en los adolescentes españoles. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (eds.), *Intervención Psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida* (pp. 105-111). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E. J. (2000). *Escalas de clima social (FES, WES, CIES y CES)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Musitu, G., Buelga, S. Lila, M. y Cava, M.^aJ. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science* 6, 10-19.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de psicología*, 12(2), 215-231.
- Parra, J. (1996): *Diagnóstico en Educación*. Murcia: DM.
- Quiroga, M.^aA. y Sánchez-López, M.^aP. (1997). Análisis de la insatisfacción familiar. *Psicothema*, 9(1), 69-82.

- Radl, R. (2001). Experiencia familiar y desarrollo personal: el caso de los jóvenes en la actualidad. En *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. (pp. 105-124). Galicia: Fundación Caixa.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Roberts, W. y Strayer, J. (1987). Parent's responses to the emotional distress of their children: Relation with children's competence, *Developmental Psychology*, 23, 415-422.
- Sánchez, M.P. y Quiroga, M.A. (1995). Relaciones entre satisfacción familiar y laboral: Variables moduladoras. *Anales de Psicología*, 11(1), 65-78.
- Sánchez, M. (2003). Capacidad predictiva del contexto familiar en la valoración del Bienestar Psicológico de los adolescentes. *Tesis de Licenciatura*. Universidad de Murcia.
- Sánchez, M., Parra, J. y Rosa, A. (2003). El Bienestar Psicológico Subjetivo y su relación con la salud e incidencias en la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 387-401.
- Sánchez, C., Parra, J. y Rosa, A (2003a). Congreso de Atención a la Diversidad. Otra razón más para subrayar la función de las relaciones en la familia como contexto educativo: el bienestar psicológico. En *VVAA, Atención a la Diversidad. Educar para la convivencia en un mundo diverso*. (pp. 428-432). Elche: Ayuntamiento de Elche y Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Sánchez-Cánovas, J. (1994). El Bienestar Psicológico subjetivo. Escalas de Evaluación. *Boletín de Psicología*, 43, 25-51.
- Sarason, I. (1999). El papel de las relaciones íntimas en los resultados de salud. En J. Buendía (eds.), *Familia y Psicología de la salud* (pp. 113-131). Madrid: Pirámide.
- Young, M.H., y cols. (1995). The effect of Parental supportive Behaviors on Life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of marriage and the family*, 57, 813-822.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.

TOMA DE DECISIONES Y TAREAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan A. Rodríguez Hernández¹

Dpto de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje

Luis Feliciano García

Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa, Área MIDE

RESUMEN

En este artículo se analizan las decisiones que toma y tareas que realiza el profesorado de educación primaria, con el fin de realizar una clarificación empírica de su trabajo. Concretamente, se pretendía conocer quiénes toman las decisiones en los centros respecto a las cuestiones que se debate y decide en los órganos colegiados. Los resultados de esta investigación han puesto de relieve que, a la hora de decidir, los docentes adoptan una estrategia abierta de participación. Asimismo, se advirtió que el profesorado tomaba de manera colegiada las decisiones relativas al centro y el aula; sin embargo, las decisiones metodológicas llevadas a cabo en el aula son fundamentalmente individuales.

Palabras clave: Profesorado de Educación Primaria, tareas docentes, toma de decisiones.

ABSTRACT

In this article we analyze teachers' tasks and decisions in order to make an empirical clarification of their work. What we want to know is who makes decisions about the points which are discussed and who makes decisions in the context of collegiate governing units. The results show that teachers make decisions adopting a participative strategy. Decisions concerning the educational center and the classroom are made in a collegiate way; nevertheless, decisions concerning teaching methods are made mostly at the individual level.

Key words: primary education teachers, teaching tasks, teaching decisions.

1 Direcciones electrónicas: jrodriz@ull.es, lfelici@ull.es

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una investigación más amplia (Rodríguez, 2004) que tiene por objeto principal explorar qué hacen los docentes de la Enseñanza Primaria y determinar qué condicionantes les afectan en el desempeño de su trabajo.

Nuestro estudio parte de la idea de que el trabajo docente se divide en tareas diferenciables entre sí (Jackson, 1994; Campbell y Neill, 1994; Martínez, 1995; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994; Sánchez y García-Valcárcel, 2002; Tejedor, 2003). Esta visión analítica del trabajo de los docentes nos permite plantearnos tres preguntas generales de investigación para acercarnos al quehacer diario del profesorado: *¿qué tareas realizan los docentes? ¿qué decisiones toman los docentes? y, ¿cuál es el tiempo de trabajo de los docentes?*

La toma de decisiones docentes siempre ha sido, y posiblemente, continuará siendo un tema central en la organización y gestión del sistema educativo. No en vano, el interés por el control de las tareas docentes, por la proletarización del profesorado, se ha centrado ante todo en reducir su capacidad de decisión (Apple y Jungck, 1990). Con este fin se ha limitado o, simplemente, imposibilitado el ejercicio de la autonomía docente en sus múltiples contextos de actuación (Contreras, 1997; Gimeno Sacristán, 1994).

A la luz de la configuración del sistema educativo y, en consecuencia, de la concreción del deber docente desde el punto de vista legal-administrativo, es evidente que el profesorado es un agente con capacidad de decisión. La toma de decisiones se puede considerar como una tarea, pero nosotros hemos preferido explorarla de forma particular, procurando identificar los órganos o personas que deciden, los temas que constituyen los contenidos de las decisiones y los mecanismos por los que se alcanzan éstas. Es decir, nos planteamos estudiar la estructura decisional de los centros escolares de modo que no sólo obtengamos información sobre la realización de una tarea en concreto, sino de cómo se realizan estas tareas. Para la administración y para la organización escolar parece claro que los centros y los docentes deciden sobre el currículo (Martín-Moreno, 2001), lo que nosotros intentamos constatar es *¿quién decide sobre qué?, ¿cómo se toman las decisiones en el centro? y, ¿cómo decide el docente sobre cuestiones relacionadas con el trabajo en el aula?*

2. MÉTODO

2.1. Sujetos

Los participantes en esta investigación fueron 210 maestras y maestros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias seleccionados de modo incidental. De ellos, el 77% de los sujetos eran mujeres y el 23% varones, una distribución que se ajusta a la realidad del porcentaje de varones y mujeres en el profesorado de Primaria en Canarias. Por edades, el 52% de los sujetos se situaba entre 25 y 40 años, mientras el resto tenía más de 41 años. En cuanto a su experiencia docente, más de la mitad del profesorado de la muestra (57%) había ejercido entre 4 y 15 años. Más de la mitad de los sujetos señaló tener una antigüedad inferior a los 4 años en su centro; sólo el 13% había permanecido más de 11 años.

2.2. Instrumento

A fin de estudiar las tareas y las decisiones que toma el profesorado de Primaria y las condiciones que presumiblemente afectan a su ejercicio se elaboró un cuestionario. Para el diseño del mismo se realizó en primer lugar una sesión de trabajo con tres expertos en organización e investigación educativa que señalaron diez ámbitos generales de análisis relativos al trabajo docente: a) tiempo personal, b) tiempo de trabajo, c) tareas y funciones del profesorado, d) formación, e) condicionantes organizativos de la docencia, f) metodología utilizada en el aula, g) autonomía, h) legislación, i) salud laboral y j) satisfacción profesional.

Mediante la revisión de autores como Carrasco (1991), Garrido (1992), González Blasco y González-Anleo (1993), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994), Campbell y Neill (1994) y Travers y Cooper (1997) sobre el trabajo docente, confeccionamos un primer borrador que fue revisado en dos ocasiones por un experto en métodos e investigación y otro experto en didáctica y organización educativa. Teniendo siempre presente la necesidad de diseñar un único cuestionario, cuya extensión no impidiera la recogida de información, nos decantamos por analizar en el mismo las siguientes temáticas: tareas del profesorado, decisiones que toman los docentes en su centro y aula, tiempo de trabajo del profesorado, trabajo doméstico del profesorado, condiciones de los centros, características del alumnado y satisfacción docente. Asimismo, para su adaptación a los sujetos del estudio, el cuestionario fue aplicado a una muestra piloto formada por una veintena de profesoras y profesores en ejercicio.

La versión definitiva del *Cuestionario sobre la Estructura del Puesto de Trabajo (CEPT) del Profesorado de Primaria*, se estructuró en torno a tres ámbitos² que engloban las siete temáticas antes mencionadas:

- Datos demográficos del sujeto
- Puesto de trabajo
- Condiciones del puesto de trabajo

El cuestionario consta de cuarenta y nueve preguntas, de las cuáles 33 pertenecen al ámbito de los datos demográficos, 285 al del puesto de trabajo y 75 a las condiciones del puesto.

a) El ámbito de los datos demográficos está compuesto por tres dimensiones que recogen información básica sobre los encuestados: datos personales, datos profesionales y afiliación a organizaciones sindicales y docentes.

b) El ámbito del puesto de trabajo está formado por tres dimensiones: las actividades del puesto docente, el tiempo de trabajo y la toma de decisiones (figura 1).

² La descripción de las dimensiones, sus variables y la ubicación en las respectivas preguntas del cuestionario pueden encontrarse en Rodríguez (2004).

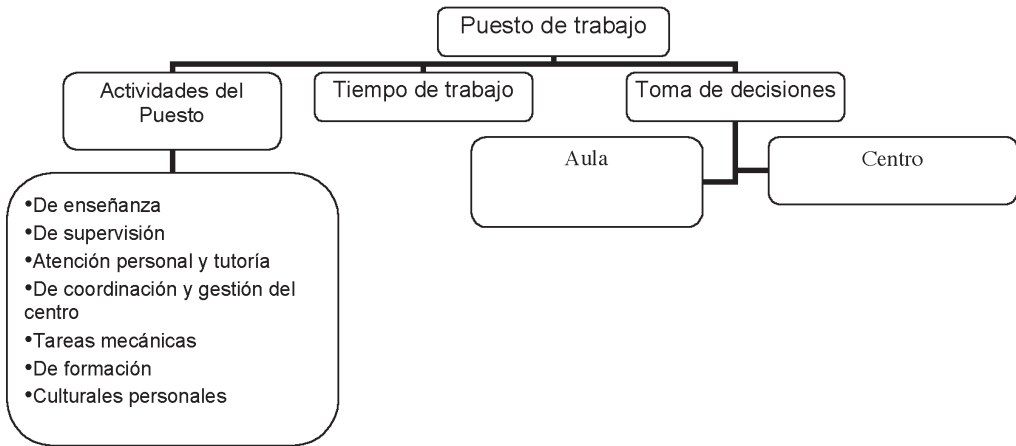


Figura 1

- Las actividades del puesto docente incluyen 59 tareas, divididas en siete apartados. Este apartado del cuestionario procede, salvo algunas modificaciones, del elaborado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994). Como en el original, nos propusimos recabar información sobre el modo (individual o colectivo), el lugar (dentro o fuera del centro), y la frecuencia que el profesorado realiza cada una de las 59 tareas que se le propusieron. A diferencia de la investigación realizada por dichos autores, optamos por conocer la frecuencia con que se realiza cada tarea: diaria, semanal, quincenal y mensual³.

- El tiempo de trabajo es una dimensión compleja e imprecisa de la que caben múltiples acepciones y parcelaciones (Gorz, 1997). En este instrumento, centramos nuestro interés en el tiempo legislado.

- Las decisiones que toman los docentes las agrupamos en torno a los ámbitos esenciales de la escuela: el centro y el aula. Siguiendo la propuesta de Santana (1995), concretamos las decisiones que toma el profesorado en su centro en 16 cuestiones que abordan la gestión del centro, la metodología, el uso del tiempo, la convivencia en el centro, los espacios, los contenidos, la evaluación y la diversidad. Para cada una de ellas, los docentes tenían que señalar los dos órganos que, principalmente, deciden al respecto.

Conocer qué órganos deciden no nos ofrece información sobre cómo se toman las decisiones en los centros. Movidos por esta inquietud, y utilizando la propuesta de Jonson (1976) adaptada por Santana (1995), construimos dos preguntas que abordan la forma más habitual de decidir y de debatir en cada órgano de la escuela. Ambas cuestiones presentan cuatro alternativas de respuesta que relatan, brevemente, una forma de debatir o de decidir.

³ Es preciso puntualizar que en el cuestionario sólo incluimos estos cuatro posibles intervalos temporales, aunque en la pregunta aclaramos la posibilidad de indicar otra frecuencia.

Tomando como punto de partida las reflexiones de Gimeno Sacristán (1992) sobre los ámbitos de diseño de la enseñanza, organizamos las decisiones del aula en función de los elementos del currículum: las metas, los contenidos, la metodología y la evaluación. Para responder a las trece cuestiones que se elaboraron en este apartado, les pedimos a los docentes que eligieran dos entre estas seis posibles respuestas: sus criterios, los criterios del ciclo, los criterios del nivel, los criterios del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y del Proyecto Curricular de Centro (PCC), los criterios del material o de los libros de texto y los criterios de otros.

c) El ámbito de las condiciones de trabajo del puesto docente está formado por cinco dimensiones: los condicionantes del centro y del aula, las relaciones profesionales de trabajo entre los profesores, las actividades extralaborales y la satisfacción docente.

- Las dimensiones centro y aula se ocupan de recoger la información esencial sobre estos dos espacios básicos en la labor docente.

- La dimensión de las relaciones de trabajo entre el profesorado se basa íntegramente en el cuestionario elaborado por Santana (1995) que consta de cuatro preguntas. Cada una de ellas ofrece cuatro alternativas posibles, y sitúa a cada sujeto entre dos tipos extremos de relaciones de trabajo: individualista y colegiada⁴.

- Las actividades extralaborales abordan las tareas del hogar y el cuidado de los hijos, pueden ser consideradas como condicionantes del trabajo en general y del trabajo docente en particular (Acker, 1994). A través de una adaptación de la propuesta de Ramos Torres (1990), exploramos la frecuencia y la responsabilidad de la ejecución de las tareas domésticas realizadas por el profesorado.

- La dimensión que se ocupa de la satisfacción docente consta de 32 ítems, divididos en tres apartados. En ellos se le pide al encuestado que señale para cada ítem el grado de satisfacción que ha experimentado respecto a cuestiones relativas al centro, varios aspectos de su profesión y la participación de los padres y del alumno en la vida del centro.

2.3. Procedimiento

Para la distribución y recogida de los cuestionarios se acudió a los centros y se entregó una carta de presentación al equipo directivo solicitando su colaboración en la investigación. En otras ocasiones, se pidió la colaboración de profesores que si bien no nos garantizaban el acceso al centro sí se comprometían a «persuadir» a sus compañeros para que contestaran el cuestionario.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos consistió en el recuento de las frecuencias y porcentajes de respuesta, pruebas de chi-cuadrado y coeficiente de contingencia. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS. Win 10.

4 Una descripción en detalle de este instrumento la encontramos en Santana Bonilla y Padrón (2002).

3. RESULTADOS

Exponer los resultados obtenidos a través del *CEPT del Profesorado de Primaria* desborda ampliamente el espacio de este artículo, en consecuencia hemos optado por presentar un resumen de los mismos acotándonos a la dimensión del puesto de trabajo del profesorado. Más concretamente, nos centraremos en los resultados que abordan las decisiones que toman los docentes de Primaria en el ámbito de su centro y en el de su aula. El primer ámbito incluye dimensiones organizativas y curriculares. El segundo aborda los criterios que utilizan los docentes para decidir sobre el trabajo que llevan a cabo con sus alumnos.

3.1. Decisiones del centro

- *Decisiones sobre la gestión del centro.* El equipo directivo parece ser el órgano que se ocupa con mayor frecuencia de las mismas, seguido por el claustro (Tabla 1). De especial interés resultan las decisiones sobre los *temas tratar en el claustro* y de *cuándo tratarlos*, donde los sujetos reconocen que tales decisiones corresponden al equipo directivo. Las decisiones sobre las normas para el uso de los espacios son tomadas por el claustro y por el equipo directivo (Tabla 2).

TABLA 1
DECISIONES ORGANIZATIVAS DEL CENTRO⁵

Órgano	Asignar profesores a los diversos grupos de alumnos	Asignación del alumnado a los diversos grupos para el próximo curso	Solicitar profesores de apoyo	Temas a tratar en el Claustro	Cuándo tratar los temas en el Claustro
Inspección	3,1	2,2	1,3	1	,4
Orientador	,8	1,5	13,6	0	,8
Eq. Educativo	4,7	9,7	4,7	4,9	7,7
Eq. Ciclo	2,7	13,1	3,0	15,3	4,5
CCP	,8	3,0	5,6	10,4	13
Claustro ⁶	48,4	31,7	23,9	12,5	11,4
Consejo Escolar	1,2	3,7	2,7	2,1	,8
Eq Directivo	21,7	31,7	32,6	49,7	59,8
Profesor	16,7	3,4	12,6	4,2	1,6

5 Los datos contenidos en ésta y las siguientes tablas se expresan en tanto por ciento.

6 Comisión de Coordinación Pedagógica.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, el equipo directivo y el claustro no son los órganos decisivos. Este tipo de decisiones las adopta mayormente el orientador (Tabla 2).

TABLA 2
DECISIONES DEL CENTRO RESPECTO AL USO DEL TIEMPO Y DE ESPACIOS

Órgano	Cambios en el horario escolar	Establecimiento de normas para el uso de las dependencias de la escuela	Medidas de atención a la diversidad a desarrollar en el centro
Inspección	7,7	0	0
Orientador	0	0	32,9
Eq. Educativo	3,2	5	8,9
Eq. Ciclo	1,1	4	8,6
CCP	1,1	3,7	15,7
Claustro	27	46,3	13,7
Consejo Escolar	19,6	5,7	,6
Eq Directivo	39,3	32,9	10,9
Profesor	1,1	2,3	8,6

Respecto a la convivencia en el centro, la toma de decisiones es menos clara (Tabla 3). Los problemas de disciplina parecen abordarlos preferentemente el claustro. Por su parte, el plan de acción tutorial, es decisión de los docentes.

- *Decisiones curriculares.* El equipo de ciclo y el docente, considerado individualmente, son los dos agentes que en mayor medida deciden, a juicio de los sujetos, sobre los aspectos curriculares (Tabla 4). El profesorado designa como órgano preferente de decisión al equipo de ciclo frente al profesor. De todas maneras, los datos otorgan un gran peso al profesor/a en toda una serie de decisiones que, generalmente, se entiende que debería tomar el centro a través de sus órganos de dirección y/o coordinación (Gimeno Sacristán 1992; Antúnez y Gairín, 1996).

TABLA 3
DECISIONES DEL CENTRO SOBRE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Órgano	Decidir sobre la mejor forma de abordar una problema serio de disciplina	Decisiones acerca de la convivencia en el centro	Decisiones sobre el plan de acción tutorial
Inspección	,9	0	,7
Orientador	3,1	1	16,4
Eq. Educativo	16,5	9,1	11,1
Eq. Ciclo	2,5	1,7	13,1
CCP	6,2	4,7	7,7
Claustro	31,1	45,5	12,4
Consejo Escolar	15,2	18,5	,7
Eq Directivo	18,6	16,5	2,7
Profesor	5,9	3,0	35,2

TABLA 4
DECISIONES DEL CENTRO RESPECTO A CUESTIONES CURRICULARES

Órgano	Método de enseñanza que se va a utilizar en varios grupos	Agrupar al alumnado en grupos homogéneos o cualquier otra forma de agrupamiento como política de la escuela	Criterios generales sobre materiales curriculares y recursos a utilizar en el aula	Programación de las áreas	Criterios de evaluación y promoción que se van a utilizar
Inspección	0	1,3	0	0	,3
Orientador	4,3	4	2	,7	3,2
Eq. Educativo	10,7	10,1	9,8	14,8	9,6
Eq. Ciclo	32,9	21,5	35,8	32,8	41,7
CCP	8,9	8,8	4,1	6,9	12,4
Claustro	6,8	20,5	9,8	12,5	10,8
Consejo Escolar	,4	2,4	,3	,3	,6
Eq Directivo	8,6	22,9	9,1	6,9	3,2
Profesor	27,5	8,4	29,1	25,2	18,2
Total	100	100	100	100	100

3.2. Decisiones en el aula

Las decisiones curriculares que se pueden tomar en el aula las hemos clasificado en cuatro ámbitos: finalidad y metas, contenidos, metodología y evaluación. Para ello ofrecimos a los sujetos seis categorías posibles de respuesta: sus criterios; los criterios del ciclo; los criterios del PEC y del PCC; los criterios del material o de los libros de texto; los criterios de otro/s; y una categoría abierta, bajo el rótulo de otros criterios.

- Sobre finalidades y metas

En cuanto a la finalidad y las metas, los criterios más utilizados (Tabla 5) son los del ciclo y los del material. Aquí es importante reparar en que los criterios del ciclo son ligeramente superiores en las decisiones sobre las finalidades generales, y levemente inferiores a las del material en las decisiones sobre los objetivos concretos para un curso. No deja de resultar llamativo que los criterios personales son señalados por un 9% de los sujetos para la decisión sobre los objetivos de un curso, y por un 21% para las decisiones sobre las metas generales.

TABLA 5
DECISIONES DEL AULA SOBRE FINALIDAD Y METAS

Decides según...	Cuando tomas una decisión respecto a la finalidad y a las metas generales que guían tu trabajo en el aula	Respecto a los objetivos concretos que se plantean para un curso concreto
Tus criterios	21,3	9
Los criterios del ciclo	30,9	29,4
Los criterios del PEC y del PCC	20,4	27,6
Los criterios del material o de los libros de texto	24,5	31,2
Los criterios de otro/s	1,2	1,5
Otro criterio	1,7	1,2
Total	100	100

- Sobre contenidos

Las decisiones sobre la selección de los contenidos, recaen casi por igual entre el ciclo y los criterios del PEC y del PCC. Apenas un 11% de las respuestas se decantan por los criterios personales (Tabla 6). Lo contrario ocurre con la organización de los

contenidos y su secuencia, que se articulan en función del criterio del profesor de forma preferente. Más llamativo parece que los criterios del material sean utilizados prioritariamente para la selección de los contenidos, quizás esto se deba al enorme trabajo que requiere la selección del contenido y al hecho de que los libros de texto actúen como mediadores entre el currículum prescrito y la práctica docente en el aula (Area, 1993).

TABLA 6
DECISIONES DE AULA RESPETO A LOS CONTENIDOS

Decides según...	Respecto a la selección de los contenidos que trabajas en el aula	Respecto a la organización (en Unidades Didácticas, temas, proyectos) en función a la cual organizas los contenidos en tu aula	Respecto al orden secuencial que siguen los contenidos en tu aula
Tus criterios	11,3	30,2	34,8
Los criterios del ciclo	31,2	27	16,5
Los criterios del PEC y del PCC	27,3	24,6	30,5
Los criterios del material o de los libros de texto	23,7	12	8,8
Los criterios de otro/s	5	4,7	6,7
Otro criterio	1,5	1,5	2,7
Total	100	100	100

- Sobre metodología

De entre todos los ámbitos de decisión en el aula, es la metodología la que de forma más clara prefieren orientar los docentes según sus propios criterios (Tabla 7). En esta línea cabe destacar las decisiones sobre *la forma de organizar los grupos y el tiempo en el aula y la organización del espacio en el aula*. De todas maneras, los criterios del PEC y del PCC, tienen un peso nada despreciable en todas estas decisiones. No obstante, resulta evidente que esta dimensión curricular se presenta como una responsabilidad ejercida de forma individual por el profesorado.

TABLA 7
DECISIONES DE AULA SOBRE METODOLOGÍA

Decides según...	A la hora de escoger una determinada estrategia de enseñanza	Respecto al material que utilizas habitualmente en el aula	A la hora de formar grupos en el aula	Cuando organizas el espacio en el aula	Cuando organizas el tiempo en tu aula
Tus criterios	40,1	49,4	59,9	70,2	60,9
Los criterios del ciclo	13,3	15,8	8	4,5	6,3
Los criterios del PEC y del PCC	24,4	13,9	20,4	13,2	23,6
Los criterios del material o de los libros de texto	15,7	6,8	5,1	4,5	4,2
Los criterios de otro/s	4,3	11	0,4	1,9	1,4
Otro criterio	2,2	3,2	6,2	5,7	3,5
Total	100	100	100	100	100

- Sobre evaluación

En cuanto a las decisiones sobre la evaluación, la importancia de los criterios es bastante similar aunque los del PEC y del PCC se muestran como referentes obligados en cada una de las preguntas (Tabla 8). En coherencia con la selección de los contenidos que recaía en los criterios del material, los criterios del material representan el 22% de las respuestas en cuanto a los contenidos a evaluar. Es relevante que los criterios que guían las evaluaciones proceden en su mayoría de los criterios presentes en el PEC, el PCC y el ciclo.

TABLA 8
DECISIONES DE AULA SOBRE EVALUACIÓN

Decides según...	Respecto a los contenidos a evaluar	Respecto a los criterios para realizar las evaluaciones	A la hora de seleccionar un instrumento de evaluación
Tus criterios	18,9	19	30,2
Los criterios del ciclo	21,6	25,2	21,2
Los criterios del PEC y del PCC	33,4	32,3	28,9
Los criterios del material o de los libros de texto	21,9	20,5	14,5
Los criterios de otro/s	1,8	1,2	2,2
Otro criterio	2,4	1,8	3,1
Total	100	100	100

3.3. Forma de decidir y debatir de cada órgano

La toma de decisiones no sólo implica quién decide sobre qué contenidos, sino también las formas que adoptan los procesos de decisión. En este apartado nuestro interés se centra en recabar información sobre cómo se decide y cómo se debate en los centros. Para evitar la generalización excesiva, centramos la pregunta sobre los órganos colegiados que en teoría deberían ser los escenarios naturales de la toma de decisiones en los centros.

- Forma de decidir de cada órgano

La forma de tomar las decisiones en el equipo educativo, equipo de ciclo y CCP es la del consenso, cuando todas y todos están de acuerdo (Tabla 9). Sin embargo, la forma mayoritaria de decidir del claustro y el consejo escolar es la votación. La explicación, creemos que puede deberse al tipo de funciones que desarrollan estos órganos y, quizás, al número de participantes en los mismos. Así, el claustro y el consejo escolar están orientados, fundamentalmente, hacia las decisiones de gestión mientras que en el equipo educativo, equipo de ciclo y CCP son prioritarias las funciones de coordinación docente. Por último, en el equipo directivo la forma preferente en que se toman las decisiones es personal quizás porque tiene más peso el carácter unipersonal de los cargos directivos que la noción de equipo de dirección.

TABLA 9
FORMAS DE DECIDIR

	Equipo Educativo	Equipo de Ciclo	CCP	Claustro	Consejo Escolar	Equipo Directivo
Normalmente realizamos votaciones para elegir que opción tomar.	23,1	18,1	22,7	49,7	61,5	7,6
Casi siempre, las decisiones las toma una persona o un grupo concreto.	1,5	3,6	6,1	5,0	9,6	51,7
Normalmente solemos adoptar una decisión cuando todas y todos estamos de acuerdo.	70,8	71,1	54,5	41,6	26,0	28,8
Generalmente dejamos la toma de decisiones a la persona o personas que están al cargo del grupo (director/a, coordinador/a...).	4,6	7,2	16,7	3,7	2,9	11,9
Total	100	100	100	100	100	100

- Forma de debatir las decisiones

La forma más extendida de debatir en los órganos de los centros a los que pertenece el profesorado encuestado es *hablar sobre el tema e ir configurando distintas opciones* (Tabla 10). Sólo rompe esta tendencia el equipo directivo, donde tienen un mayor peso las propuestas de las personas responsables. Si comparamos los resultados obtenidos en esta pregunta con los del apartado anterior podremos comprobar que no existe discrepancia entre los porcentajes de respuesta emitidos por los sujetos para la forma de decidir (*normalmente realizamos votaciones para elegir que opción tomar*) y la forma de debatir (*generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones*) para el equipo educativo, equipo de ciclo y CCP. En el caso del claustro, el consejo escolar y el equipo directivo se advierte discrepancias en cuanto a la forma de decidir y de debatir: los sujetos sostienen que en estos órganos se realizan votaciones para decidir la opción a tomar o bien decide la persona responsable mientras que la forma de debatir que obtiene un mayor porcentaje de respuesta es la propia de procesos que persiguen el consenso.

TABLA 10
FORMAS DE DEBATIR

	Equipo Educativo	Equipo de Ciclo	CCP	Claustro	Consejo Escolar	Equipo Directivo
Generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones.	71,8	76,4	66,7	57,8	55,4	48,3
Normalmente, al llegar el momento de tomar alguna decisión cada grupo suele presentar su propuesta.	16,5	16,3	22,2	13,6	31,5	5,6
Si una propuesta genera crispación o malestar, generalmente, solemos descartarla.	3,5	4,9	2,8	27,2	2,2	4,5
Casi siempre, adoptamos las propuestas que presenta la persona responsable del grupo pues no suelen plantearse otras	8,2	2,4	8,3	1,4	10,9	41,6
Total	100	100	100	100	100	100

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El consejo escolar, el claustro, la CCP, el equipo educativo y el equipo de ciclo toman la mayor parte de las decisiones en el centro escolar respecto a las cuestiones exploradas en esta investigación: decisiones organizativas, decisiones sobre el uso del tiempo y de los espacios, decisiones respecto a la convivencia y decisiones curriculares. Estos resultados esbozan una imagen colegiada del trabajo docente.

Dicha valoración se encuentra reforzada por el hecho de que la forma más común de decidir en el equipo educativo, el equipo de ciclo y la CCP es el consenso, y la votación en el claustro y el consejo escolar. Asimismo, para el equipo educativo, el ciclo y la CCP la forma más usual de debatir es la más próxima al consenso: «Generalmente hablamos sobre el tema y vamos configurando distintas opciones».

Los docentes utilizan criterios establecidos por los órganos colegiados para la toma de decisiones curriculares en el aula. Más concretamente, las decisiones concernientes a los objetivos, los contenidos y la evaluación son tomadas, de forma prioritaria, en función de los criterios del equipo de ciclo y del PEC y PCC.

Respecto a las decisiones que toman los profesores en relación a las dimensiones metodológicas realizadas en el aula, los resultados indican que éstas son de marcado carácter individual. El profesorado señala, en porcentajes siempre superiores al 40%, que las decisiones metodológicas las toma en función de sus propios criterios.

Tales resultados muestran una clara polaridad. Los docentes toman las decisiones que afectan al conjunto de la escuela a través de los órganos colegiados mientras que las decisiones que afectan a su aula son de cariz individual. Esta práctica puede entenderse como normal, los órganos colegiados, especialmente el claustro, vertebran la vida escolar mientras que la vida del aula es responsabilidad exclusiva del profesor. Pero nosotros consideramos que la situación puesta de relieve por los resultados es inconsistente con las propuestas de responsabilidad compartida de la legislación y el discurso educativo vigente. Cabría esperar que el equipo de ciclo, el equipo educativo y la CCP, todos ellos órganos colegiados de hondo calado curricular, tuvieran una mayor influencia en las decisiones metodológicas del profesor en su aula.

Parece que el equipo de ciclo, el PEC y el PCC son muy relevantes para las decisiones sobre finalidades y metas, contenidos y evaluación que el docente toma en su aula. Sin embargo, este uso de criterios provenientes del ciclo, del PEC y del PCC se reduce considerablemente en una dimensión curricular clave: la metodología. Consideramos esencial esta dimensión, pues ya Santana (1995) en una investigación sobre la cultura de trabajo de los centros escolares señaló que es justamente la metodología la dimensión que más claramente indica que centros poseen una auténtica cultura de colaboración. De tal forma que los profesores que comparten y colaboran en la metodología de su aula suelen estar ligados a formas colaborativas de trabajo. En nuestra investigación, es en esta dimensión donde mayor peso tienen los criterios individuales del profesor.

Esta aparente contradicción, creemos que puede explicarse con facilidad acudiendo a los conceptos teóricos de colegialidad artificial y colaboración (Hargreaves, 1996). Para que se dé la colaboración entre el profesorado es necesario que los maestros estén comprometidos en, con y para su comunidad escolar. La auténtica colaboración está ligada a una cultura colaborativa que no puede ser improvisada y que une al docente en un proyecto común del que todos son partícipes. Por supuesto, para compartir, creer y trabajar por ese proyecto los maestros dedican mucho tiempo a trabajar conjuntamente. De lo que se sigue que los maestros insertos en relaciones de trabajo colaborativas pasan tiempo juntos revisando sus planteamientos, interrogándose sobre su trabajo, poniendo en marcha proyectos comunes de trabajo en el centro pero también, y diríamos que sobre todo, en su aula.

La colegialidad artificial, por su parte, es una dinámica de trabajo en la que también los maestros están juntos mucho tiempo. Pero no existe compromiso con el grupo y no se comparte, realmente, el trabajo personal con los compañeros sino que el tiempo de trabajo conjunto se dedica a la resolución de tareas grupales impuestas. Así, la actuación de falsos grupos de trabajo propuesta por una colegialidad impuesta no termina de penetrar en el ejercicio docente más allá del tiempo que ocupa (Hargreaves, 1996; Bolívar, 1999).

En el contexto escolar español la normativa vigente establece tiempos muy específicos de trabajo conjunto, la consecuencia es que los docentes pasan tiempo reuni-

dos. Así, se ha impuesto la forma conjunta de trabajo pero no se ha desarrollado la cultura colaborativa que la soporta, en esas condiciones lo normal es el nacimiento de una colegialidad artificial; la cual que creemos que muestran nuestros resultados. Los docentes están presentes en los órganos colegiados, tal y como establece la legislación, en ellos toman decisiones sobre aspectos del centro y el aula. Pero, estas decisiones no son necesariamente asumidas por los docentes. Así es comprensible que el profesorado fundé la mayor parte de sus decisiones de aula en función de sus propios criterios y no de los que puedan surgir de los órganos colegiados. Por tanto, el aula pervive como escenario de actuación exclusivo del docente, la dinámica del centro, las reuniones y las decisiones que de ellas emergen no tienen porque entrar, ineludiblemente, en su aula. Así, el predominio de los criterios individuales en la elección de la metodología revela la inoperancia de los esfuerzos encaminados a favorecer y potenciar desde las administraciones educativas el trabajo en equipo como dinámica modificadora de la práctica docente. Posiblemente porque lo que se potencia son las formas: trabajar juntos pero no el desarrollo de comunidades docentes colaborativas en los centros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona, Graó.
- Apple, M.W. y Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad. La enseñanza, la tecnología y el control del aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- Area Moreira, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Bolívar Botia, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- Campbell, R.J. y Neill, S.R. (1994). *Primary Teachers at Work*. London, Routledge.
- Carrasco, C. (1991). *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Garrido, L. J. (1992). *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos*, 13, 4-20.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Ámbitos de diseño. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 265-333.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado universitario*. Madrid, Fundación Santa María/ Ediciones SM.
- Goetz, A. (1997). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- Jackon, P.W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.

- Jonson, R. (1976). Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools. *Technical Repport*, nº 48, 17-26.
- Martín-Moreno, Q. (2001). La escuela como espacio de trabajo para los profesores. En Marcelo, C. (ed.). *La función docente*. Madrid, Síntesis, 141-170.
- Martínez Bonafé, J. y Martínez Bonafé, J. (1995). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. AA.VV., *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid, Morata/Paideia, 312-338.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ramos Torres, R. (1990). *Cronos Dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Rodríguez Hernández, J.A. (2004). *La Estructura del Puesto de Trabajo del Profesorado de Primaria*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.
- Santana Bonilla, P.J. (1995). *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Universidad de La Laguna, Tesis doctoral no publicada.
- Santana Bonilla, P.J. y Padrón Fragoso, J. (2001). La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultados de dos estudios descriptivos. *Revista de Educación*, 326, 241-260.
- Tejedor Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Travers, C. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.

Fecha de recepción: 8 de marzo de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.

TRATAMIENTO DEL FRACASO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DE UN MODELO DIDÁCTICO BASADO EN EL USO DE INTERNET

Santiago Molina García¹

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

El fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria ha llegado a unos niveles bastante problemáticos, tanto desde el punto de vista ético como técnico. Por ello, parece necesario una intervención sobre el problema apoyada en innovadores modelos didácticos. En este caso, se ha comprobado la eficacia de un modelo didáctico y de unos programas basados en el uso de INTERNET.

Palabras clave: fracaso escolar, enseñanza secundaria obligatoria, INTERNET.

ABSTRACT

School failure in the Compulsory Secondary School has reached to a levels quite problematic, from the ethic as technical point of view. So, it seems necessary an intervention on the problem based on new didactic models. In this case, the effectiveness of a didactic model and the programs based on INTERNET has proved.

Key words: school failure, compulsory secondary school, INTERNET.

1 Dirección electrónica: smolina@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en las páginas siguientes intenta mostrar la eficacia de unos programas diseñados para ayudar a los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria con problemas de fracaso escolar crónico a paliar sus dificultades en el aprendizaje académico. Dicho trabajo forma parte de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología². Esa investigación tenía tres partes y la duración de la misma ha sido de tres años, habiendo participado, de forma sistemática y continuada, veinte colaboradores, tanto de la Universidad de Zaragoza como de la Enseñanza Secundaria. En la primera se realizó un «diagnóstico de la situación», con el fin de conocer cuáles eran los ámbitos mejor y peor dominados por los estudiantes en las materias de Lengua Española y de Matemáticas, e igualmente para intentar inferir las causas de esos problemas de aprendizaje. En la segunda se elaboró un modelo didáctico, basado en el uso de Internet, junto con la selección de contenidos curriculares y actividades que deberían poner en práctica los alumnos. En la tercera, que es la que se presenta en este artículo, se ha intentado comprobar la eficacia de los programas elaborados, junto con la del modelo didáctico que ha servido de base para la aplicación de los contenidos.

Dado que para tener una idea cabal del por qué de los contenidos seleccionados y del modelo didáctico utilizado es importante conocer las dos primeras partes de la investigación anteriormente mencionada, recomiendo a los lectores la consulta de Molina (2004).

2. CONTEXTO TEÓRICO

El fracaso escolar es un constructo teórico mal delimitado y, en consecuencia, mal conceptualizado. Desde un punto de vista estrictamente semántico, podría ser sinónimo de fracaso de la escuela. Sin embargo, como es bien conocido, cuando se habla de fracaso escolar casi siempre se piensa únicamente en el fracaso del alumno, como consecuencia de la complicidad de los criterios para la construcción de la excelencia escolar con los valores culturales hegemónicos de las sociedades de capitalismo avanzado y por el intento de esconder sus fines selectivos los modernos sistemas escolares. En el contexto de este artículo el fracaso escolar debe ser entendido como el fracaso de la enseñanza secundaria obligatoria, no porque las dificultades en el aprendizaje académico contradigan la función selectiva de la escuela, sino porque debido a la extraordinaria magnitud del problema sus efectos están llegando a poner en entredicho todo el sistema escolar. Es decir, la contradicción no se derivaría de la existencia de las dificultades de aprendizaje en sí mismas, sino del hecho de haber sobrepasado un determinado umbral.

El Fracaso Escolar es un fenómeno endémico en los actuales sistemas educativos de los modernos países industrializados, a pesar del intento de la mayoría de los gobiernos de esos países, que o bien intentan ocultarlo suprimiendo dicha terminología de

2 (código: SEC-2000-0465-P4-02).

sus respectivas legislaciones, o bien intentan enmascararlo midiéndolo a través de criterios que ocultan la realidad del problema. Sin embargo, como afirma Escudero (2002, 131), «El fracaso o la exclusión escolar está entre nosotros como uno de los asuntos que reclama con cierta urgencia la tarea inexcusable de interrogarnos acerca de cuál es su verdadera naturaleza, por qué y cómo es fabricado, cuáles puedan estar siendo las diversas condiciones y factores que lo construyen».

Si la magnitud del problema es bastante parecida, fenomenológicamente hablando, en la práctica totalidad de los países de economía capitalista avanzada, tal y como puede comprobarse en Molina (1999), a pesar de las diferencias en las legislaciones, en el gasto dedicado a la educación, o en las medidas que se adoptan para paliarlo, parece lícito comenzar planteándonos algunas cuestiones teóricas antes de presentar los datos empíricos, dado que éstas pueden aclarar algo la naturaleza del problema y, a la vez, contribuir a una más correcta interpretación de los resultados.

Debido al extraordinario conjunto de variables que inciden en el Fracaso Escolar, resulta difícil de definirlo, lo cual explica que cada gobierno intente apoyarse en las definiciones y criterios que le son más favorables para evaluarlo y, por tanto, para hacer públicas estadísticas apoyadas en datos que, sin ser falsos, enmascaran el problema. Por ejemplo, algunos gobiernos, independientemente de su signo político, toman como criterio los porcentajes de repetidores de curso en la enseñanza obligatoria cuando tienen que ofrecer informes ante organismos internacionales. Evidentemente, como la repetición de curso está muy limitada por ley, las cifras que ofrecen sólo indican una pequeñísima parte del problema.

A pesar de esa complejidad, yo creo que todos los expertos estarían de acuerdo en aceptar que para poder afirmar que un alumno fracasa escolarmente es necesario que existan estas dos constataciones de forma clara y precisa: que posea suficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículum oficial y que, sin embargo, no alcance dichos objetivos, bien por falta de motivación, bien porque existe una divergencia entre la cultura escolar y la cultura familiar, bien porque el sistema escolar no permite que cierto tipo de alumnos progresen adecuadamente según sus capacidades, bien por la falta de motivación social y profesional de una parte del profesorado.

Obviamente, los síntomas de esa serie de disfunciones etiológicas que acabo de mencionar son tremendamente variados como para poder explicitarlos aquí, aunque sea de forma muy breve (a las lectoras y lectores interesados en conocer esos síntomas les puede ser de utilidad la lectura de Molina, 1997, a; y Molina y Cols., 1998). Por ello me voy a limitar a comentar los dos criterios que he presentado en el párrafo anterior.

El conocimiento del dominio de los objetivos mínimos fijados por el currículum oficial para cada materia o ámbito curricular es bastante fácil de constatar e incluso de operativizar, como asimismo la evaluación de las capacidades intelectuales de los alumnos. Hoy existen pruebas muy bien validadas y fiables, absolutamente diferentes de las que miden el inútil y desgastado Cociente Intelectual, para evaluar dichas capacidades intelectuales. Igualmente, la evaluación del grado de dominio de dichos objetivos mínimos es fácilmente realizable por medio de las calificaciones que otorga

el profesorado, o a través de pruebas estandarizadas para todos los alumnos de un ciclo y de un país o región (este tipo de evaluaciones nacionales se realiza con regularidad en bastantes países, y en el nuestro ya se han llevado a cabo varias a través del I.N.C.E.). Por supuesto, también es posible evaluar el grado de satisfacción/insatisfacción del alumnado y del profesorado, o de la deserción escolar, bien sea temporal o definitiva.

Es decir, parece evidente que tomando en consideración toda esa serie de variables se puede evaluar la magnitud del problema que supone el Fracaso Escolar y, por tanto, también puede disponerse de datos comparables entre diferentes regiones y países.

Evidentemente, cuando se emplean criterios diferentes para medir la magnitud de las Dificultades en el Aprendizaje Escolar, lo lógico es que no coincidan las cifras aportadas por distintos autores, a pesar de referirse a un mismo país, a idénticos ciclos educativos y a los mismos años. Lo que no resulta explicable, al menos desde el punto de vista de la ética profesional, es que un mismo autor ofrezca cifras diferentes referidas al mismo fenómeno, cuando esas cifras aparecen en dos publicaciones que han utilizado la misma fuente. Y mucho más grave es que un autor ni siquiera se moleste en comprobar que cuando se suman tantos por ciento parciales el resultado tiene que ser cien (un ejemplo de estos increíbles fallos puede contemplarse en Marchesi y Hernández, 2000 y 2003).

En resumen, podría admitirse, aunque con evidentes reservas, que la búsqueda de un consenso relacionado con la conceptualización del fracaso escolar puede ser un intento inútil. Por ello, como afirma Kovacs (2000, 195), «Buscar un acuerdo en este sentido es un falso problema, dada la vinculación de dicho fenómeno social con las distintas tradiciones culturales, políticas y educativas».

3. OBJETIVOS

Los dos únicos objetivos perseguidos en esta última fase del proyecto han sido los siguientes:

- A) Experimentar la eficacia de los programas elaborados y del modelo didáctico para paliar la grave situación que supone el Fracaso Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, en dos situaciones distintas: a) realizando todo el apoyo pedagógico a distancia, a través de INTERNET (Grupo Experimental); b) llevando a cabo el apoyo pedagógico in situ, es decir mientras estaban trabajando en el ordenador los chicos de la muestra (Grupo de Control).
- B) Efectuar las modificaciones que se consideraran necesarias, tanto en los programas de refuerzo pedagógico, como en el modelo didáctico, a tenor de los resultados encontrados, con el fin de hacer mucho más eficaz todo el sistema para paliar las graves secuelas del Fracaso Escolar.

4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La labor realizada en esta etapa del proyecto ha tratado de comprobar si las siguientes hipótesis de trabajo se confirmaban:

Una situación de apoyo psicopedagógico para los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria sostenida a través de una plataforma informática basada en el uso de INTERNET y con contenidos extraídos del DCB para dicho nivel de la enseñanza obligatoria, pero que responden a los fallos reales de dichos alumnos, no sólo mejorará el rendimiento escolar de los alumnos que padecen una situación de Fracaso Escolar crónico, sino también sus estrategias y estilos de aprendizaje.

Las ganancias obtenidas por dichos alumnos, tanto en sus niveles de rendimiento académico como en sus estilos de aprendizaje, mejorarán en ambas situaciones (control y experimental), aunque probablemente no sean significativas estadísticamente las diferencias cuando los apoyos psicopedagógicos suministrados se realizan única y exclusivamente a través de INTERNET, como cuando se llevan a cabo in situ.

5. TEMPORALIZACIÓN

El período dedicado a comprobar la veracidad de tales hipótesis se ha circunscrito al año escolar 2003-2004, y en concreto a los meses comprendidos entre enero y junio de 2004. La segunda parte del año 2004 se ha dedicado al análisis estadístico de los datos, a la reflexión sobre los resultados, a la difusión y transferencia de los resultados y a la elaboración de esta Memoria Final.

6. METODOLOGÍA

6.1. Muestra

En total han participado en esta experimentación 120 alumnos de los cursos segundo, tercero y cuarto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, de acuerdo con la siguiente distribución:

40 alumnos de cada curso (20 corresponden al grupo experimental y otros 20 al grupo de control).

60 alumnos corresponden al grupo experimental y otros 60 al grupo de control.

Los alumnos del grupo experimental pertenecían a dos pueblos situados a 10 y 12 kilómetros de la ciudad de Zaragoza (30 de cada pueblo), los cuales asistían por las mañanas a sus correspondientes Institutos de Enseñanza Secundaria. El motivo de haber elegido esos dos pueblos no ha sido por su representatividad estadística, sino únicamente por las facilidades ofrecidas al equipo investigador por sus respectivos alcaldes.

Los alumnos pertenecientes al grupo de control habitaban en la ciudad de Zaragoza, concretamente en dos barrios de nivel socioeconómico bajo relativamente cerca-

nos al lugar donde estaba centralizado todo el servicio de apoyo psicopedagógico: en los locales de la Fundación Aragonesa para la Prevención y el Tratamiento del Fracaso Escolar. Al igual que en el caso de los alumnos del grupo experimental, el servicio se prestaba por las tardes, ya que por las mañanas dichos alumnos asistían a sus clases ordinarias en los Institutos de Enseñanza Secundaria donde estaban matriculados. El motivo de haber elegido esos dos barrios tampoco ha sido por considerarlos más o menos representativos a nivel estadístico de la población de alumnos con Fracaso Escolar en la ESO de la ciudad de Zaragoza, sino únicamente por su proximidad al lugar donde estaba instalado el servidor y la plataforma informática.

6.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico adoptado para la comprobación de las hipótesis de trabajo ha sido el clásicamente conocido como «Pretest-Tratamiento-Postest» con dos grupos: experimental y control. Los alumnos del grupo experimental recibían el apoyo psicopedagógico a través de INTERNET, mientras que los del grupo de control lo recibían de forma presencial.

6.3. Tratamiento de los datos

Debido a la igualdad de las medias y de las desviaciones típicas de ambos grupos al inicio del experimento, se ha utilizado la siguiente metodología para el análisis de los datos: a) el estadístico «t» para la comprobación de la significación estadística de las diferencias entre las medias de los grupos control y experimental en cada curso y en cada materia; b) el Análisis de Varianza para la comprobación de la significación estadística de los efectos del tratamiento entre los postests de cada modalidad de tratamiento (control y experimental) en cada curso y en cada materia (estadístico «F»). En ambos métodos del análisis de los datos el equipo investigador ha sido muy consciente de que podría surgir un cierto sesgo en los resultados al no haber superado la muestra de cada grupo en los respectivos cursos el número de treinta alumnos y al no haber seguido un procedimiento científico para garantizar la aleatoriedad de las submuestras (error muestral).

En el caso de los estilos y estrategias de aprendizaje no se ha realizado ningún tratamiento estadístico de los datos por estas dos razones: en primer lugar, porque un análisis comparativo a nivel global carecería de sentido, ya que el significado de los distintos ítems que integran el cuestionario no es homogéneo; en segundo lugar, porque, debido a esa heterogeneidad conceptual, sólo hubiera tenido sentido comparar los cambios producidos en cada ítem, tanto a nivel horizontal (es decir, entre el grupo de control y experimental en cada curso) como a nivel vertical (entre los distintos cursos en cada uno de los dos grupos), pero muy probablemente los resultados de este esfuerzo (habría que haber hecho 297 comparaciones) resultarían sin significación estadística en todos los casos ya que el rango de la variabilidad empírica de las modificaciones es muy pequeño (la práctica ha demostrado que los umbrales de dicho rango son 1 y 8). Por otra parte, ese análisis estadístico tampoco hubiera suministrado ningún

resultado interesante, ya que en este caso lo más importante no es conocer la intensidad de los cambios, sino la direccionalidad de las modificaciones. Veamos un ejemplo para mostrar con mayor claridad lo que quiero decir.

Supongamos que en cuatro niños del grupo control se ha modificado la motivación extrínseca en el postest con respecto al pretest y que en otros cuatro del grupo experimental también se ha modificado dicho tipo de motivación, pero en el primer grupo la modificación consistió en que esos cuatro niños dejaron de tener motivación extrínseca y pasaron a tener motivación intrínseca, mientras que en los cuatro del segundo grupo esa modificación consistió en que pasaron a no tener ninguna motivación por las tareas. Obviamente, la intensidad numérica de la modificación es la misma en ambos grupos con respecto a dicho ítem, pero en cambio la modificación ha resultado muy positiva en el primer grupo y muy negativa en el segundo.

Por todo ello, para el análisis de las modificaciones de los estilos y de las estrategias de aprendizaje se han tenido en cuenta los siguientes criterios: a) de tipo cuantitativo: efectuar el análisis cuando los cambios relativos a cada ítem se han producido en cuatro niños o más (no se olvide que, teóricamente hablando, el número máximo de modificaciones de un ítem puede llegar a 20, pero en la práctica ese cambio no se ha dado en más de 8 niños; por tanto, con el criterio adoptado el rango empírico va de 4 a 8); es decir, para el análisis de los datos se han desechado los cambios producidos en menos de cuatro niños por considerar que, en ese caso, las modificaciones podrían haberse debido al mero azar; b) de tipo cualitativo: analizar la direccionalidad de cada cambio en cada uno de los 12 «clusters» en que ha sido dividido el cuestionario a nivel de constructo teórico (cada cluster está integrado por dos o más ítems referidos a un mismo constructo cognitivo y/o de aprendizaje; por tanto, al ser cada ítem incompatible conceptualmente hablando con los restantes que intentan los respectivos clusters, no es posible que en un mismo niño predomine un ítem y sus contrarios).

6.4. Modalidad de uso del apoyo psicopedagógico

A) Con el grupo experimental

Los alumnos de este grupo, como ya se ha dicho antes, residían en dos pueblos de la provincia de Zaragoza y en horario de tarde, de lunes a viernes, iban al lugar donde estaban instalados los equipos informáticos a realizar su trabajo. En dicho centro había un «monitor informático» previamente preparado, consistiendo su misión en tener perfectamente disponible todo el material; en velar para que los alumnos realizaran el trabajo respetando todas y cada una de las fases del modelo didáctico, pues en una fase pre-experimental se había comprobado que cuando no existía ese control, a pesar de que el programa informático estaba diseñado para que se bloqueara si los estudiantes no respetaban esas fases, los chicos encontraban la manera de «engañar al programa» y pasaban de unas pantallas a las siguientes sin respetar todos los pasos del modelo didáctico y sin consultar las ayudas que eran precisas para comprender los conceptos y los heurísticos propios de cada unidad didáctica (no se olvide que una de las características de este tipo de alumnos es que no tienen motivación hacia

el estudio); en resolver todas las dudas de los alumnos en lo que se refiere al manejo de los equipos informáticos; y en garantizar un clima de trabajo suficientemente reposado.

En cambio, los profesores de las materias respectivas estaban situados en el centro donde estaba instalado el servidor central (concretamente en Zaragoza). Su misión consistía en comprobar que los alumnos respetaban las fases del modelo didáctico (cuando esto no ocurría, en casos extremos tenían la posibilidad de bloquear el ordenador en que estaba trabajando el niño); en hacer un seguimiento de cada uno de los alumnos mientras estaban trabajando en las sedes periféricas y, como consecuencia, anotar los datos que consideraban oportunos para luego poder suministrar las ayudas pertinentes de forma absolutamente individualizada; en responder a las dudas planteadas por los estudiantes, vía e-mail; en moderar los foros de debate, junto con los alumnos (un día a la semana); en el suministro de las ayudas que cada alumno necesitaba, mediante la propuesta de nuevas actividades, consulta de determinadas fuentes y a través de orientaciones concretas; en impartir a cada alumno, o grupo de alumnos, una clase presencial a la semana cuando se comprobaba que, a pesar de las ayudas y orientaciones mencionadas, requerían una ayuda más directa.

Además de ese equipo de profesorado, una psicopedagoga visitaba periódicamente cada sede periférica con la finalidad de observar los estilos y las estrategias de aprendizaje de cada estudiante y, a la vez, para hacer reflexionar a los alumnos sobre sus propios estilos y estrategias de aprendizaje, o para suministrarles los consejos y apoyos que, en cada caso, consideraban pertinentes.

B) Con el grupo de control

Las funciones del monitor informático y del profesorado eran semejantes a las del grupo experimental. Sin embargo, había una diferencia sustancial en relación con el apoyo psicopedagógico suministrado: en este grupo los alumnos eran supervisados por los profesores mientras estaban trabajando en los respectivos ordenadores instalados en el centro donde estaba ubicado el servidor central (Zaragoza). Es decir, cuando no respetaban rigurosamente las fases del modelo didáctico eran reprendidos automáticamente por los profesores y se les enseñaba cómo tenían que trabajar; igualmente, cuando tenían alguna duda ésta era solucionada inmediatamente y, en aquellos casos en que no era suficiente la orientación dada para la solución de las correspondientes dudas, se suministraban las orientaciones oportunas a cada alumno, de forma más o menos tradicional (como si de una clase particular se tratara) en un aula situada al lado de la que tenía instalada todo el equipamiento informático.

Los horarios del alumnado eran los mismos que los del grupo experimental (de lunes a viernes, en horario de tarde), a excepción de las clases presenciales de los sábados, ya que los alumnos de este grupo no las necesitaban (ya ha sido dicho que dichas clases se les suministraban de lunes a viernes, justo en los momentos en que aparecían las dudas).

Igualmente que en el grupo experimental, una psicopedagoga hacía las mismas funciones que las que se han descrito anteriormente.

6.5. Modalidad de la medición de los estilos y de las estrategias de aprendizaje

Como ya se ha dicho antes, tanto los estilos cognitivos como las estrategias de aprendizaje que los alumnos ponían en juego mientras estaban resolviendo las tareas que implicaban los programas eran observadas in situ por tres psicopedagogas (una para cada pueblo y otra para los alumnos de Zaragoza capital) apoyándose en un cuestionario previamente protocolizado y validado en la segunda fase de la investigación (las características de dicho cuestionario pueden ser consultadas en Molina, 2004).

Las observaciones se llevaron a cabo durante los seis meses del proceso de experimentación de los programas y del modelo didáctico. Sin embargo, para el estudio de las modificaciones producidas en el alumnado sólo se analizaron los datos procedentes de las observaciones efectuadas en el primero y el en sexto mes. A lo largo de cada uno de los dos meses (inicio y final del experimento: pretest y postest) se hicieron cinco observaciones de cada alumno y al final del proceso observacional se interpretó que el ítem que mejor representaba el estilo y las estrategias de aprendizaje de cada alumno era el más repetido (es decir, se utilizó como criterio la moda).

6.6. Modalidad de la medición de los niveles de conocimientos

Para comprobar el nivel de conocimientos que poseía cada alumno, tanto al inicio de la fase experimental (pretest) como al final (postest), se utilizaron unas pruebas con cuestiones cerradas (se ofrecían cinco alternativas, teniendo el alumno que elegir la correcta) y con algunas abiertas (el alumno tenía que efectuar la operación, o escribir el proceso seguido). Para la selección del contenido de dichas pruebas se tuvieron en cuenta los objetivos y contenidos prescritos en el D.C.B. para Lengua Española y Matemáticas, aunque se desecharon aquellos contenidos en los que, durante la primera fase de la investigación («diagnóstico de la situación»), se había comprobado que los alumnos con fracaso escolar no fallaban, o fallaban muy poco.

Lógicamente, hubiera sido deseable adjuntar en un anexo las características y el contenido de las pruebas empleadas para medir el nivel de conocimientos en ambas materias a lo largo de los cursos de la E.S.O. Sin embargo, ello no es posible por la desmedida extensión que hubiera adquirido este artículo (quienes deseen conocer esas pruebas pueden solicitarlo a: smolina.unizar.es).

Si se examina el contenido de las pruebas es fácil comprobar que algunas de las cuestiones planteadas tienen poco o nada que ver con el aprendizaje significativo y/o relevante. Ello ha sido debido a que el criterio utilizado para interpretar que un alumno padece fracaso escolar ha consistido en que sus puntuaciones sean inferiores a la media teórica cuando se le pasa una prueba que respeta escrupulosamente los contenidos que figuran en el DCB para los dos ciclos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Obviamente, al haber aceptado ese criterio no teníamos otro remedio que respetar los contenidos y las actividades típicas que figuran en los libros de texto por entender que dichos contenidos y actividades se corresponden con lo que preceptúa el DCB para cada materia (no se olvide que dichos libros han sido aprobados por los correspon-

dientes servicios del Ministerio de Educación), e igualmente porque la mayor parte de las actividades que los alumnos llevan a cabo en sus respectivos centros escolares son extraídas de tales libros.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el fin de respetar la extensión típica de este tipo de artículos, y para evitar cansar a los lectores con la presentación de demasiados datos numéricos, únicamente me voy a limitar a presentar los datos finales de los tests estadísticos practicados. Quienes deseen conocer los datos referidos a las puntuaciones obtenidas en las pruebas aplicadas, medias y sus diferencias, desviaciones típicas, errores típicos de medida, intervalos de confianza relativos a las diferencias, sumas de cuadrados y medias cuadráticas, pueden solicitarlos a: smolina.unizar.es.

7.1. Significación estadística de las diferencias de las medias de cada grupo (control y experimental) entre postest y pretest

TABLA 1
VALORES DE «T»³

Curso	Lengua		Matemáticas	
	G.C.	G.E.	G.C.	G.E.
2º	23,668	15,286	35,007	18,915
3º	19,624	16,461	26,766	16,250
4º	24,162	13,272	24,244	12,908

Como puede comprobarse, tanto en el grupo experimental como en el de control se han producido importantes ganancias en ambas materias al finalizar el período de aplicación de los programas elaborados en relación con los niveles obtenidos antes del comienzo de la aplicación del programa, siendo en todos los casos significativas dichas ganancias desde el punto de vista estadístico (nivel de significación: 0.01) entre el postest y el pretest. Sin embargo, a simple vista se evidencia que las ganancias han sido muy superiores en el grupo de control (es decir, cuando los programas han sido aplicados en una situación en la que los apoyos psicopedagógicos individualizados se proporcionaban de forma directa, en el momento en que los alumnos estaban trabajando, por parte de los profesores de cada materia). No obstante, merece la pena enfatizar que, aunque las ganancias del grupo experimental han sido inferiores (es decir, cuando los apoyos psicopedagógicos han sido suministrados a través de INTERNET,

³ Todos los valores son significativos al nivel de confianza de 0,01.

de acuerdo con el diseño metodológico que figuraba en la solicitud del proyecto de investigación), en todos los cursos, tanto en Lengua como en Matemáticas, las puntuaciones en el postest (es decir, al final del tratamiento) han superado ligeramente el nivel de la media teórica a tenor del rango de las pruebas aplicadas, lo cual demuestra claramente que todos los alumnos han sobrepasado el nivel mínimo para aprobar el curso en ambas materias. En cambio, en el pretest dichas medias estaban muy por debajo de la media teórica.

Igualmente, se comprueba que las diferencias entre el postest y el pretest son mayores en Matemáticas que en Lengua en el grupo de control a excepción del último curso. Probablemente, esas diferencias entre una y otra materia se deban a que los alumnos encontraban más dificultad para la realización de las actividades propias del programa aplicado en Matemáticas y, por ello, requerían más ayudas por parte de los monitores mientras estaban realizando esas tareas que en el programa de Lengua (no se olvide que dichas ayudas directas eran proporcionadas en la situación de enseñanza-aprendizaje del grupo de control).

7.2. Análisis de la significación estadística de las diferencias entre los postests en función del tratamiento efectuado: análisis de varianza

TABLA 2
VALORES DE «F»

Curso	Lengua	Matemáticas
2º	112,376	87,116
3º	70,233	63,119
4º	103,099	70,139

Puede comprobarse que el valor de «F» resulta significativo desde el punto de vista estadístico al nivel de confianza del 0.01 en todos los cursos y en ambas materias. Ni que decir tiene que esos resultados lo único que indican es que las interacciones que se producen entre una y otra modalidad del tratamiento son significativas estadísticamente hablando, en contra de la hipótesis nula que fue formulada cuando se diseñó el experimento. Sin embargo, no permiten conocer cual de las dos modalidades de dicho tratamiento ha resultado más exitosa. Esta comprobación queda clara a través del análisis de los resultados de las pruebas «t»: en todos los casos, y en ambas materias, los efectos del tratamiento han resultado más eficaces en la situación de enseñanza del grupo de control.

Hay un dato (no constatado a través del tratamiento estadístico efectuado) que, en cierto modo, echa por tierra esa interpretación tan pesimista en relación con el tratamiento suministrado exclusivamente a través de INTERNET. Dicho dato proviene de las calificaciones obtenidas al finalizar el año escolar 2003-2004 en sus respectivos

Institutos por parte de los alumnos que han participado en el experimento. En el curso segundo y en el cuarto todos los alumnos del grupo experimental han aprobado las asignaturas de Lengua y Matemáticas, mientras que en el curso tercero el noventa y cinco por ciento de dichos alumnos aprobó ambas materias. La única diferencia entre los alumnos del grupo de control y del experimental, en relación con las calificaciones finales obtenidas, es que todos los alumnos del grupo de control aprobaron ambas materias en segundo, tercero y cuarto curso, mientras que en el grupo experimental quedó un cinco por ciento de alumnos que no aprobaron las dos materias en el curso tercero.

Esa serie de resultados indican claramente que a la hora de utilizar los programas elaborados es necesario enfatizar mucho más que lo hemos hecho nosotros, a lo largo de la fase experimental del proyecto, la parte interactiva del modelo didáctico, con el fin de ayudar a superar los fallos de los alumnos en las respectivas materias. O dicho con otras palabras: en contra de lo que habíamos hipotetizado los coordinadores del proyecto al inicio del mismo, los resultados obtenidos indican que la mejor condición para aplicar este tipo de programas es aquella en la que los alumnos trabajan los contenidos en el ordenador de forma autónoma, pero reciben los correspondientes apoyos psicopedagógicos relativos a sus fallos o dudas en el momento en que se producen dichos fallos o dudas, lo cual nos obliga a modificar el papel que le habíamos asignado al uso del correo electrónico, entendido como un medio eficaz para la solución de las dudas en los días posteriores en que los alumnos hacen patentes dichas dudas. Obviamente, ello no echa por tierra el uso del correo electrónico, sino que lo único que indican los resultados hallados es que es necesario una atención más directa de los profesores virtuales, lo cual daría lugar a que aumenten los costos de utilización como consecuencia de necesitarse mayor número de profesores en el servidor central, o una mayor dedicación horaria de los existentes.

En cualquier caso, los resultados obtenidos inducen a sospechar que la situación de aprendizaje más idónea para la obtención del máximo fruto posible del modelo didáctico que hemos experimentado es su utilización como un recurso de refuerzo pedagógico fuera del horario escolar lectivo, bien sea en el seno de los propios Institutos de Enseñanza Secundaria, bien en la situación típica de las academias. Ahora bien, dado que los resultados muestran bien claramente que en las dos situaciones experimentadas (de forma presencial y a distancia) los alumnos de los dos grupos (control y experimental) sobrepasan en el postest el valor crítico de la media teórica, no hay más remedio que concluir que en ambas situaciones de aprendizaje los programas y el modelo didáctico que les sirve de base resultan de utilidad para la solución del fracaso escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que es como decir para la consecución del objetivo general que nos habíamos planteado al diseñar este proyecto de investigación.

7.3. Ganancias obtenidas entre el postest y el pretest en los estilos y estrategias de aprendizaje

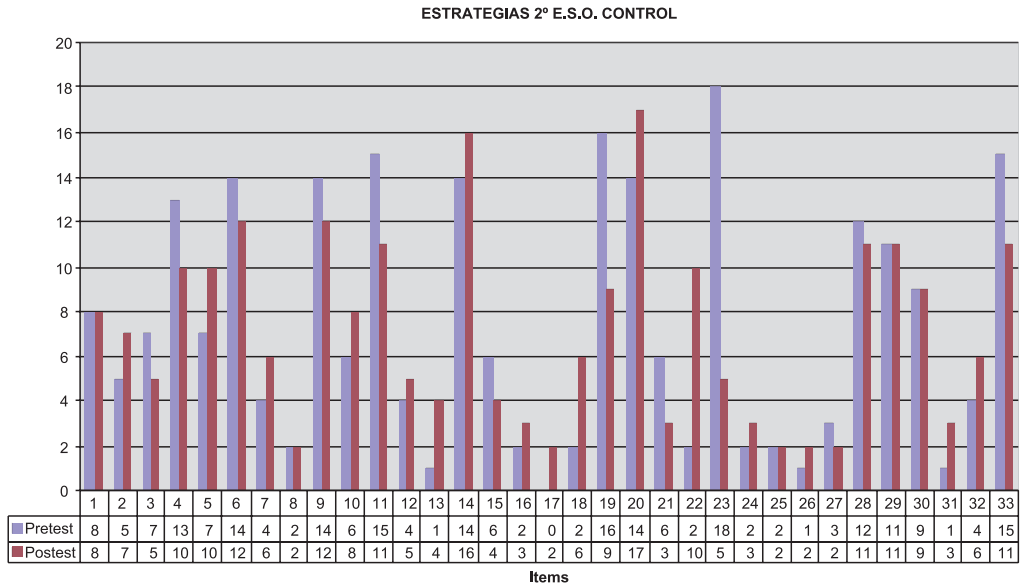


Gráfico 1

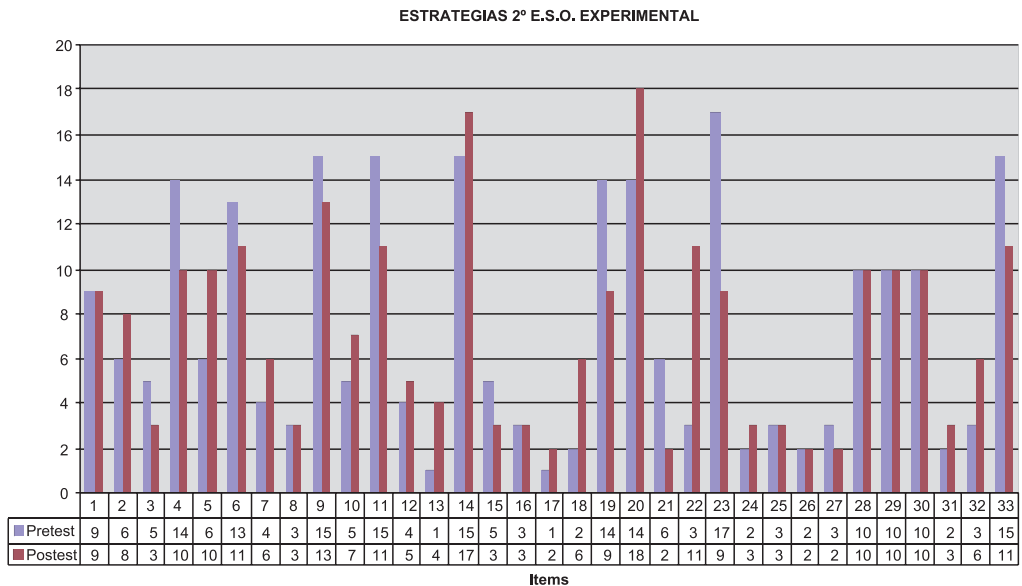


Gráfico 2

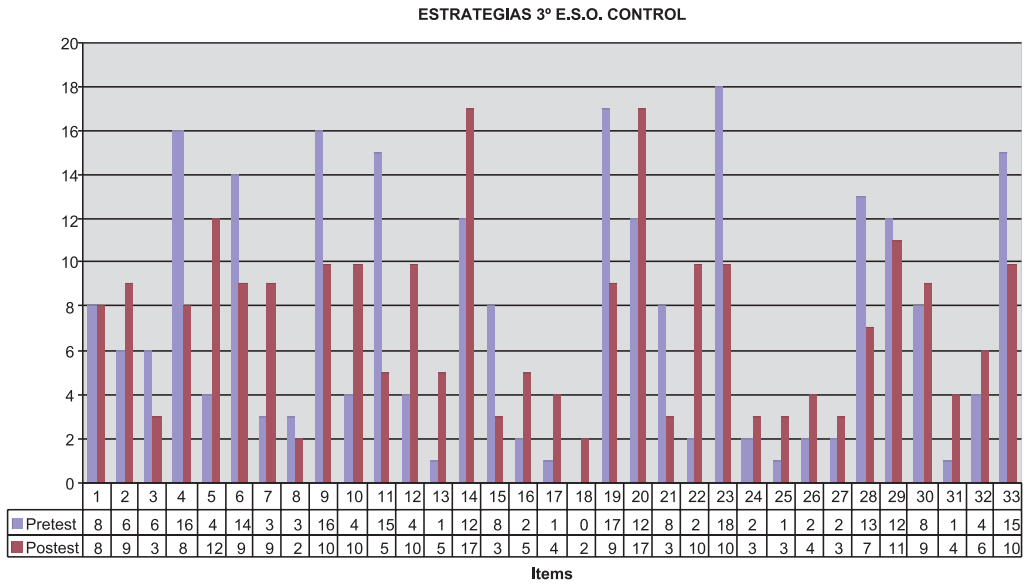


Gráfico 3

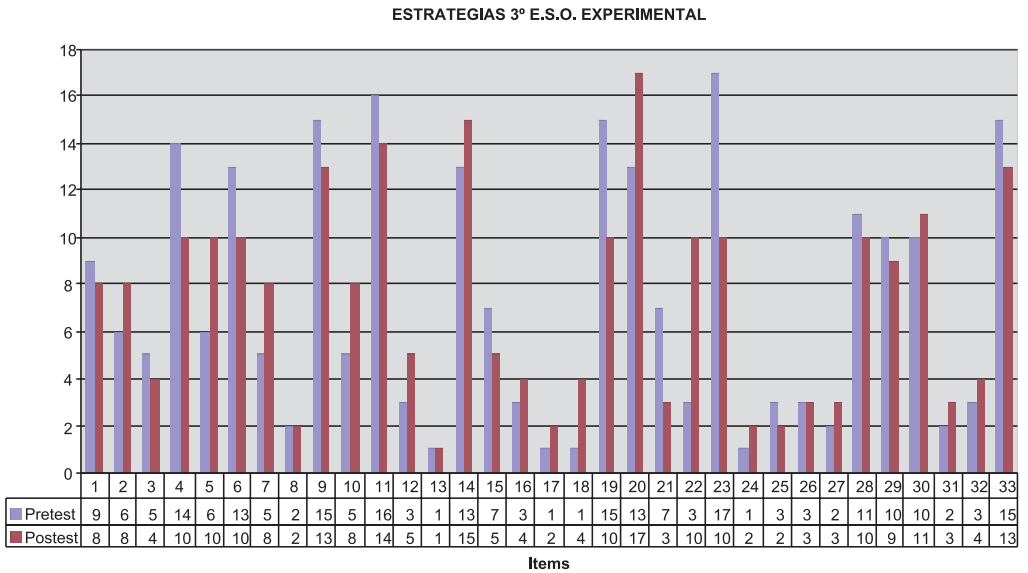


Gráfico 4

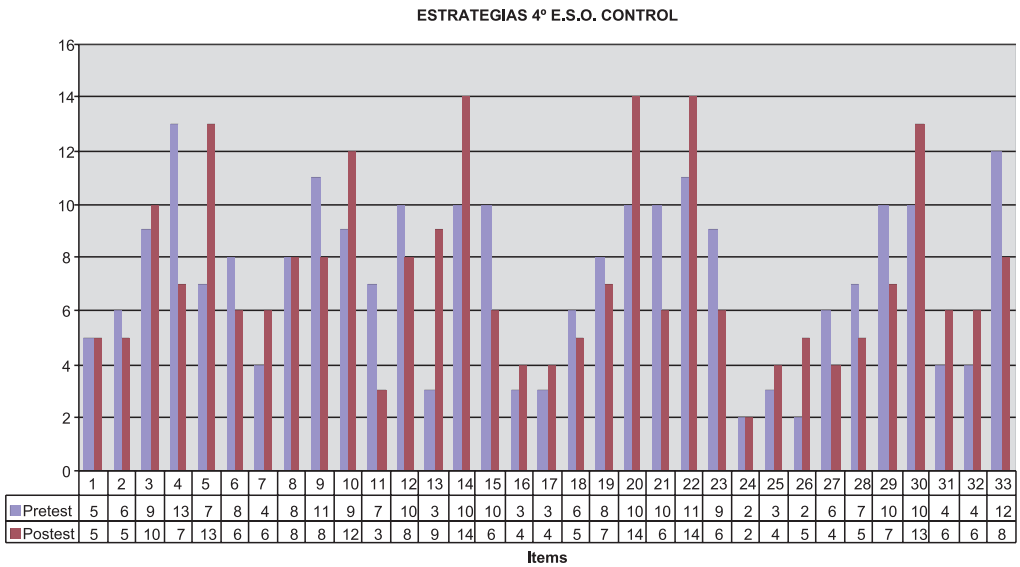


Gráfico 5

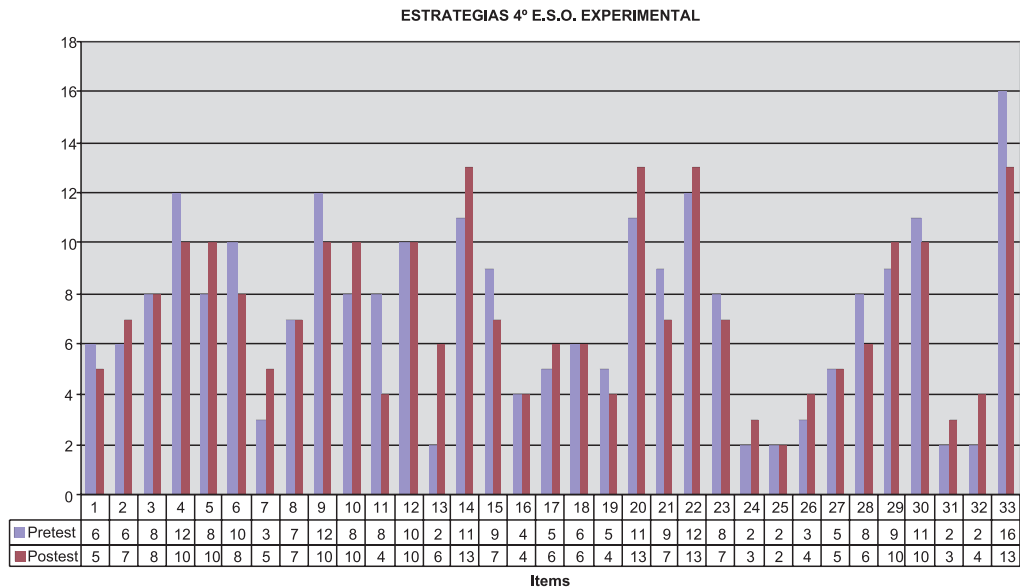


Gráfico 6

7.3.1. Tendencias generales

Si se analizan detenidamente los gráficos anteriores puede comprobarse que la tendencia en relación con los cambios producidos en el grupo de control es prácticamente la misma en todos los cursos. Igualmente ocurre con el grupo experimental en el curso segundo y tercero, siendo algo diferente en el curso cuarto.

En aquellos ítems del cuestionario más directamente relacionados con los estilos cognitivos (por tanto, más dependientes de los tipos de inteligencia y de personalidad de cada individuo), las modificaciones entre el pretest y el postest han sido mínimas, o incluso nulas. Este es el caso de los ítems 1, 2, 3, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 y 32. Las únicas excepciones a esta tendencia general son los ítems 4 y 5, en los que se producen cambios entre el pretest y el postest en los dos grupos y en todos los cursos (con la excepción del grupo experimental del cuarto curso), a pesar de estar considerados como estilos cognitivos bastante dependientes de la personalidad individual.

En cambio, en aquellos ítems más directamente relacionados con las estrategias de aprendizaje propiamente dichas y con los hábitos de estudio, las modificaciones han sido mayores. Este es el caso de los ítems 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 33, si bien hay que reconocer que en este tipo de ítems no hay una constancia tan nítida en las modificaciones producidas (es decir, se evidencia una cierta variabilidad en algunos de esos ítems, tanto entre el grupo de control o el experimental en un mismo curso, como dentro de un mismo grupo entre los diferentes cursos).

Igualmente, hay otra tendencia general que merece la pena ser destacada: cuando se han constatado modificaciones de un mismo ítem en ambos grupos, se observa que, por regla general, la intensidad de la modificación es muy superior en el grupo de control, lo cual permite sospechar con bastante fundamento que es más fácil modificar las estrategias de aprendizaje cuando hay un seguimiento y un apoyo psicopedagógico presencial que cuando esos apoyos se ofrecen a distancia (en este caso a través de INTERNET). Es decir, el número de ítems que sufren modificaciones en más de seis niños es ampliamente mayor en el grupo de control que en el grupo experimental, lo cual parece indicar que el hecho de que los apoyos psicopedagógicos sean ofrecidos in situ y de forma directa por el profesorado facilita la intensidad de los cambios.

Finalmente, me parece interesante destacar que los resultados indican que en el último curso de la E.S.O. la intensidad de los cambios es bastante inferior que en los cursos precedentes, tanto en el grupo de control como en el experimental (en el grupo experimental de este curso únicamente hay dos ítems cuyas modificaciones, al menos, afectan a cuatro niños: el 11 y el 13), lo cual permite interpretar que al final de la E.S.O. los estilos y estrategias de aprendizaje inadecuados o improductivos ya están bastante consolidados. Es esa consolidación lo que, desde mi punto de vista, explica que los efectos del modelo didáctico experimentado hayan sido tan insignificantes en el último curso de la E.S.O. Esta misma interpretación puede ser la que explique que los estilos cognitivos conocidos con el nombre de «impulsividad-versus reflexividad» (ítems 4 y 5) sufran una modificación importante en los cursos segundo y tercero, pero muy escasa o nula en el curso cuarto.

7.3.2. Tendencias específicas de determinados items

La tendencia común de todos los alumnos con fracaso escolar crónico (al menos de todos los alumnos que han participado en nuestro experimento) a ser impulsivos cuando se enfrentan a las tareas escolares (item 4) sufre un importante cambio hacia la reflexividad (item 5) después de haberles sido aplicado nuestro programa recuperador. Como puede comprobarse, en todos los cursos, tanto en el grupo de control como en el experimental, el número de niños identificados como reflexivos es bastante superior en el postest con respecto al pretest, con la única excepción del grupo experimental en el cuarto curso.

La motivación extrínseca (item 6) y la carencia de motivación (item 8) es una característica típica de los alumnos con fracaso escolar en el pretest. Si se analizan los cambios producidos entre el pretest y el postest se comprueba fácilmente que se ha producido alguna pequeña modificación en el postest a favor de la motivación intrínseca. Sin embargo, en todos los casos ese cambio positivo no ha llegado a producirse en más de tres niños (es decir, la modificación no supera el 15%), lo cual demuestra que no se han cumplido las expectativas de los coordinadores de la investigación en este ámbito concreto, bien porque después de tantos años de fracaso escolar (no se olvide que ese fracaso se inicia en la enseñanza primaria) la desmotivación y la motivación extrínseca ya forman parte de la personalidad de estos niños, bien porque en el modelo didáctico diseñado no se ofrezcan los refuerzos adecuados para cambiar esa tendencia negativa. En cualquier caso y sea cual fuere la razón explicativa, dada la importancia que posee la motivación para el éxito escolar, parece muy importante la búsqueda de nuevas alternativas de intervención psicopedagógica para lograr elevar la motivación (aunque sólo fuera de tipo extrínseco) en los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria con fracaso escolar. Esta relativa ineficacia de nuestro programa para aumentar la motivación de aquellos alumnos de la E.S.O. que no les interesa para nada el estudio, me parece el resultado más llamativo, pues ello indica que ni la situación didáctica (prácticamente, los resultados son los mismos en el grupo de control y en el experimental), ni la mediación informática, ni el modelo didáctico elegido han sido suficientes para modificar la falta de motivación intrínseca.

Una característica muy relacionada con la motivación de este tipo de alumnos es la que se refiere a la corrección espontánea de los errores. Al inicio del programa se evidencia que la mayoría de los niños no son conscientes de sus errores (item 11), lo cual quizás se explique por la impulsividad que los caracterizaba en los momentos iniciales de enfrentarse a las tareas de nuestro programa. Afortunadamente, en el postest (es decir, en el último mes de estar trabajando con dicho programa) se aprecia un importante cambio, ya que ahora son conscientes de sus errores (items 12 y 13). Sin embargo, a pesar de esa consciencia una buena parte de los alumnos de la muestra sigue sin corregirlos espontáneamente, lo cual permite interpretar que ello puede ser debido a su escasa o nula motivación hacia el estudio. Afortunadamente, esa tendencia es la contraria en el cuarto curso (tanto en el grupo de control como en el experimental), donde se evidencia que, cuando los alumnos son conscientes de sus errores, un importante número de chicos los corrigen espontáneamente. Este último dato resulta

difícil de interpretar, ya que hemos visto antes que el programa aplicado ha sido bastante ineficaz para elevar la motivación de los alumnos que carecían de ella, especialmente en el último curso de la E.S.O. Probablemente, este cambio entre los alumnos del último curso de la E.S.O. pueda explicarse por su mayor preocupación en intentar recibir el correspondiente título al acabar la enseñanza obligatoria (esa preocupación ha sido constatada, de forma directa, en los alumnos del grupo de control, a través de las conversaciones mantenidas con los profesores que supervisaban el programa in situ).

Algo parecido a lo que sucede en el cuarto curso en relación con la corrección espontánea de los errores (ítem 13), ocurre también en los restantes cursos (con la única excepción del grupo experimental del curso tercero), ya que se evidencia que es muy superior el número de alumnos que llevan a cabo ese comportamiento en el postest que en el pretest. Si, tal y como ya he repetido varias veces, nuestro programa no ha logrado aumentar significativamente el nivel de motivación en aquellos estudiantes que carecían de la misma, al menos este dato permite sospechar que hemos logrado aumentar la responsabilidad y el compromiso de los alumnos con fracaso escolar durante la enseñanza secundaria obligatoria. Esta interpretación se ve ampliamente corroborada cuando se analizan los resultados encontrados en los ítems 14 y 15, ya que en el pretest del grupo de control de los dos últimos cursos de la E.S.O. es muy superior el número de alumnos que no corrigen sus errores a pesar de llamarles la atención y de suministrarles las pistas oportunas (ítem 15), ocurriendo todo lo contrario en el postest (ítem 14). Esta tendencia positiva en los alumnos del grupo de control, por comparación a lo que sucede en el grupo experimental, corrobora la interpretación explicitada anteriormente en repetidas ocasiones: la eficacia del modelo didáctico es mayor cuando los programas son aplicados con los apoyos psicopedagógicos suministrados en el momento en que ocurren los fallos (es decir, de forma presencial) que cuando los apoyos psicopedagógicos son suministrados a distancia, después de haber transcurrido algunos días desde la constatación de los errores.

En el uso de los recursos didácticos auxiliares, entendidos como una ayuda muy útil para resolver satisfactoriamente las tareas del programa (ítems 16 al 19), se evidencia que no existe un predominio nítido en el uso de uno u otro tipo de tales recursos. Sin embargo, merece la pena destacar el cambio producido en el ítem 19: en los cursos segundo y tercero, tanto en el grupo de control como en el experimental, se evidencia que en el postest decrece significativamente el número de alumnos que no utilizan ningún tipo de recursos auxiliares. El hecho de que esa tendencia no se produzca en el último curso de la E.S.O. resulta difícil de explicar.

Por lo que respecta al nivel de autoconfianza generado por la aplicación del programa, es importante anotar que al inicio del experimento la mayoría de los alumnos no solían preguntar a sus profesores cuando tenían alguna duda (ítem 21), tendencia que cambia significativamente al finalizar la aplicación del programa (ítem 20) en los alumnos del grupo de control y experimental de todos los cursos, con la única excepción del grupo experimental del último curso de la E.S.O.

Un efecto muy positivo del programa aplicado se refiere al uso de esquemas y de mapas conceptuales, entendidos como unas estrategias que facilitan la solución positiva de las tareas (ítems 22 y 23). En todos los cursos y en las dos situaciones didácticas

ensayadas (con la única excepción del grupo experimental en el último curso de la E.S.O.) se demuestra que al inicio (pretest) es muy superior el número de alumnos que no usan ningún tipo de esquemas (item 23), ocurriendo todo lo contrario en el posttest (item 22), aunque hay que reconocer que ese efecto positivo del programa es algo menor en el grupo experimental que en el de control, lo cual está en consonancia con los resultados encontrados en las puntuaciones de las pruebas aplicadas (como se recordará, eran siempre superiores en el posttest del grupo de control) y con la mayor eficacia de la situación de aprendizaje presencial que se viene constatando en todos los items.

Si se analizan los resultados hallados en los items 24 al 32 se comprueba que no se evidencian diferencias significativas en el predominio de un tipo u otro de inteligencia ni en el pretest ni en el posttest, e igualmente ocurre en el modo de procesar la información (de forma simultánea o sucesiva), o en el caso de la planificación. Ello permite sospechar que las causas de las dificultades de aprendizaje de tipo global que padecen la mayoría de los alumnos con fracaso escolar no son debidas a factores neuropsicológicos, cosa que sí suele ocurrir en el caso de los niños disléxicos, disgráficos o discalculicos.

Por último, me parece extraordinariamente importante resaltar el resultado encontrado en los items 31, 32 y 33. Los datos empíricos demuestran que la tendencia a no planificar (item 33) es muy mayoritaria en el pretest y que, por el contrario, la frecuencia disminuye en el posttest, especialmente en los alumnos del grupo de control (entre los alumnos del grupo experimental, ese positivo cambio sólo sucede en el curso segundo). En cambio, la direccionalidad de las modificaciones es la contraria en los items 31 y 32, aunque hay que reconocer que la intensidad del cambio positivo en estos dos items no supera al 15% de los alumnos que han participado en el experimento. Esos resultados muestran claramente que cuando el programa se aplica de forma presencial se logra introducir en las mentes de los alumnos la necesidad de planificar antes de ponerse a ejecutar las tareas implícitas en los problemas presentados (el hecho de que los resultados sean mejores cuando el programa se aplica de forma presencial, ya se ha visto que es una tendencia que se repite en todos los items que se refieren a variables positivas relacionadas con el aprendizaje). Sin embargo, no hay más remedio que reconocer que, a pesar de ese efecto positivo, resulta bastante preocupante que al finalizar la aplicación del programa (posttest) haya todavía un elevado número de alumnos que siguen sin planificar, a pesar de que uno de los objetivos fundamentales del modelo didáctico que sirve de base al programa experimentado era precisamente el de enseñar a planificar a los alumnos.

Este último dato demuestra que sería necesario introducir cambios bastante significativos en nuestro modelo didáctico para tratar de que mejore la planificación de los estudiantes que fracasan escolarmente, ya que está ampliamente demostrado que la planificación es básica para la mejora de los resultados escolares. Una vez efectuados dichos cambios sería absolutamente imprescindible reiniciar un nuevo proyecto de investigación cuyo objetivo fundamental consistiera en tratar de mejorar las funciones cognitivas de planificación en los estudiantes que fracasan escolarmente, mediante un diseño metodológico más depurado que el utilizado en esta investigación e igualmente con muestras más amplias y representativas.

8. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran perfectamente que el objetivo general del proyecto se ha cumplido de forma satisfactoria, ya que el cien por cien del alumnado del grupo de control ha aprobado el curso en que estaban matriculados, e igualmente el noventa y cinco por ciento de los alumnos del grupo experimental.

A pesar de que en una de las hipótesis se supuso que los efectos positivos del programa no serían significativamente diferentes si se aplicaba de forma no presencial (utilizando únicamente como recurso de comunicación entre el profesorado y el alumnado INTERNET) como presencial, los resultados han demostrado que la eficacia es mucho mayor cuando la observación del modo de trabajar los alumnos es realizada in situ, y cuando los apoyos psicopedagógicos son suministrados en el momento en que se producen las dudas y los fallos. Obviamente, esta nueva situación de aprendizaje refuerza la posibilidad de que el programa sea utilizado en los propios Institutos de Enseñanza Secundaria como un recurso de refuerzo pedagógico fuera del horario escolar lectivo.

Es importante reseñar que el objetivo social más fundamental del proyecto de investigación consistía en ofrecer a los pequeños municipios la posibilidad de disponer de una plataforma informática que les permitiera ofertar a los alumnos con problemas de aprendizaje de dichas localidades un servicio de apoyo psicopedagógico on line, con el fin de mejorar sus resultados escolares. Pues bien, a la vista de los resultados obtenidos no hay más remedio que admitir que la eficacia de ese tipo de apoyo psicopedagógico ha sido menor que la esperada, tal y como lo demuestra el hecho de que las mejoras hayan sido mayores en el grupo de alumnos que han recibido dichos apoyos de forma presencial y en los momentos en que se encontraban con alguna dificultad.

Desde mi punto de vista, esos datos justifican la necesidad de que los ayuntamientos que estén dispuestos a ofrecer este servicio de apoyo psicopedagógico virtual e interactivo a sus conciudadanos se vean obligados a contratar a tiempo parcial un profesor para cada materia cuya misión consista en atender las dudas y los fallos del alumnado en los momentos en que se producen, aunque lo más lógico es que sea la entidad que gestione el servidor central quien proporcione dichos apoyos a esos pequeños municipios.

Igualmente, se puede observar que hay dos ámbitos en los que los resultados de la experimentación no han sido tan beneficiosos como en el inicio se suponía: la elevación de la motivación del alumnado (especialmente, en lo que respecta a la motivación intrínseca) y la mejora en los procesos de planificación. Al ser ambos ámbitos fundamentales para el éxito escolar, parece conveniente introducir ciertos cambios en el modelo didáctico que sirve de base al programa. Dado que también pudimos comprobar en la primera fase de la investigación que el fracaso escolar en la E.S.O. posee una alta incidencia en la materia de Física y Química, los coordinadores de este proyecto estamos decididos a iniciar una nueva investigación con dicha disciplina académica y será en el contexto de dicha investigación donde se introduzcan las modificaciones pertinentes al modelo didáctico, las cuales, de confirmarse positivas, serían introducidas en las disciplinas que ahora han sido experimentadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, J.M. (2002): *La Reforma de la Reforma: ¿qué calidad para quiénes?* Barcelona. Ariel.
- Kovacs, K. (2000): «El informe OCDE sobre el fracaso escolar». En A. Marchesi y Hernández, C. (Coords.): *El Fracaso Escolar*. Madrid, Fundación para la modernización de España, pp. 193-199.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2000): *El Fracaso Escolar*. Madrid, Fundación para la modernización de España.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (2003): *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza.
- Molina, S. (1997): *El fracaso en el aprendizaje escolar: dificultades globales de tipo adaptativo*. Málaga, Aljibe.
- Molina, S. -coord.- (1999): *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Zaragoza, Egido.
- Molina, S. y Cols. (1998): *El fracaso en el aprendizaje escolar: dificultades específicas de tipo neuropsicológico*. Málaga, Aljibe.
- Molina, S. (2004): *El fracaso de la E.S.O.* Málaga, Aljibe.

Fecha de recepción: 9 de marzo de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.

DE ADOLESCENTE A JOVEN: LOS RETOS DE UNA VIDA BAJO LAS PARADOJAS DE LA INVESTIGACIÓN

Fernando Sabirón Sierra y Ana Arraiz Pérez
Universidad de Zaragoza

RESUMEN

El estudio presenta dos componentes sustanciales del estilo etnográfico de investigación: junto a la exposición de los resultados, las dudas metodológicas del proceso que, el sujeto de estudio —el adolescente— reifica en su propia trayectoria existencial. El sentido de la investigación detalla las hipótesis de investigación ocupadas en la violencia simbólica, la normalización y la intervención psicopedagógica. El cuestionario PASa, matriz del aplicado diseño de encuesta, explica la instrumentación. El análisis de los resultados describe los rasgos entrevistados en el modelo, acción — pensamiento — significado de los adolescentes. Finaliza el artículo, con la narración interpretativa, que por ende, resulta tan concluyente como provisional.

Palabras clave: Adolescencia — Diagnóstico — Orientación — Métodos de Investigación.

ABSTRACT

The study shows two main components of ethnographic style research: on the one hand, there is the presentation of the results, and on the other hand there are the methodological doubts of the process, the subject of study —the adolescent— reidentifies his own existence. The intention of the research is to give details about the hypothesis of research, dealing with symbolic violence, the normalization and the psychopedagogic intervention. The questionnaire PASa, matrix of survey investigation, is the tool utilised. The analysis of the results describes features seen in the model adolescent's action — thinking. The article concludes with an interpretative account, which proves as conclusive as it is provisional.

Key words: Adolescent–Assessment–Counseling– Ethnographic research.

LOS CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Bajo el rótulo «*De Adolescente a Joven: estudio etnográfico de los adolescentes en Aragón*»¹ financia la Diputación General de Aragón una investigación que se inicia en el año 1998, concluye en su primera fase en el 2000, y continúa, ahora bajo los auspicios del recompuesto Grupo consolidado de Investigación Aplicada Etnoedu (Etnografía de la Educación), igualmente acreditado por el Gobierno de Aragón. Presentamos resultados, anticipamos dudas metodológicas, pero queremos comunicar; comunicar incluso las paradojas que afloraban a cada paso del proceso emergente de investigación; y la primera, de método. Iniciábamos el proyecto con la formulación de un problema de comprensión para con los adolescentes y establecíamos el diseño más pertinente, el etnográfico, intersección de culturas, sentidos y significados; pero ante la carencia absoluta de unos datos descriptivos básicos que nos permitieran contextualizar las interpretaciones, optamos por reformular el proyecto inicial con la inclusión de una primera fase de encuestación; sin embargo, la incorporación de la encuestación resultó preeminente, y a punto estuvo de anular el sentido emergente primigenio del proyecto; paradoja metodológica, por cierto, bastante habitual. Estos son, en todo caso, los resultados de la fase descriptiva.

EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de trabajo

I. *Sobre la violencia simbólica.* En el ámbito de las Ciencias Sociales, al menos en el más restrictivo, etéreo e interventor del «conocimiento psico—socio—pedagógico», determinados «saberes disciplinares» recrean una particular «violencia simbólica» que agrede y lesiona a las personas. Es una versión distinta de la «problematización» del objeto de investigación que concluye con la «problematización» del sujeto de estudio; y, cual paradoja, receptor en principio de los supuestos efectos favorables que debieran derivarse del conocimiento disponible. Tal es el caso de los estudios dominantes sobre la adolescencia. Si ante un comportamiento díscolo y disruptivo, o claramente agresivo, de los adolescentes; se «problematiza» la situación, es decir, se considera la cuestión con la suficiente envergadura como para resultar necesario averiguar, científicamente, causas y efectos, cabe representar el continuo procedimental del estudio en los siguientes términos:

✓ Primero, se elabora un instrumento para la recogida de datos que, a la vista del volumen de sujetos a consultar dado que el estudio ha de ser representativo, y por las condiciones impuestas por el posterior tratamiento (tabulación, hoja de cálculo, lógica estadística) suele terminar en un cuestionario.

1 En [<http://www.unizar.es/etnoedu>], estará disponible la memoria final de la investigación. Nos es grato poner a disposición de las personas interesadas el detalle del estudio, a la vez que esta circunstancia *tecnológica* tan favorable a la comunicación, nos permite ahondar en el sesgo y en el detalle; porque —insistimos— los datos son públicos, nos permitimos en este artículo valorar e interpretar. A la vez, resultaría un placer para los autores, que se utilizaran tanto los datos como el cuestionario. Direcciones electrónicas: fsabiron@unizar.es y arraiz@unizar.es

✓ Segundo, el contenido del cuestionario, es decir cada uno de sus ítems, responde «a priori» o se le hace corresponder «a posteriori» —dependiendo del grado de formación metodológica del estudioso—, con los indicadores, rasgos o características asociadas a comportamientos agresivos; en esta fase, el estudioso sobrecarga los ítems con los contenidos más próximos a su propia concepción del fenómeno.

✓ Tercero, recabados los datos, resuelve el estudioso un tratamiento estadístico a la baja; dado que, por la propia naturaleza discontinua de los datos —sorprendentemente redescubierta por cada investigador en el momento del tratamiento—, no es viable un tratamiento estadístico inferencial, la descripción estadística se reduce a un meticuloso, pero limitadísimo, análisis de los resultados en términos porcentuales.

✓ Cuarto, tales resultados desvelan la inicialmente establecida, cómo no puede ser de otro modo, relación causa-efecto: la sociedad, las amistades, las relaciones, los genes, o la biografía traumática del adolescente son, uno a uno, los causantes de la agresividad generalizada.

✓ Quinto, resta retroalimentar, a través de las publicaciones, recomendando la pronta adopción de medidas sobre la causa detectada, en una sociedad democrática, por las políticas que les correspondan; a la vez que se sugiere la intervención en el ámbito escolar, familiar y social del adolescente. Tales intervenciones son pautadas en recomendaciones metodológicas del estudioso para con el profesional del medio, quién, a su vez, podrá reificar el proceso de diagnóstico aplicando, el instrumento del estudio, ahora baremado.

La «violencia simbólica» se aprecia, variando el grado, en cualesquiera de las opciones. Porque bajo las formas de ayuda, orientación, asesoramiento, formación, o educación; avaladas por el conocimiento disciplinar resultante de la investigación científica aplicada, se encubre la «falsa conciencia» que usurpa a la persona de responsabilidad alguna, y de manera razonable y concomitante le priva de su propia capacidad de decisión, o si se quiere de libertad.

II. *Sobre la normalización.* La reducción a problema por el instrumento —primero de experimentación en investigación y después de uso profesional en diagnóstico— utilizado para la obtención de datos quedaría demostrada si, en sentido opuesto, se aplicara un instrumento «normalizador» de la población, manteniendo análogos procedimientos estadístico-descriptivos en el tratamiento de los datos: Se trataría de elaborar y aplicar un instrumento de obtención de datos e información que presupusiera en el adolescente una situación definida en términos asimilables a la población adulta. El sentido de «normalización» es pues doble: de una parte, normalización de los datos obtenidos; de otra, normalización por el contenido. Las dos acepciones conforman dos fuerzas centrífugas en la «violencia simbólica» referida en la hipótesis anterior y, en consecuencia, han de ser consideradas. Así, en cuanto al instrumento, si el contenido de un cuestionario y el detalle en cada uno de los ítems que lo componen, desarrolla una hipotética situación de la población adolescente común al resto de los tramos de edad, los datos obtenidos representarán una situación igualmente asimilable al resto de las edades. El sentido de normalidad viene definido por las características generalizadas a la población adulta que, a su vez, constituyen el contenido del instrumento. El tratamiento estadístico de los datos es el artilugio metodológico que permite demostrar que los resultados obtenidos son extrapolables al conjunto de la población. Si, en

consecuencia, aplicado el instrumento y tratados los datos, los resultados presentan una caracterización generalizable al conjunto de la población adolescente, y esta caracterización de origen es similar a la adulta, es fácilmente deducible que, de considerar genéricamente al adolescente problema; problemática será la situación común al adulto; problemática, la tercera edad, ...

La hipótesis de la normalización, sin embargo, conlleva una seria consecuencia intrínseca, la intervención consiguiente, con severos efectos de cambio en las prácticas profesionales vertebradas desde ámbitos disciplinares como la Orientación Educativa en cualesquiera de sus distintas ramas.

III. *Sobre la intervención psicopedagógica.* Una de las consecuencias de la «problematización», funestas tanto para el conocimiento teórico de las ciencias sociales, como para la no menos trascendente aplicación profesional, es la reducción de los saberes científicos, teóricos y prácticos, a una caótica falta de explicaciones pertinentes de los fenómenos, y a la consiguiente limitación en las aplicaciones técnicas. La cuestión, sin embargo, no queda enclaustrada en el reducto de marfil del conocimiento científico; investigador e investigación social tienen consecuencias inmediatas, por acción u omisión, en las personas de un colectivo, un grupo social o en el conjunto de la sociedad. La ciencia difunde, con acierto, precipitación o intereses paracientíficos, una determinada información; y se imponen las consignas supuestamente derivadas. Las hemerotecas almacenan no pocas situaciones ejemplares (alimentación, tabaco, «vacas locas» o sida). En nuestro ámbito psico-socio-pedagógico no por una menor propagación social, se atenúan los efectos. Tradicionalmente, a un tipo de investigación y teorización problematizadora, le ha seguido una aplicación técnica basada en el eslogan de turno y a la moda del momento, vehiculada en la «receta» correspondiente: una parte considerable del corpus científico-técnico disponible en nuestro ámbito psico-socio-pedagógico queda invalidado para su uso porque no es capaz de superar la limitación a un recetario, cual trasnochado manual de procedimiento en caso de ... ¡problema! De nuevo, es ésta una cuestión atractiva y, nuevamente, pospuesta salvo en una nueva disyuntiva: nos atañe en la metaevaluación de la investigación no tanto la discusión sobre la conveniencia de una u otra posición epistemológica y metodológica, sino, resuelta la opción, analizar la transmisión que de los resultados de estudios, investigaciones, conocimientos y teorizaciones deba realizarse a los profesionales que les compete la intervención. La cuestión queda planteada.

Presentación metodológica abreviada

La metodología del estudio se articula, a lo largo del proceso de investigación, una doble perspectiva: la descriptiva y la interpretativa. Las características operativas para cada una de las perspectivas son las siguientes:

✓ **Perspectiva descriptiva:**

— Procedimiento de recogida de información: Elaboración *ad hoc* del cuestionario «PASA, Pensamiento, Acción y Significado en Adolescentes».

— Selección de la muestra: Realizado el «muestreo estratificado» de la población de adolescentes de Aragón, disfrutamos de la colaboración de cuarenta y dos profesores

de Secundaria, de treinta y dos institutos y colegios que nos permitieron disponer de un total de 2.343 cuestionarios cumplimentados.

— Tratamiento de los datos: SPSS — v.10 en castellano.

✓ Perspectiva interpretativa:

— Procedimiento de recogida de información: Entrevistas.

— Fuentes de información: 20 adolescentes entrevistados por jóvenes-mediadores (estudiantes de Magisterio) previamente formados.

— Un grupo de discusión, gestionado por profesionales de la animación socio-cultural con adolescentes, permitió contrastar los resultados y afinar la interpretación.

LA INSTRUMENTACIÓN: PASA, PENSAMIENTO, ACCIÓN Y SIGNIFICADO, CUESTIONARIO PARA ADOLESCENTES

La posición epistemológica enunciada ante el objeto de estudio, el sentido explicativo de la teorización y la concepción metodológica consiguiente, abocan en la instrumentación; sin embargo, el continuo racional y razonable, es de distinto grado en cada uno de los momentos: efectivamente, uno puede decantarse por una concepción de la realidad social que, en definitiva, constituye el objeto de investigación disciplinar y optar por la defensa de la comprensión y la complejidad dialéctica de la acción, del significado y, por qué no, del pensamiento ... pero, hay cierto abismo entre los presupuestos honoríficos y la sempiterna tozudez de la instrumentación, entre el «*desideratum*» cientifista, y la concreción en un cuestionario, el *PASa*, en nuestro caso. Y es que, en nuestro ámbito, las realidades son efectivamente de tal complejidad y dinamismo que difícilmente son comprensibles, salvo con una reiterada abstracción, modelo a modelo. No sólo expuestas y aceptadas, sino decididamente valoradas estas cuestiones como limitaciones no superables en el presente estudio sobre la adolescencia, *PASa* se presenta como un instrumento que, en principio, a través de un cuestionario y una profundización singular a partir de la entrevista, pudiera ser capaz de permitir la tan instrumental primera exploración.

✓ *Estructura factorial*. El cuestionario *PASa* se compone, en todo caso, y desarrolla tres factores relativos a la adolescencia: pensamiento, acción y significado (figura 1).

Factor III. ACCIÓN (ACC) que, en su etimología, no es sino el contenido sustantivado del verbo hacer y revierte, en el constructo teórico del cuestionario, sobre el actor: el adolescente, actor social y actor individual, realiza, día a día, un cúmulo de acciones de diferente índole; unas rutinarias, comunes al resto de los mortales; otras genéricas, propias de las condiciones de vida del adolescente tipo, normalizado; por último, otras particulares y singulares al adolescente individualizado.

Desde estos referentes, las acciones del adolescente se distribuyen entre distintos tipos: El adolescente, al igual que sus semejantes, duerme, se cepilla los dientes, come, asiste a su puesto de trabajo escolar, y el sinfín de actividades cotidianas que todos realizamos. Se trata de acciones, en principio, no relevantes dado que responden a las circunstancias y condiciones sociológicas, culturales y existenciales en las que vive; desde esta perspectiva el adolescente normalizado en poco se distinguirá del común colectivo. En este sentido, si al adolescente se le cuestionara sobre «¿qué haces?», la res-

<p>Factor I SIGNIFICADO (SIG)</p> <p>Atribuye sentido a la vida. Es personal y particular. Es singular. Orienta y es orientado por la biografía. Es expresivo. Con pretensión de veracidad, sinceridad. Rige un imperativo comunicativo. Conforma un mundo de vida.</p>	<p>Factor II PENSAMIENTO (PEN)</p> <p>Se construye sobre las ideas. Es colectivo y socializado. Es cultural. Evoluciona en la ideología. Es discursivo. Con pretensión de verdad. Predomina una lógica instrumental en los razonamientos. Se aproxima al sistema.</p>
<p>Factor III ACCIÓN (ACC)</p> <p>Es observable. Clasificable en una variopinta tipología. Resuelve, en las acciones rutinizadas, necesidades y motivaciones individuales, culturales y sociales. Cataliza, en las acciones comunicativas, significados. Refleja, en las acciones sistémicas, pensamiento.</p>	

Figura 1
Relación apriorística de los factores del cuestionario PASa.

puesta previsible resultaría un relato secuencial de actividades («*me levanto, desayuno, ... me acuesto*»).

Un segundo tipo de acciones son aquellas que, al igual que le pueda ocurrir a una población infantil o adulta, responden a supuestos estereotipos situacionales y generacionales. Efectivamente, el tiempo libre, por ejemplo, es común a niños, adolescentes y adultos, varía la temporalización, duración y contenido formal de las acciones que, en tal situación pueda realizarse; cabe entender que difieren las formas, porque, de suyo, las acciones tópicas en el tiempo libre, si bien y sin duda abarcan un amplísimo abanico, responden en esencia a esquemas culturales; la definición de la situación es cultural, el tiempo libre, como el ocio, son en sí definiciones culturales. En este sentido, si al adolescente se le cuestionara sobre qué haces en o ante distintas situaciones, la respuesta previsible resultaría una aplicación culturalista («*¿qué haces el fin de semana?, dedicarme a mi tiempo libre*»). PASa cuestiona al adolescente sobre este segundo tipo de acciones; de hecho, los indicadores desarrollarán, básicamente, elementos situacionales: ¿qué comportamiento manifiesta el adolescente ante distintas situaciones tipo?; es decir, ante diferentes situaciones tópicas por culturales, qué comportamiento dice manifestar a través de sus acciones. La interacción factorial, bajo este supuesto, pudiera apreciarse entre (III) Acción y (II) Pensamiento.

Sin embargo, es posible empíricamente, distinguir un tercer tipo, en grueso, de acciones, aquellas a las que, pese a semejar en la forma al resto de acciones comunes,

del tipo que fuere, cada adolescente, cada persona, le atribuye un (I) Significado particular. En el conjunto colectivo, este significado puede ser abstraído y asimilado al significado que le pueda atribuir un, «*verbi gratia*», adulto; pero en la vivencia tanto del adulto, del adolescente, del niño o del bebé, la vivencia de la acción, el sentido de la acción, el significado de la acción, éste sí, es intransferible. Igualmente, pueden observarse acciones que, pese a responder, en el fondo, a una finalidad idéntica a la atribuida en otras edades, adquieren formas diferentes, cuyo sentido únicamente se debe al, de nuevo, (I) Significado conferido por el adolescente. Un adolescente cuida, como un adulto, su higiene personal, —si bien, sin duda, se apreciarían parámetros un tanto diferenciados en la definición—; pero cuando un adolescente se acicala, la intencionalidad es común a la de un adulto que quiere agradarse porque agrada a segundas personas, si bien los parámetros, también en y ante esta acción, serán sin duda igualmente distinguibles entre adolescentes y adultos.

La cuestión es explorar, en nuestro caso a partir del cuestionario *PASa*, la caracterización interseccionada entre las acciones, tópicas o enunciadas por los adolescentes, el (II) Pensamiento y el (I) Significado; obviando las acciones del primer tipo, e intentando clarificar las imbricaciones fondo —forma— sentido del nada despreciable, sino más bien sustantivo, resto.

Factor II. PENSAMIENTO (PEN), restringido a su acepción discursiva, el pensamiento conlleva algún tipo de razonamiento. La dificultad estriba en apreciar, a través del cuestionario *PASa*, el tipo de lógica que rige la argumentación; para, en la discusión de resultados, discernir tanto la existencia o no de una lógica propia y diferenciada de la adolescencia, como las características comparativas con la lógica adulta. ¿Qué piensa un adolescente, por ejemplo, respecto a la vida adulta?, y la respuesta proporcionará una opinión, a la vista de los resultados, generalizable a la población considerada; ahora bien, ¿subyace alguna lógica común a los razonamientos (opiniones, valoraciones, opciones marcadas en las respuestas) emitidos por los adolescentes?, ¿se aprecia algún rasgo discursivo común?; si así fuera, ¿es posible determinar, cuando menos esbozar, pautas de pensamiento en los adolescentes?, ¿o acaso varía el discurso argumentativo y no el contenido del argumento en sí? ... Es plausible plantear que aquí reside uno de los focos de conflicto y problematización de la adolescencia si tales pautas de pensamiento difirieran en forma o fondo respecto a los adultos.

El grueso del factor (II) Pensamiento revierte sobre contextos representativos de manifestaciones sociológicas, culturales o individuales, presentes o futuribles, que obligan a una definición del encuestado. De manera paralela al factor (III) Acción, importa no tanto la detección del pensamiento ante una amplia gama de eventos, sino que éstos sean representativos. En definitiva, incluye el factor (II) Pensamiento aquellas interpretaciones, apreciaciones, valoraciones, enjuiciamientos, ... que realiza el adolescente sobre los distintos contextos en los que vive o con los que convive. La reducción, sin embargo decisiva, que se realiza en el cuestionario *PASa* reside principalmente en el privilegio de los elementos culturales (simbólicos y semióticos) que representan a la vez que definen el tipo y contenido de razonamiento común en los adolescentes. Si a un adolescente se le cuestiona (siguiendo el ítem 5, por ejemplo) sobre distintos aspectos que caracterizan la vida, y la cultura adulta, la hipótesis de partida del cuestionario *PASa* establece que tal valoración estará fuertemente mediatizada por la cultura de

la adolescencia; evidentemente, el planteamiento es discutible: efectivamente, en la valoración, resulta difícil, incluso artificial, discernir sobre qué elementos responden a un pensamiento, bajo claves culturales, o unas vivencias, y en consecuencia (I) significados, que le atribuye el adolescente encuestado. La paradoja no es exclusiva del cuestionario *PASa* porque es propia de la complejidad de los fenómenos: todo está relacionado con todo, siendo todo interdependiente; en el intento de *PASa* se opta por lo multirreferencial, siendo uno de los referentes el factor (II) Pensamiento definido —como se ha expuesto reiteradamente— por las claves colectivas, por la racionalidad construida desde lo simbólico— cultural, si bien —cómo no— todo individuo interpreta y reinterpreta, hace suyas, tales claves. El uso de las entrevistas soslayaría, en buena medida, estas limitaciones del cuestionario *PASa*.

La hipótesis de la normalización aplicada al factor (II) Pensamiento permite explorar posibles componentes comunes a la adolescencia para, en un segundo momento y desde la caracterización de esta etapa, evidenciar escasas rupturas con las características homólogas de otras etapas de desarrollo. Quizá, de nuevo, la lógica que rige el pensamiento de los adolescentes no difiera sustancialmente de otras lógicas más «maduras», sino tan sólo —y resulta lo suficientemente engorroso— la identidad se plasme en diferencias en la expresión del pensamiento, y en consecuencia, en el lenguaje, en el razonamiento que justifica y da forma a los símbolos y las acciones. Si, por el contrario, el pensamiento del adolescente aparece caracterizado por rasgos propios, exclusivos y excluyentes, habrá que admitir señas de identidad diferenciadoras para nuestra población adolescente.

Factor I. SIGNIFICADO (SIG): La finalidad inicial del estudio, en el que se entronca el uso del cuestionario *PASa*, era coparticipar en la resolución de la diáda [Acción *f* Significado]; es decir, el adolescente actúa, pero ¿qué significado le confiere a sus acciones? Un cuestionario es, sin duda —y así se trasluce en esta presentación— uno de los instrumentos menos apropiados al intento; si de lo singular se trata, i) cómo recoger en unas preguntas, sean éstas cerradas o abiertas, la especificidad si en la propia formulación de la pregunta aparece reflejada, bajo el mejor de los supuestos, la peculiaridad —el significado— de quién la formula o de la escuela teórica o planteamiento empírico por el que haya optado; ii) cómo acotar al menos temas que esbozen aspectos próximos a la privacidad de los significados. La primera limitación es irresoluble en un cuestionario, y en consecuencia el factor (I) Significado deriva, de lleno, hacia las entrevistas; pero respecto a la segunda consideración, el cuestionario *PASa* perfila indicadores próximos a los significados, en cuanto que proporcionan, a través de los datos, posibles tendencias o pautas a considerar en la aplicación de las entrevistas: éste es el sentido del cuestionario *PASa* relativo al factor (I) Significado. Así, el autoconcepto, por ejemplo, no explica el significado atribuido por un adolescente a sus acciones; pero cuestionarle sobre este indicador aporta la información necesaria para una pertinente preparación de las entrevistas. Y pese a las limitaciones tanto intrínsecas al factor (I) Significado, como comparativas respecto al factor (II) Pensamiento, en *PASa* se aplican tres estrategias de aproximación a los significados: por extensión, ampliando el número de variables correspondientes a cada indicador del factor (I) Significado; por concreción, cada variable recae sobre rasgos específicos, aparentemente con un exceso

de concreción, pero de indudable relación con el factor (I); y por tratamiento cruzado, en el análisis de los resultados, con las variables de los dos factores restantes.

En todo caso, el factor (I) Significado se define en *PASa* por la atribución del sentido por parte del adolescente encuestado a determinadas acciones, comportamientos, rasgos, o elementos que conforman su existencia; solicitándole percepciones y abriendo, en el último ítem (n.º 27), la posibilidad de expresar las notas relevantes que considere de su vida actual. La distinción empírica entre (II) Pensamiento y (I) Significado radica, como gráficamente quedaba de manifiesto, en la inclinación del pensamiento hacia el eje Sistema; en tanto que los significados se circunscriben al mundo de la vida de cada uno.

✓ *Sistema de Indicadores*. El sistema de indicadores del cuestionario *PASa* satura cada uno de los factores conforme a la distribución indicada en la figura 2.

<p>Factor I SIGNIFICADO (SIG)</p> <p>— Autoconcepto. — Decisional. — Escolar. — Existencial.</p>	<p>Factor II PENSAMIENTO (PEN)</p> <p>— Contextuales.</p>
<p>Factor III ACCIÓN (ACC)</p> <p>— Situacionales</p>	

Figura 2
Distribución de los indicadores por factores.

— Indicadores correspondientes al factor (I) Significado (SIG): *Autoconcepto*, acepción convencional; el sí mismo del adolescente. *Existencial*, referente del sentido conferido a cuantos aspectos circunstanciales pudieran considerarse relevantes en el ser individual del adolescente; completa el indicador autoconcepto en las relaciones externas del adolescente. *Decisional*, desglosa y concreta el indicador existencial en el ámbito de la elección individual. *Escolares*, indicador secundario referido a una circunstancia externa relevante para el adolescente, al menos por la transcendencia ocupacional.

— Indicadores correspondientes al factor (II) Pensamiento (PEN): *Contextual*, referente genérico de los elementos relevantes en el estar colectivo y social del adolescente; conviene distinguir los subindicadores siguientes, *Generacional*, desglosa y concreta el indicador contextual en el ámbito de las percepciones respecto a los adultos. *Social*, indicador secundario, referido a las expectativas del adolescente respecto a su propia existencia, como al devenir de la sociedad en la que vive. *Cultural*, indicador secundario, referido a las expectativas del adolescente respecto a características de una hipotética sociedad futura a partir de tópicos de la sociedad actual.

— Indicadores correspondientes al factor (III) Acción (ACC): *Situacional*, indicador principal de las distintas situaciones-tipo en las que actúa el adolescente; relevante en la determinación y descripción de los diferentes, e hipotéticos, comportamientos; conviene referir el subindicador siguiente, *Comunicación verbal*, desglosa el indicador situacional en el ámbito de las relaciones privadas y sociales, concretando éstas en el contenido de la comunicación verbal que establezca. *Comportamiento*, desglosa el indicador situacional en comportamientos. *Ocio*, de manera análoga, desglosa ocio y tiempo libre del adolescente.

Resulta evidente señalar que, en tanto que sistema de indicadores, la definición de cada uno de ellos ha de entenderse en interacción con el resto. De igual modo, la presentación de los datos empíricos más relevantes de la fase descriptiva del estudio se estructura siguiendo, uno a uno, los indicadores enunciados y que componen el cuestionario (figura 3).

LOS DATOS MÁS RELEVANTES

Sobre el pensamiento en los adolescentes

Qué piensan los adolescentes puede resultar una cuestión excesivamente pretenciosa como para ser resuelta por un único instrumento. PASa es un cuestionario que pretende sondear en determinados rasgos del hipotético pensamiento normalizado de los adolescentes referidos a la percepción, interpretación y valoración que realizan los encuestados respecto al panorama sociológico que les rodea: la actualidad, los adultos, la axiología dominante, la ética o el futuro.

✓ *Los adultos* (ítem 5). En qué sentido definen, o incluso valoran, los adolescentes, en sus propios esquemas de pensamiento, los ámbitos contextuales —axiológicos, laborales o relacionales— de los adultos. Más del 99% de los adolescentes de los 2.343 encuestados contestan a esta pregunta, ¿pasan los adolescentes de la vida de los adultos? ...pero ¿qué admiran (o envidian)?: *su poder adquisitivo*, el 58%; *la manera de disfrutar de su tiempo libre*, 56%; *sus ideas y conversaciones*, 44%; *su actividad laboral*, 42%; *sus relaciones íntimas*, el 37%; y *los valores*, 15%. Las respuestas abiertas giran en torno a la libertad, la independencia y la autonomía de los adultos que viene definida por *hacer lo que quieren sin dar explicaciones*; igualmente mayoritarias, son las respuestas que reinciden sobre los valores de los adultos; destacando, en particular, *el cariño hacia los hijos o hacia la familia y la serenidad que transmiten*; son escasas, las referencias concretas a tópicos como *su libertad para salir por la noche*, o *hacer lo que les venga en gana*; en contadísimos casos, se hace referencia a valoraciones negativas de los adultos (*no hay quien los entienda* o *les gusta fastidiar*). En la distribución por edades, sexo, tipo de centros en el que está escolarizado y localidad de residencia, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas respecto a la distribución porcentual.

✓ *Toma de posición ante tópicos vigentes* (ítem 12). La valoración que se pueda realizar trasluce un componente del pensamiento socializado. a) *El mito de la escolarización*, parecía un mito, sencillamente, en desuso; sin embargo, prácticamente un 75% se muestra de acuerdo; efectivamente, piensan los adolescentes que *a mayor dedicación en los estudios, mayores y mejores oportunidades laborales*. b) *El mito de la rebeldía*, por el que los jóve-

Factor	Indicadores	Variables	Ítem
ACC	Situacionales	[Comunicación verbal]. Temas de conversación con tipos de personas diferenciados por el estatus que ocupan en la cotidianidad del adolescente.	04
		[Comportamiento]. Ante distintas situaciones tipo, descripción de acciones relevantes y no relevantes para el adolescente.	09
		[Comportamiento]. Reacción del adolescente ante una situación no definida, pero calificada de injusta.	10
		[Ocio]. Preferencia del adolescente hacia actividades definidas, próximas al ocio y tiempo libre.	14
PEN	Contextuales	[Generacional]. Valoración de la vida adulta y en distintos aspectos axiológicos, laborales o relacionales observados.	05
		[Cultural]. Reacción ante términos relevantes en la cultura prevalente actual del adolescentes, o intencionadamente ambiguos en su formulación.	06
		[Social]. Aseveración del adolescente ante la vigencia de tópicos actuales de la sociedad.	12
		[Cultural]. Valoración del adolescente respecto a la respetabilidad conferida a determinados actos con repercusiones personales, interpersonales o a terceros.	17
SIG	Autoconcepto	[Político]. (Ítem coyuntural, que solicita reacción del adolescente ante la configuración geopolítica actual de España).	22
		[Social]. Calificación por el adolescente de situaciones contextuales definidas y características de un futuro previsible.	23
		[Desarrollo]. Autosentido conferido a la adolescencia en cuanto a cambio de etapa de desarrollo.	01
		[Desarrollo]. Proyección del autosentido conferido hacia sus iguales, del cambio de etapa de desarrollo.	02
		[Comportamiento]. Percepción del adolescente de rasgos comportamentales valorados por sus iguales.	18
		[Comportamiento]. Percepción del adolescente de rasgos comportamentales valorados por sus padres.	19
		[Escolares]. Percepción del adolescente respecto a su rendimiento escolar.	26
		[Criterial]. Criterios preferentes que utiliza el adolescente en una toma de decisiones.	03
		[Relacional]. Personas a las que recurre el adolescente en una toma de decisiones.	20
		[Percepción y sentido (positivo) conferido por el adolescente a la Institución Escolar.	15
		[Percepción y sentido (negativo) conferido por el adolescente a la Institución Escolar.	16
		Existenciales	
[Inmediato]. Autoproyección del adolescente ante términos relativos a actitudes, comportamientos y hábitos.	08		
[Emociones]. Sentido atribuido por el adolescente a determinadas emociones.	11		
[Intereses]. Grado de relevancia conferido por el adolescente a situaciones descritas referidas tanto al mundo adulto, como al suyo propio.	13		
[Ideal]. Elección por el adolescente de situaciones personales definidas y características de un supuesto futuro ideal.	21		
[Generacional]. Sentido atribuido por el adolescentes a la relación definida con sus padres.	24		
[Generacional]. Sentido atribuido por el adolescente a las relaciones sociales definidas hacia sus iguales.	25		
[Vivencial]. Narración sobre la vida actual del adolescente.	27		

Figura 3
Composición del cuestionario PASa.

nes han de mostrarse inconformistas: el 19% lo considera falso; el 38%, dato a retener, dice ignorar si se mantiene o no, y manifiesta así ante la afirmación propuesta, cierto *aburrimiento del aburrimiento*; conforme el adolescente se aproxima a joven, aumenta su insatisfacción para con el funcionamiento de las cosas. c) *El dilema comunicativo*; los resultados globales aparecen, de nuevo, bajo el espejismo estadístico del equilibrio: el 35% considera que, al hablar con los adultos, conviene no llevarles la contraria. d) *El mito de las diferencias*, semejanzas o igualdades entre sexos. La afirmación enfatizaba las diferencias —obsérvese, *los chicos son muy diferentes a las chicas*— y, pese a tal énfasis, los resultados muestran un 55% que considera cierta la afirmación (son diferentes), pero frente a un 30% que niega las diferencias. En síntesis, los adolescentes reflejan, ante estas cuestiones, un pensamiento convencional, al reafirmar los tópicos vigentes.

✓ *Valoración del grado de respetabilidad de determinados actos* (ítem 17). El grado de respuestas ha sido contundente: el 99% de los encuestados ha respondido a esta cuestión. a) La reacción de los adolescentes ante el *aborto* es beligerante, el 52% de los adolescentes enjuicia el acto como no respetable, frente al 46% que lo considera respetable. e) Ante el acto de *hacer el amor sin preservativos*, prácticamente más del 70% lo califica de no respetable, frente a menos del 30% persistente en la respetabilidad. Las diferencias por sexo son aquí significativas, el rechazo es mayor en las adolescentes. b) El *irse de casa* es mayoritariamente considerado de poco respetable, el porcentaje acumulado supera el 60%. c) Un acto fallido, *no ir a clase*, transgresor, con valoración inclinada hacia la escasa respetabilidad, con el 62%; decididamente la «*pirola*» no es respetable. d) Al asociar *bronca* con razón, persiste un 39% que, incluso con razón, entiende que una bronca no es respetable. g) El cliché del adolescente, tumbado en el sofá, pasivo y pasota, estaba representado en el cuestionario por el acto de *no hacer nada*; el 70% lo valora como no respetable. En su conjunto, las valoraciones son pues conformes a los convencionalismos establecidos.

✓ *Calificación de situaciones en un futuro previsible* (ítem 23). En su conjunto, los adolescentes proyectan una panorámica del futuro que, a la vista de los datos, presentaría una sociedad marcadamente autocontemplativa de su salud; una situación laboral caracterizada por una relativa dificultad de acceso y mantenimiento de un trabajo, pero que en todo caso éste no será plenamente satisfactorio; una tendencia axiológica, que considera que la sociedad será progresivamente menos respetuosa con las singularidades y diferencias. La familia, institución cuestionada, persiste como pilar social; consolidándose, si se quiere interpretar así el resultado de los ancianos y las residencias, la tendencia nuclear. Disminuirá, en el mismo plano interpretativo de las proyecciones, el número de creyentes; ... El adolescente no hace sino reflejar la realidad actual y sorprende, no tanto los resultados, como la capacidad que muestran al percibir, interpretar y mantener las tendencias educadas por formalmente correctas ...

Respecto a la acción de los adolescentes

La explicación estadística de la acción en los adolescentes se considera, como se expone en la descripción del cuestionario, principalmente en cuestiones abiertas; en las preguntas cerradas la acción de los adolescentes se circunscribe a dos variables, comportamiento y ocio, del indicador situacional.

✓ *Temas de conversación* (ítem 4). Los temas de conversación de un adolescente con sus amigos, con sus padres o con sus profesores son los que corresponden a un joven o un adulto, con sus amigos, su institución familiar correspondiente, sus compañeros y sus superiores en el ámbito laboral. El dato en sí, por obvio, es revelador: Con los amigos se habla principalmente de temas privados, íntimos, de chicos y chicas, novias y novios, tema por otra parte, aparentemente tabú (a la vista de los datos) con los padres, con los profesores ni se menta; con los compañeros, se sigue hablando con asiduidad, y extrañamente, o quizá de manera en absoluto sorprendente, se habla básicamente, del trabajo, es decir de estudios y aspectos colaterales, exámenes y profesores; con los padres, se mantienen conversaciones que giran, al igual que con los compañeros pero en tono y contenido distinto, sobre los estudios; con los profesores, el grado de intensidad percibido alcanza su valor mínimo y, en todo caso, se habla exclusivamente de temas laborales, es decir de estudios; tampoco los familiares gozan, a la vista de las respuestas de un alto interés conversacional para los adolescentes y, en preciso reflejo, los temas habituales son los generales, sin otras tonalidades, educados: *lo que toca*. Y, ¿cuáles son los temas de conversación preferidos por los adolescentes? Y la respuesta se reitera: *depende con quien sea*.

✓ *Actos preferidos y denostados en distintas situaciones* (ítem 9). *Fin de semana*: Las respuestas ofrecidas presentan un abanico de situaciones y acciones no circunscritas al tópico salida; de hecho, aparecen en un mayor número de casos aquellos adolescentes que, ante la asociación salida+alcohol, valoran la salida como negativa. *Un día laboral*: En su conjunto, las respuestas son equiparables a las de una persona tipo en un día laborable: las preferencias recaen sobre aquellos momentos de descanso en el trabajo (*v. gr.* «estar con los compañeros»), el asueto cotidiano («estar con mis amigos»); frente a las tareas que implican lo laboral (desde «dar de comer al gato», hasta «madrugar» y «estudiar»). *Momento preferido*: Las reacciones abarcan ámbitos que oscilan desde la más estricta privacidad e intimidad, a las relaciones sociales y colectivizadas. *Cuando estás con la gente de tu edad*: Recalan, principalmente, en la comunicación entre iguales, fuente —para ellos— de armonía y bienestar de una parte, y de imagen, de otra. *Cuando estás con tus padres*: Mantienen la estructura obtenida de las relaciones entre iguales; varían los contenidos, principalmente y en su propia formulación, «no tener broncas». *Cuando estás solo*: Responden, tópicos incluidos, al encuentro de la paz interior, la reflexión, el propio disfrute de la privacidad o, sencillamente, hacer alguna que otra travesura del tipo «incordiar»; son mayoritarias las dos primeras, obviamente. *Cuando estás con un chico o una chica que te gusta*: Ante situación tan íntima e intransferible como el «estar con un (el) chico o una (la) chica que te gusta» el adolescente, sea él o sea ella, se manifiesta tierno, soñador, rayando el pleno romanticismo; o con variaciones, más propias en él pero también en ella, más prosaicas. Son destacables las reacciones que manifiestan cierta preocupación por la evidencia: «caerle bien», «no caerle mal», «que le guste», «que me demuestre que le gusto» ...

✓ *Actividades preferidas en tiempo de ocio* (ítem 14). Alcanzando prácticamente al 50% de los adolescentes, se esbozan tres actividades tipo: bares, deporte y música; de las preferidas por entre un 20-30%: viajar, televisión y ordenador; 10-20%: compras, cine, lectura, estar tumbado; por menos del 10%: físico y trabajos manuales. Los resultados describen un adolescente tipo que, en su tiempo de ocio, realiza actividades colectivas,

hace deporte, le gusta la música y frecuenta las «zonas»; primeras preferencias, o va de compras y al cine; en otras circunstancias, en su domicilio por ejemplo, le gusta ver televisión y utilizar el ordenador; le gusta viajar; en menor medida, lee ... Todo ello en un bonito reflejo prototípico de la cultura del ocio dominante.

En relación con el significado de los adolescentes

Una de las cuestiones sustantivas en las que se entretiene el estudio es la explicación, a través de interpretaciones cruzadas, de los significados que los adolescentes les confieren a cuantos fenómenos les rodean, participen ellos activamente o se auto-posicionen como meros espectadores. Frente al pensamiento, en el que se cuestionaba al adolescente sobre las ideas comunes y dominantes; el significado se impregna en el dominio singular de cada individuo.

✓ *¿Te sientes distinto?* (ítems 1 y 2). El 89% de los adolescentes encuestados se sienten distintos respecto a sus anteriores etapas de desarrollo: *porque (hago) cosas que antes no hacía*, razón señalada por el 42%; *(tomo) decisiones que antes no tomaba*, 35%; *(mis) ideas, creencias y opiniones han cambiado*, 29%; *(me) gustaría hacer otras cosas*, 22%; *(necesito) otras cosas*, 14%; *(estoy) desorientado, confuso, angustiado*, señalada por el 12%. Por cierto, los adolescentes entienden, en más del 79% de los casos, correspondientes al 97% de la muestra, que a sus iguales les ocurre lo mismo: también se sienten distintos.

✓ *Percepción de la valoración de los iguales* (ítem 18). *¿Qué piensas que tus compañeros valoran más en ti?* Los atributos valorables incluyen rasgos del carácter, del comportamiento o la apariencia externa, representando un modelo de persona, tipo ideal para los adultos: agradable, divertido, estudioso, responsable, guapo, inteligente y elegante; *un(a) super-(wo)man* en definitiva, como se indicaba en alguna respuesta abierta.

✓ *Percepción de la valoración de los padres* (ítem 19). De nuevo, la imagen reflejaría el hijo adolescente, correctamente ideal: comunicativo con sus padres, estudioso, responsable, obediente, comportándose adecuadamente fuera de casa, inteligente ... conformista e integrado o —lección aprendida— halagando a la clientela ...

✓ *Rendimiento en los estudios* (ítem 26). Tienen los adolescentes encuestados una percepción favorable de su rendimiento en los estudios, que resultan aceptables para su madre y su padre, no por debajo de lo esperado por ellos, bueno en comparación con el grupo de referencia, y mostrando, además, interés máximo por el tema.

✓ *Criterios preferentes en la toma de decisiones* (ítem 3). Reflejan los adolescentes una clara prioridad, en el momento de tomar una decisión, por los criterios vitalistas e inmediatos; *que te lo pases bien* y *que sea divertida*, 20% y 15% respectivamente en la primera opción, 20% y 23% en la segunda; si bien el valor porcentual más alto en la primera opción lo obtiene *que sirva para el futuro* con un 31% y, en consecuencia, cabría establecer el criterio pragmático en un primerísimo lugar, ¿o no?

✓ *Persona de referencia en la toma de decisiones* (ítem 20). Ante una decisión importante, el adolescente recurre: a sus *padres*, 35%; a sus *amigos*, 22%; sólo el 16% decide *por sí mismo*, sin consulta alguna; a *padres y amigos*, 12%; el 8% de los adolescentes afirma recurrir a unos u otros *según* la decisión a tomar; en algunos casos se consulta *con la almohada*. En términos porcentuales, la distribución es meridiana: el primer grupo formado por los adolescentes que consultan antes de tomar decisiones, incluye a más del 69%.

✓ *Necesidades percibidas en la mejora del bienestar adolescente* (ítem 7). El orden de prelación fue: *estar con los amigos fuera de tu domicilio habitual*, para el 90%; *conocer a gente distinta*, 85%; *visitar otros lugares diferentes a los conocidos*, 85%; *tener más dinero para tus cosas*, el 76%; *disponer de moto, coche, etc.*, 65%; frente a la aparente sinrazón de la cuestión *compartir con tus padres una buena comida*, un 67% de los adolescentes lo considera importante; el *disponer de más instalaciones para hacer deporte*, recibe un 57% si bien, téngase en cuenta, un 43% lo considera «poco importante»; *tener mejor aspecto* es considerado importante por el 55% de los adolescentes; curiosamente, no se aprecian aquí diferencias relevantes entre los y las adolescentes.

✓ *Sentido atribuido a determinadas emociones* (ítem 11). *¿Qué te hace vibrar?*, quizá la respuesta más sincera de las obtenidas fue la que nos señalaba que *a ti que te importa* (lo que me hace vibrar); las asociaciones son mayoritarias entre vibrar y enamoramiento ... quizá no en plenitud platónica; le siguen reacciones que relacionan vibrar con sensaciones lúdicas, juego y deporte. *¿Qué te hace divertirse?* Prevalece el «muchas cosas»; las respuestas se distribuyen, en partes iguales, entre los amigos (con variante novios), la familia nuclear (predilección por la madre) y ambientes o situaciones lúdicos (las salidas); persiste el constante carácter residual de respuestas asociadas a consumo de alcohol, «pastillas» o «porros». En todo caso, prima el estar frente al hacer. *¿Qué te hace llorar?* La muerte, el sentimiento, la violencia o la soledad ... *¿Qué te hace enfadar?* Es ante esta tesitura cuando las reacciones de los adolescentes se manifiestan más virulentas y agresivas, en tono y expresión. Se aprecia explícitamente cierta xenofobia en algunas reacciones; si bien es preciso añadir a renglón seguido que tales reacciones son extremadamente residuales, y no cabe realizar extrapolación alguna de los resultados. En su conjunto, son de nuevo componentes relacionales los que, con buen por evidente criterio, hacen enfadar al adolescente.

✓ *Relevancia concedida a fenómenos, acciones o situaciones habituales* (ítem 13): *ganar dinero con un trabajo*, 93%; *sacar buenas notas*, 93%; *estar bien informado de lo que ocurre*, 80%; *tener éxito entre tus compañeros*, 78%; *tener éxito en el deporte que practicas*, 71%; *realizar actividades imaginativas, creativas, distintas*, 71% ...

✓ *Un futuro ideal* (ítem 21). En un primerísimo lugar, *casarme y tener hijos*, con más del 69% de los adolescentes que señalan esta característica como la primera y principal en su futuro ideal; *estar a gusto en mi trabajo*, 66%; *tener tiempo libre para mis aficiones*, 58%; *disponer de mucho dinero*, 41%; *tener relaciones apasionadas*, 24%; *crear o diseñar lo que me gusta*, elegida por un comparativamente minoritario 15%; *cambiar de tipo de vida*, residual 5%; *dirigir un grupo*, 5%. Así pues, casado, con hijos, a gusto en el trabajo, satisfecho de su tiempo de ocio, y con poder adquisitivo. Persiste, sin embargo, un 15% creativo y un 5% dinámico.

✓ *Relación con los padres* (ítem 24). Un rotundo 88% consideran que la relación con sus padres es *agradable*; para un 78%, *respetuosa*; un 77% la considera *carente de conflicto*; para un 75% no es anodina; ... nuevo sosiego normalizado en las relaciones con sus padres.

✓ *Relaciones sociales con iguales* (ítem 25). Un 70% de los adolescentes dice tener *un grupo de amigos desde hace tiempo*; un 17% dice tener *unos pocos amigos fijos*; tan sólo un 4% dice *cambiar constantemente de amigos*; *no me relaciono mucho*, para un residual 3%. Luego, mantienen sus amistades, no se excluye el tener unos pocos amigos; pero desde

luego es poco habitual el cambio constante de amistades o, incluso, el no relacionarse mucho. Las respuestas abiertas no aportan sino precisiones en torno a la opción mayoritaria.

✓ *Narración sobre la vida actual del adolescente (ítem 27)*. Tabuladas y ponderadas las respuestas, cabe afirmar, que el 45% de los adolescentes valora su vida actual como «bien», «normal»; el 35%, «regular»; para el 6%, «muy bien»; y un 9% la valora como «mal».

UN PAISAJE ADOLESCENTE, ANTE LA MIRADA DE LOS DATOS

Trazos del pensamiento adolescente

A. *Una razón economicista*. Los adultos, réplica de los rasgos sociológicos y culturales del momento, parecen ofrecer a los adolescentes unos referentes que, interpretados por éstos, reflejan una visión dominada por el poder adquisitivo del individuo y contemplativa de la cultura del ocio: dinero y ocio. La educación, abanderada de los valores filantrópicos, no parece resultar un éxito a la vista de los resultados. El desarrollo del Bienestar, de los servicios sociales, las buenas intenciones de las formas que se quieren transmitir del modelo de la vida adulta a los adolescentes, se traduce en una percepción antagónica por parte de los adolescentes, que parecen atisbar el privilegio de quien ostenta poder adquisitivo.

Ambos datos, fuerza del poder adquisitivo y minoritaria referencia a los valores, suponen un resultado a considerar no solo en la definición del pensamiento adolescente, sino por extensión, llamada de atención tanto a las acciones institucionales y no formales principalmente educativas, como a la institución familiar, tan formalmente comprometidas, ambas agencias, con los valores como aparentemente ineficaces en los logros. Si bien se constatan diferencias a favor de los centros privados frente a los públicos ante los valores, en ningún caso cabe abstraer conclusión alguna; sería erróneo atribuir al tipo de centro escolar éxitos más altos en la transmisión de valores; los datos cuantitativos anulan aquí atribución de cualidad alguna. Cabe plantearse por el contrario, a la vista de estos mismos resultados, la agudeza perceptiva de los adolescentes que, bajo las formas, son capaces de interiorizar —en este caso con pleno éxito— la cultura economicista dominante y evidente en el comportamiento y en la organización social; es el éxito del mercado y del marketing. Cuando se trata de valores, se recurre a la recuperación de comportamientos históricamente reificados; sustituyendo caridad por organizaciones no gubernamentales, los adolescentes se sienten más sensibilizados por la solidaridad en la lejanía de otros mundos, que en la interiorización de valores pregonados, permanentemente negados por los hechos.

B. *Una actitud conformista*. Enquistado en la cosmovisión anterior, el pensamiento de los adolescentes se manifiesta bajo un segundo trazo: el conformismo. La rebeldía, la oposición a lo establecido, la razón contraria a la que se exponga y argumente por los no-iguales, quedan reducidas a formas que, quizá y en ocasiones son agresivas, pero pura forma. Sobre el adolescente actual recaen tópicos, de diseño, que presentan la imagen de un adolescente reivindicativo de su identidad.

Uno de los *locus* de (des)control privilegiado lo constituyen las aulas. Los resultados del estudio oponen una realidad normalizada bien distinta y una cuestión digna de reflexión: ¿por qué bajo la conflictividad escolar en este caso, persiste una abrumadora mayoría de adolescentes que mantiene el mito de la escolarización?, ¿por qué frente al rechazo se mantiene la confianza finalista, a mayores estudios ... mejor?; ¿por qué, extrapolando la situación a la familia, a mayores críticas y reivindicaciones sobre la libertad traducida en términos de horarios, *verbi gratia*, mayor permanencia del vástago bajo la cobertura asistencial de los progenitores?; ¿por qué siempre ante la presunta culpabilidad del profesor, como elemento clave, la creencia en la institución? A la vista de los resultados, la respuesta genérica que se propone es, efectivamente, el conformismo: *A mayor número de años de escolarización, mayores oportunidades a lo largo de la vida*, afirmación refrendada por la ya referida abrumadora mayoría y que avala la asociación argumentada entre pensamiento y conformidad (conformismo) con lo establecido. El conformismo de hecho se vislumbra en un nuevo trazo que bien podría enunciarse como el «aburrimiento del aburrimiento» ante determinadas situaciones que exigen algún cuestionamiento y, en cierto modo, capacidad de pensamiento. Los resultados obtenidos al confrontar al adolescente ante cuestiones vigentes como los malos tratos avalan la caracterización anterior.

La proliferación de tertulias, gabinetes, informes de departamentos de orientación y, en suma, estados de opinión, presentan una problematización de la población adolescente que, ante los resultados obtenidos, queda, dato a dato, en entredicho; pero no así la interiorización de los «clásicos problemas del adolescente» por el propio adolescente. Interiorización que le hace manifestarse en las formas esperadas. La profecía autorrealizada se erige de nuevo en realidad, a la vez que, como tal profecía, reduce las propias posibilidades de desarrollo efectivo de éstos nuestros adolescentes, asimilando su pensamiento a las pautas predeterminadas en y por la propia profecía.

C. *Un pensamiento convencional*

Si se le cuestiona al adolescente sobre elementos de la sociedad de su futuro, las respuestas trazan, en grueso, dos nuevos rasgos: el desconocimiento y la tibieza, características de un pensamiento ensimismado en lo establecido. Que si habrá trabajo, que cómo evolucionaran las desigualdades (si las hay), que si la institución familiar se mantendrá, y el número de creyentes y religiones, que qué posición adopta ante los malos tratos, ... cuestiónese sobre el aspecto que se quiera y los resultados reflejan una aquiescencia con la situación actual que se proyectó en el futuro, o bien un no sabe no contesta.

De los resultados del estudio, pero a la vez del largo y lento proceso de investigación se vislumbra una situación, normalizada, ajustada a la norma estadística y a la norma establecida, previsible, no sorprendente, ... a la vez que se atisba una realidad extrínseca al propio adolescente, pero explicativa del pensamiento intrínseco a nuestro sujeto:

— La problematización, es decir, la confluencia de causas propicias convierten a determinados tramos de edad en «problema», niños, jubilados, adolescentes, jóvenes y maduros quedan, por mor del diagnóstico traumatizados y así, reducidos a pacientes, clientes, se les exime de responsabilidad alguna por razón de su incapacidad.

— La mercantilización del adolescente, por razones próximas a las anteriores, el adolescente se traduce a bien de consumo en un doble sentido: el adolescente consumidor de servicios que puede costearse, y a la vez el adolescente consumido por servicios todo tipo (públicos, privados y del tan en auge tercer sector), que rentabilizan política o económicamente cualquier tic propio de su edad.

Cuando un adolescente plasma en sus reacciones un pensamiento economicista, conformista y convencional no hace sino reflejar su entorno mercantilista, acomodado y autocontemplativo.

D. Un distanciamiento abismal del discurso político

Un último resultado a considerar por las autoridades y partidos políticos en nuestro territorio: de continuar con la problematización y mercantilización, el distanciamiento entre el discurso político y la futura ciudadanía mayor de edad se augura abismal; el dato, de la voluntad autonómica y territorial del Estado Español, a un no apreciar diferencias entre unas y otras Comunidades, e identificarse, en plena Ley de comarcalización, antes con Europa (3% de los encuestados) que con su propia comarca, un residual 2% de la población adolescente.

Diferente es, sin embargo, la implicación progresiva de los adolescentes en el Estado de Derecho. Reflejada en, por ejemplo, la reacción del adolescente si presencia una flagrante situación de violencia y llama a la policía, o en una recurrente apelación a la justicia siempre que se le plantea al adolescente la cuestión.

El adolescente parece distinguir entre sistema democrático y Estado de Derecho, inclinándose hacia el segundo, pero evidenciando, de manera tajante, su hastío y «pasotismo» hacia las referencias político-partidistas. Esta afirmación genérica ha de ser matizada, y el matiz no es excesivamente halagüeño: las excepciones son extremistas; es decir, se aprecian fuertes implicaciones en la política establecida, para verter opiniones, emitir juicios o traslucir posiciones ideológicas extremistas («los fachas son unos cabrones» frente a «los emigrantes son todos unos cerdos»).

E. ¿Pero es homogéneo el pensamiento adolescente?

Y la pregunta se formula con tal grado de generalización, que la respuesta ha de ser, necesariamente, negativa. No, no es homogéneo el pensamiento adolescente.

Sin duda existirán diferencias individuales, pero un instrumento, cualquiera que fuera, difícilmente puede esclarecer, caso a caso, persona a persona, su propio, efectivo y profundo pensamiento.

Y a pesar del instrumento y del tratamiento se aprecian, efectivamente, diferencias que, ítem a ítem se han ido desgranando.

— ¿Son diferentes, en razón del sexo, los adolescentes y las adolescentes? En valoración de los interesados sí; ahora bien, no se extraigan de los resultados, diagnósticos sobre el machismo o feminismo creciente o decreciente en nuestros adolescentes. Para ellos y para ellas, ellos y ellas son distintos; y en sus reacciones se aprecian diferencias. Si tales diferencias se reducen por las limitaciones propias de un cruce estadísticos de variables, o por los posibles errores debidos a las limitaciones del propio instrumento de sondeo, el dato persiste: ellos y ellas se consideran diferentes, y se manifiestan con

distintas reacciones; mínimas, equivalentes si se quiere, pero en forma y matices que los y las distinguen.

— ¿Varía el pensamiento adolescente considerados los sujetos por tramos de edad? Afortunadamente sí. Se confirma una discontinuidad a los 15-16 años.

— ¿Son diferentes, en virtud del centro en el que están escolarizados? Sin duda el estudio ganaría en difusión mediática si la respuesta fuera afirmativa. Es cierto, se aprecian diferencias en algunos casos y ante determinadas variables; pero la asociación causa-efecto es altamente cuestionable; es decir, en los casos en los que aparecen diferencias, éstas se refieren a la pregunta planteada y se obtiene de un tratamiento estadístico, sin extrapolación ni generalización alguna.

— ¿Influyen el medio, urbano o rural; la localidad o la provincia de origen? Las posibles diferencias que, ítem a ítem, se puedan apreciar merecen ser retenidas en las cuestiones puntuales (por ejemplo en el ítem 22), pero progresivamente se difuminan en las cuestiones genéricas. Un resultado a retener, los datos reflejan una falta de clara distinción por razón de una variable considerada clásica en los estudios socioeducativos; la oposición entre medio rural y medio urbano, queda en entredicho.

Por definición, el pensamiento con ser diferente según los casos, termina siendo homogéneo como tal pensamiento, rasgos comunes de una determinada cultura.

Evidencias de la acción adolescente

Uno de los ámbitos más mimados en el cuestionario PASa es la acción, al obtener datos e información a partir de ítems abiertos que, si bien han dificultado tanto el tratamiento como la exposición de resultados, ofrece una garantía de credibilidad añadida: las respuestas de los adolescentes no han sido reducidas por las opciones de los dos ítems principales, conversaciones y detalle de acciones en distintos tiempos, situaciones y momentos. Los rasgos obtenidos son, pues, creíbles y pertinentes al conjunto del cuadro adolescente. Y las respuestas, y las reacciones, y los resultados en definitiva han sido, de nuevo, los previsible.

Los resultados sobre la acción adolescente se sintetizan en una dualidad aparentemente contradictoria: cuestionan los tópicos y refuerzan la, también tópica, socialización.

F. Las acciones de los adolescentes evidencian la ficción del estado de opinión dominante

A la vista de los resultados, ¿dónde queda el adolescente problemático? En una lectura positivista de los datos no se demuestra la evidencia de estos «nuevos» tópicos sobre el adolescente festivo, dependiente y tribal. Efectivamente, los datos y resultados expuestos e interpretados en los apartados anteriores de este texto dedicado a la acción adolescente, evidencian una tipología de acciones racional, estructural y sistémica; porque efectivamente, ante toda pregunta la respuesta es de una lógica convencional aplastante (del tipo: «¿de qué hablas con tus profesores?, de las asignaturas»); se adecuan a las estructuras gregarias que se han ido incardinando sobre el individuo (ejemplo: «¿qué haces el sábado por la noche?, salir a la zona»); y responden a la sempiterna función sagrada del mantenimiento del sistema (ejemplo: «¿qué es lo que más te gusta de tu Instituto?, estar con mi novio»). El nuevo tópico del adolescente distinto, en sincronía y diacronía, y problemático, se viene abajo.

G. *Las acciones de los adolescentes reflejan una eficaz socialización de calidad*

La cuestión que nos plantean los adolescentes en el relato de sus acciones no sólo constituyen la respuesta debida, traslucen una capacidad que supera el propio convencionalismo; afirman «ir de bares», pero pocos asocian alcohol a disfrute, y menos aún no cejan en la crítica a su consumo; reniegan a priori del esfuerzo, pero son capaces de sentirse entusiasmados ante las dudas físicas que plantea «Matrix», y embelesados en un sentimiento; ... no se trata de recurrir, de nuevo, a la perversión del sistema pero, ¿de quién es, en consecuencia, el problema?, ¿del adolescente?

Tonalidad del significado adolescente

El significado recalca, en esta investigación, en el sentido profundo, en la interpretación particular e íntima que hacen, uno a uno, los adolescentes, y todas y cada una de las personas. Se reducen así los datos obtenidos, a indicadores del significado; siendo éstos el autoconcepto, la toma de decisiones y la percepción de la existencia propia. Reducido, evidentemente sí; válidos los resultados, pues metodológicamente, también; autoconcepto, decisiones y existencia, son los tres únicos colores considerados en las tonalidades del pensamiento adolescente.

H. *El descubrimiento de un tesoro*

Nuestros adolescentes son distintos porque se sienten distintos y razonan las diferencias con la lógica más aplastante y racional, en las acciones y en las decisiones que uno toma. El adolescente presenta un primer color, chillón y vigoroso, exigente, acorde con lo que ya ha aprendido de su sociedad, imponiendo la evidencia: soy distinto por dos razones inapelables, «hago cosas que antes no hacía» y «tomo decisiones que antes no tomaba». No se trata de recurrir argumentalmente a la mística, «mis ideas han cambiado», a la ñoñería con un «me gustaría que», o al lloriqueo suplicatorio del «necesitaría ...»; no, aquí está, el adolescente que emite a quién le rodea un contundente mensaje subliminal, imperativo, exclusivo y egocéntrico, soy yo; único, luego distinto. Evidentemente, no es un sentido por el adolescente, «cambio de etapa de desarrollo»; no es el crecimiento, no es el descubrimiento de nuevas sensaciones, no es el cruce hormonal, no son partes es el todo; no soy parcialmente diferente, soy distinto, soy otro, soy yo.

El resto de los indicios son menores, secundarios, subordinados al yo, contemplativo del «mi mismo»; de ahí que si algo han de valorar los iguales en edad, ha de ser el trato (divertido y agradable afirmaban). Sin embargo, el descubrimiento del tesoro interno no es hermético y egoísta; es, como todo tesoro vivido, inseguro, inestable, con momentos de pánico y constantes de miedos, ¡no lo acabo de entender! Y el adolescente refleja, en igualdad numérica, un rasgo a considerar, es importante que los demás sientan «que me preocupo por ellos». Y proyectan en la madre y en el padre, ¿... que qué pienso que esperan de mi?, «que hable con ellos», que no queden excluidos del descubrimiento y, nueva duda interior, porque el tesoro, como el etnométodo, es compartible cuando se reifican en la narración, y el adolescente cuenta a sus íntimos, quiere compartirse, pero al igual de nuevo que el etnométodo con su habla; quizá no coincidente con el habla de los progenitores, y ante la incomunicación, retórnese a los tópicos infantiles, «hablemos del cole», del «portatebien», del «tencuidado», del «andaobedeceatupadreporfavor», ... hablas distintos.

En este contexto de descubrimientos, lo familiar, la escolarización vivida desde tan, sin paliativos, tan temprana edad, no puede ofrecer duda alguna: son la recuperación de situaciones convencionales, que generan conflictos controlables por el adolescente distinto; situaciones ante las que las reacciones de las partes son previsibles. Y el adolescente recupera su jerga laboral, ¿el rendimiento en los estudios?, cómo no aceptable, bueno, ... y ¡por cierto! «que sí que estoy interesado por el tema!, incluso si es necesario ... ¡muy interesado!», es «mi futuro», ¿o era el presente?

I. *El pirata adolescente*

El adolescente refleja un sentido de la vida orientado por el placer, el disfrute vitalista, una insaciable experimentación de lo hasta entonces desconocido, una conciencia realista de su futuro siempre pospuesto y lejano, es vivir el momento porque el futuro sin duda llegará; y para ello, culto al yo considerado e incluido, el pillaje a los demás, y la explotación al máximo de lo que le rodee, son prácticas legítimas. Es la piratería, erigida con nuevas formas por los adolescentes actuales frente a las normas de navegación dominantes. Pero en el culto al pirata se recoge la herencia inmediata del ensueño de la niñez. Es la constante diatriba, nuevos mares y temores desconocidos.

Y así el adolescente quiere, para encontrarse bien, aventura, interior con la introversión y el aislamiento existencial, nuevos espacios (fuera del domicilio por ser de los padres), nuevas gentes (conocer a gente distinta), nuevos lugares (viajar). Pero nuestro pirata quiere aventuras con garantías, y se resiste a abandonar el puerto y, complementariamente, dice y es cierto, necesitar víveres (una buena comida con los padres, moto, o dinero de bolsillo); y a la vez acumular riquezas que garanticen el éxito en los inevitables intercambios (en dinero o mejor en especies cotizables en el mercado, de la consola a la imagen).

Retornara en la vejez a lo establecido, de mayor, dicen, lo ideal será «casarme y tener hijos», o «consultan a sus padres» ante una decisión, entendiendo por tal siempre algo que, sin duda, «les habrá de servir en el futuro», porque sobre el presente no se toman decisiones, se actúa optando, si es posible, por lo menos problemático. ¿Son convencionales los adolescentes? Sí, y en gran medida, veníamos argumentando; y es cierto; sólo que quizá se trate de un convencionalismo proyectado a otras fases, a quiénes están actualmente en ellas (los niños y los adultos) y a ellos cuando les corresponda el ser mayores, porque son conscientes de que niños, cronológicamente al menos, nunca volverán a ser.

J. *El significado atribuido*

Afortunadamente para la especie humana, y en nuestro caso para los propios adolescentes, no es posible dar con la explicación comprensiva del significado atribuido por los adolescentes a su propia existencia y a cuantos componentes, dinámicos, cambiantes y en permanente evolución, la integran. Dar con la explicación, supondría una simplificación tal, que el reduccionismo resultante, de ser válido y fiable, restringiría a la persona a un autómatas. La cultura actual dominante ya se encarga suficientemente de ello. A la investigación social le queda el contrapunto, con la esperanza, certera para la historia, de ser copartícipe en esa mística quintaesencia de la humanidad: vivir, existir y ser. Y el contrapunto es, en este caso, etnográfico, es una cuestión de mirada.

Se desvela aquí un error en la definición del problema de la investigación, la cuestión no es desvelar el significado atribuido por el adolescente; porque el adolescente ofrece una respuesta que nos devuelve nuestra propia imagen; cual espejo de la madrastra, el adolescente responde, y quedamos satisfechos. La cuestión es dar con el sentido que en un genérico plural le queremos atribuir al significado de los adolescentes. No es la mirada del otro, es la mirada con la contemplamos al otro.

Y así considerado, el riesgo eminente es caer de nuevo en la *top*-evolución actual. Como ocurriera con el éxito y el fracaso escolar, con la integración y la marginación, con la tolerancia y la xenofobia, con cuantos elementos contrapuestos se quieran enunciar; el problema fue psicológico, de individuo; fue pedagógico, susceptible de solución; fue sociológico, la perversión del sistema social; y es ahora refinado por las formulaciones postmodernistas, es mercantilista primero, economicista después, globalizador hoy. Dar con alguna de las claves de la mirada es objeto, al menos intuido quizá no alcanzado, de otras partes, puede que cualitativas. Pero, restricciones autoimpuestas incluidas, se aprecian en esta primera mirada, basada en datos, apoyada en resultados, y libremente interpretada, tesis que, en plena dialéctica negativa, conviene retener. Sirva, por la premura de la argumentación, la enumeración:

1) Desarrollar la hipótesis demostrada de la Normalización aplicada a la población adolescente; y en consecuencia proponer medidas concretas derivadas del estudio, del tipo a las enunciadas en los puntos siguientes.

2) Superar un sentido problematizador del diagnóstico, máxime del circunscrito a un solo sujeto, en situación institucional o privada.

3) Ser conscientes del «síndrome de Estocolmo» en las interacciones adultos / adolescentes, con independencia de los roles que se estén desempeñando.

4) Desenmascarar, con rotundidad y evidencias, las impertinentes políticas y planes de juventud y adolescencia; en particular, el abuso partidista del «estado democrático» frente a la dejación del «estado de derecho».

5) Desvelar falsos juegos, constatar el sentido de las instituciones; en particular, la escolar, lugar de capacitación para la vida gregaria; pero a la vez, lugar de instrucción, enseñanza y aprendizaje.

6) Rastrear y evidenciar la «basura» del cuarto poder, medios de comunicación convencionales, redes informáticas, gestión de la información, vulgarización interesada del conocimiento, ...

7) Promover la duda, a la vista de los resultados, frente a toda acción educativa y preventiva, escolar o de no importa qué otra agencia, que añada calificativo axiológico alguno, y en primerísimo lugar, la propia «educación en valores».

El análisis de resultados permite fundamentar las propuestas anteriores.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE REFERENCIA

Abelson, R.P. (1998): *La estadística razonada: reglas y principios*. Barcelona. Paidós.

Ackermann, P. (coord.) (1985): *Décrire: un impératif? Description, explication, interprétation en sciences sociales*. (tome 1 y 2). Paris. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Ardoino, J. (2000): *Les avatars de l'éducation*. Paris. PUF.

- Berthelot, J.M. (1990): *L'intelligence du social*. Paris. PUF.
- Boumard, P. (1999): *L'école, les jeunes, la déviance*. Paris. PUF.
- Bryman, A. E. y Burgess, R. G. (1999): *Qualitative research*. London. Sage Pu.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2001): *Research Methods in Education*. London. Routledge Falmer (5.^a ed.).
- De Miguel, M.; Pereira, M.; Portilla, A.; Rivas, A. y Valdivieso, M^a J. (2000): *Necesidades y problemas de la población con deficiencias auditivas en el proceso de integración en el mundo laboral*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Filgueira, E. (2001): *Análisis de datos con SPSSWIN*. Madrid. Alianza Universidad.
- King, G.; Keohane, R. y Verba, S. (2000): *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid. Alianza.
- Lapassade, G. (2001): L'observation participante. *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, vol. 1/1, pp. 9-26.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil, J. y García Jiménez, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona. Ediciones Aljibe.
- Sabirón, F. y Arraiz, A. (2002): «La investigación educativa, entre la mediación cultural y la violencia simbólica: un estudio sobre adolescentes». En: Soriano, E. (coord.): *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 267-275.
- Sabirón, F.; Arraiz, A. y Vigo, B. (2001): *El cuestionario PASa, un instrumento para el análisis de necesidades de la adolescencia escolarizada*. En: Pozo et al. (coords.), *Diversidad y Escuela (Actas XI Jornadas LOGSE)*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 583-591.

Fecha de recepción: 9 de diciembre de 2004.

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2005.

LA CONSIDERACIÓN DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ESPAÑOLA¹

María J. Vieira² y Javier Vidal

Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de León

RESUMEN

Los procesos de evaluación institucional en los que han participado las universidades españolas se caracterizan por la escasa importancia prestada al sistema de orientación en las guías de evaluación en comparación con otros temas, especialmente, desde el punto de vista institucional. En este estudio, se realiza un análisis pormenorizado en una universidad española, la Universidad de León, con el fin de conocer mediante un ejemplo concreto, el alcance de la evaluación del sistema de orientación en el contexto institucional.

La metodología ha consistido en el análisis de contenido de los informes generados en los procesos de evaluación y en los análisis descriptivo, factorial y de contraste de hipótesis de diferencias de las encuestas realizadas al alumnado.

Las principales conclusiones se refieren a la importancia de que la planificación del sistema de orientación parta de un marco global compartido por la institución, que posteriormente se concrete en las necesidades específicas de los centros y a la necesidad de enfatizar la dimensión institucional en los procesos de evaluación.

Palabras clave: *orientación universitaria, educación superior, calidad, evaluación institucional, satisfacción del alumnado.*

1 Este trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada Análisis comparado sobre la planificación y organización del sistema de orientación y apoyo al estudiante en las instituciones de educación superior, realizada por María José Vieira y dirigida por Javier Vidal.

2 Dirección electrónica: maria.vieira@unileon.es

ABSTRACT

Institutional evaluation procedures in Spanish higher education are characterised by insufficient criteria for the assessment of student affairs contained in the assessment guidelines in comparison with other subjects, mainly, from an institutional point of view. In this study, an in-depth analysis of the institutional evaluation procedures in the University of Leon was carried out to examine to what extent student affairs programs and services have been assessed within the institutional context.

The methodology consisted of content analysis of the assessment reports and quantitative descriptive and factorial analysis methodology for the students surveys carried out within the evaluation processes.

The main conclusions refer to the need of considering student affairs programs and services within an institutional plan at higher education institutions, which should be adapted to the needs and requirements of each faculty or college, and also to the need of highlighting the institutional dimension in institutional evaluation procedures.

Key words: student affairs, higher education, quality assurance, institutional evaluation, students' satisfaction.

I. LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

La orientación universitaria puede ser definida contextualizando el concepto general de orientación en el ámbito de la educación superior. Así, la orientación universitaria se concibe como un proceso de ayuda sistemático y continuo dirigido a estudiantes universitarios (aunque se podría incluir también a otros miembros de la comunidad universitaria) en aspectos académicos, profesionales y personales poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo. Este proceso se concreta en un conjunto de funciones planificadas y organizadas en un *sistema institucional de orientación y apoyo al estudiante* independientemente de cómo (qué modelo de intervención), dónde (qué contexto próximo: el aula, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda.

El análisis de la oferta de orientación universitaria en diversos países indica que aquéllos incluidos en el modelo anglosajón de universidad, como Inglaterra y Estados Unidos, proporcionan a sus estudiantes un conjunto de funciones encaminadas a ayudarles en los ámbitos académico, profesional y personal contempladas en planes institucionales, en contraposición a los sistemas de educación superior vinculados a los modelos napoleónico y humboldtiano, con una visión institucional más limitada en este ámbito (Watts y Kidd, 2000; Tuttle, 2000; Nuss, 2001). Por tanto, especialmente en el ámbito anglosajón, el sistema de orientación está formado por multitud de funciones que se materializan organizativamente en servicios de admisiones, programas de preparación para la universidad, servicios de orientación profesional, académica, psicológica, programas de participación del alumnado y actividades extracurriculares, programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, a minorías étnicas, a estudiantes internacionales, a estudiantes adultos, gabinetes de orientación sexual, centros de

salud, asesoramiento financiero, guarderías, servicios religiosos, servicios de deportes, de alojamiento, de actividades culturales, entre otros (Ludeman, 2001).

Entre la gran variedad de funciones que cubren los servicios y programas que constituyen el sistema de orientación y apoyo al estudiante universitario, es posible realizar una distinción entre aquellas funciones más vinculadas a lo que en el *análisis de procesos de las organizaciones* se denominan procesos *básicos* o *clave*, que estarían más vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, que requieren el apoyo de otros procesos de *soporte*, de carácter administrativo, financiero, de bienestar, de información y de infraestructuras que serían aquellos que faciliten el desarrollo de la vida universitaria en general (Kells, 1997; Rey, 1998). En esta doble dimensión, diferenciando entre procesos básicos y de soporte, se enmarcan los principales argumentos que permiten justificar la orientación en las instituciones de educación superior. Como proceso básico, la orientación debe potenciar el aprendizaje y el éxito académico proporcionando atención integral al alumno desde la propia docencia, y como proceso de soporte, la orientación favorece la creación de un contexto institucional lo más facilitador posible para unos *clientes* con unas necesidades concretas, los estudiantes.

Por tanto, siendo incuestionable la dimensión institucional de la orientación universitaria, parece oportuno proceder al análisis de su situación en los procesos de evaluación institucional en los que han participado las universidades españolas en los últimos años.

2. EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La evaluación institucional nos sirve para conocer el estado de una institución respecto a unos criterios previamente definidos en guías de evaluación. En el ámbito educativo, los objetivos de la evaluación institucional son el desarrollo y la mejora de la institución partiendo del diagnóstico de sus fortalezas y debilidades (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991; Hämäläinen, Pehu-Voima, & Wahlén, 2001). En las guías de evaluación de los sistemas de educación superior del ámbito anglosajón se presta mucha importancia a la dimensión institucional del sistema de orientación, en consonancia con su amplia oferta de funciones de apoyo al estudiante (QAA, 2003; CAS, 2003).

En la universidad española, después de una fase experimental, la evaluación institucional se inició definitivamente con el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) del Consejo de Universidades entre 1995 y 2000. En este Plan, la evaluación institucional de la calidad de las universidades atiende a tres unidades de análisis: la enseñanza, por medio de las titulaciones, la investigación, mediante la evaluación de los departamentos asociados a las titulaciones evaluadas, y la gestión, a través de la evaluación de los servicios vinculados asimismo a la enseñanza (Coba, 2001; Vidal, 2003). Finalizado el PNECU, se continuó la evaluación con el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU) establecido en abril de 2001 con una vigencia de seis años. A finales de 2001, se aprueba la Ley Orgánica de Universidades (LOU) que en el ámbito de la evaluación introduce la certificación y acreditación y la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Tras estos cambios, la evaluación institucional prevista en el II PCU se concentró en la

revisión de los resultados de las evaluaciones desarrolladas, hasta su derogación en noviembre de 2003 (RD 1391/2003, de 17 de noviembre).

Este estudio se contextualiza en los procesos de evaluación institucional realizados durante el I PNECU y el II PCU. En estos planes, la evaluación de programas y servicios de orientación ha sido contemplada mediante la evaluación de la enseñanza ya que, si bien es cierto que en la evaluación de los servicios se han evaluado algunos vinculados con el apoyo al estudiante, las universidades no los han evaluado conjuntamente.

2.1. Criterios relacionados con la orientación

En las guías de evaluación de la enseñanza utilizadas en el PNECU y en el PCU, aunque han sufrido transformaciones en las distintas convocatorias, los apartados específicos sobre orientación y apoyo al alumnado son la atención tutorial (en el apartado sobre el desarrollo de la enseñanza) y diversos aspectos recogidos en el apartado sobre el alumnado (CU, 1999).

La atención tutorial hace referencia fundamentalmente a la denominada por Lázaro (2002) *tutoría burocrática*, es decir, la que el profesorado tiene asignada con el fin de resolver asuntos académicos relacionados con sus asignaturas. En este apartado se incluye el análisis de las funciones de la atención tutorial, la información sobre horarios y el número de horas dedicadas a la tutoría, la valoración del nivel de cumplimiento y de la existencia de «cultura» de atención individualizada a los alumnos, la descripción de experiencias singulares y la reflexión sobre su utilidad, eficacia y dificultades para llevarla a cabo. En el apartado sobre el alumnado, los criterios más relacionados con el sistema de orientación son la valoración sobre la información y orientación que reciben los alumnos, sobre otros servicios de atención y ayuda, sobre actividades de apoyo académico y sobre mecanismos para expresar opiniones. La guía incluye otros criterios relacionados con el sistema de orientación como es la participación del alumnado y su relación con el profesorado.

Además de estos apartados específicos, también en el apartado sobre instalaciones y recursos se trata la valoración de las instalaciones y recursos didácticos, de dotaciones complementarias (culturales, residencias, deportivas, etc.), y en el apartado sobre relaciones externas, se valora la participación de los estudiantes en programas de intercambio nacionales e internacionales, la inserción profesional de los graduados y la imagen de la titulación.

Si se realiza una clasificación de estas funciones según los ámbitos de la orientación utilizados en la mayoría de las investigaciones, es decir, académico, profesional, personal/asistencial, se observa que las funciones recogidas en la guía se centran fundamentalmente en el académico (información, orientación y atención tutorial, participación del alumnado, programas de intercambio, infraestructura para el trabajo y el estudio, bibliotecas y recursos informáticos a disposición del alumno), seguido del profesional (seguimiento de la inserción profesional y prácticas externas) y, por último, el personal/asistencial (instalaciones deportivas, culturales, comedores y residencias). Como se puede observar en este último ámbito, la atención se centra en la parte asistencial y de recursos para el alojamiento, comedores, deporte, etc., en cambio no se considera la

evaluación de otras funciones de carácter personal como son la atención psicológica, emocional, el asesoramiento en temas jurídicos, económicos, etc.

Cabe esperar que, puesto que la guía se centra en el contexto de la titulación, en la evaluación realizada en las universidades españolas no se haya considerado la orientación y el apoyo al estudiante como un sistema planificado institucionalmente, sino más bien, como determinados aspectos que cubren las titulaciones para ayudar académicamente al alumnado.

2.2. Diagnóstico del sistema de orientación

Los resultados del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (CCU, 2003a) indican que la atención y ayuda prestada al estudiante ha sido un tema de gran interés e inquietud en las titulaciones evaluadas:

- Se considera necesario mejorar y completar la *información*, tanto la que se ofrece a los alumnos durante toda la carrera, en la elección de itinerarios formativos de asignaturas optativas y de libre elección y en la información y solicitud de becas, como la información de la que dispone la institución para tomar decisiones. Respecto a la información para los alumnos se propone la elaboración de guías académicas que contengan el plan de estudios, metodología, programas, calendarios, etc., y otros medios de difusión de información como la actualización de las páginas Web, tableros de anuncios, etc.
- La mayor parte de las titulaciones consideran necesario mejorar los *servicios* de información y orientación al alumnado, especialmente ante la descoordinación entre los diferentes servicios y el desconocimiento de algunos de ellos por parte de los estudiantes.
- Se insiste en la necesidad de mejorar la *orientación de los alumnos de nuevo ingreso* mediante jornadas de acogida y orientación inicial que permita que el estudiante se integre fácilmente en la universidad.
- Parece necesario promover la *participación de los alumnos* en el centro mediante la potenciación de la delegación de alumnos y la figura del defensor de los estudiantes. Algunas unidades proponen fomentar la responsabilidad de los alumnos en el centro y el desarrollo de actividades extracurriculares. En este sentido, al analizar la metodología docente, el 40% de las titulaciones proponen potenciar y organizar *actividades extracurriculares* (jornadas, ciclos de conferencias, actividades culturales, deportivas, etc.) en las que participen los alumnos.
- La situación de la *atención tutorial* en las universidades ha sido objeto de un gran interés. Se están desarrollando experiencias institucionalizadas de acción tutorial mediante programas de mejora de atención a los alumnos diferentes a las tutorías de asignatura que el profesorado tiene asignadas. Las experiencias mejor valoradas son la creación de tutores de itinerario curricular, la existencia de planes tutoriales, el uso de Internet para las tutorías y la atención tutelar a grupos. Sin embargo, el 45% de las titulaciones reconoce que existe una escasa utilización de las tutorías de asignatura y que no hay una cultura de acción tutelar entre el profesorado siendo cuestionada la eficiencia del sistema tradicional

de tutorías de asignaturas, tanto por la falta de formación del profesorado, como por el escaso uso que los alumnos hacen de ellas. Con el fin de mejorar esta situación, se propone aumentar la información al alumno sobre su finalidad y utilidad además de mejorar la formación del profesorado.

- Respecto a las *instalaciones*, el 41% de las titulaciones evaluadas se encuentra satisfecho con sus aulas, en cambio, manifiestan grandes carencias en cuanto a recursos y aulas de informática. La mitad de las titulaciones observan deficiencias en los servicios complementarios más utilizados por los alumnos y los más comunes a todas las universidades como son las cafeterías y comedores, y el servicio de reprografía.
- La comunidad académica se encuentra más concienciada sobre la disminución de barreras arquitectónicas para *personas con minusvalías* considerándolas como una debilidad o constatando la puesta en marcha de acciones de mejora concretas para su supresión.

Los resultados indican que parece necesario que las universidades españolas presten una mayor atención a la puesta en marcha de acciones coordinadas sobre la orientación y apoyo que prestan a sus estudiantes. No obstante, muchas acciones de mejora iniciadas como consecuencia de la evaluación están relacionadas con el sistema de orientación. Así, varias acciones de mejora que han sido premiadas en las convocatorias de 2000, 2001 y 2002, se refieren al apoyo al estudiante, especialmente sobre planes de acción tutorial y sobre apoyo académico al alumnado de nuevo ingreso, como, por ejemplo mediante la implantación de *cursos cero* en ciertas materias y titulaciones (CU, 2001b; CCU, 2003b).

3. OBJETIVOS

La revisión presentada anteriormente apunta a la escasa importancia otorgada a la planificación de las funciones de orientación en los procesos de evaluación institucional realizados en España. Partiendo de esta hipótesis para el conjunto de la universidad española, a continuación presentamos su análisis en una universidad, la Universidad de León. Por tanto, el *objetivo general* de este estudio es conocer la dimensión institucional del sistema de orientación y apoyo al estudiante en la Universidad de León según los procesos de evaluación.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Hacer un balance de la importancia otorgada a la orientación y al apoyo al estudiante en los informes de evaluación generados en los procesos de evaluación de la enseñanza en la Universidad de León, incidiendo en su tratamiento como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora.
2. Analizar la pertinencia del concepto de «orientación universitaria» y la satisfacción del alumnado con la orientación en comparación con otros aspectos relacionados con los estudios universitarios.

4. METODOLOGÍA

Los principales documentos generados en los procesos de evaluación son los informes de autoevaluación (IA), los informes de evaluación externa (IEE), los informes finales de titulación (IFT) y los informes finales de universidad (IFU). Con el fin de facilitar a los comités de autoevaluación la información requerida en la Guía de Evaluación, la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad de León ha realizado encuestas a los estudiantes.

El cuestionario dirigido al alumnado consta de dos partes, la primera sobre datos personales (titulación, curso, edad, género, vía de acceso, nota media de acceso, opción de elección de titulación, nota media de los estudios universitarios, utilización de las tutorías, dedicación semanal a diversas actividades y motivos de elección de titulación) y la segunda está formada por ítems de respuesta cerrada (tipo Likert de 1 a 5) sobre el grado de satisfacción o de acuerdo con varios apartados de la guía: el desarrollo de la enseñanza, el alumnado, los recursos humanos y las instalaciones y recursos.

Para alcanzar los objetivos planteados, en este estudio se realiza un análisis de los informes de evaluación y de los cuestionarios (información disponible en www3.unileon.es/rec/calidad).

4.1. Población y muestra

4.1.1. Informes de evaluación

Los centros evaluados han sido la Facultad de Veterinaria y la Facultad de Filosofía y Letras en la convocatoria de 1999, la Facultad de Educación, la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales y la Facultad de Derecho en la convocatoria de 2000, y las Escuelas Universitarias de Enfermería y Trabajo Social en la convocatoria de 2001. En el proceso de evaluación de las titulaciones de estos centros se han generado 54 informes (20 IA + 18 IEE + 12 IFT + 4 IFU). Esta muestra ofrece una perspectiva diversa desde el punto de vista disciplinar y del tamaño de las titulaciones y los centros.

4.1.2. Encuesta al alumnado

En el análisis de los cuestionarios se han seleccionado tres de los centros por haber sido evaluados en convocatorias en las que se incluyeron mayor número de ítems relacionados con el sistema de orientación y, a su vez, pertenecer a la misma rama de estudio (ver Tabla 1).

TABLA 1
POBLACIÓN Y MUESTRA DE ALUMNOS DE LOS CENTROS SELECCIONADOS

	Muestra	Población	%	EM (95,5)
FACULTAD DE EDUCACIÓN	558	1440	39%	2.9%
E.U. DE RELACIONES LABORALES	139	770	18.1%	4.6%
E.U. DE TRABAJO SOCIAL	96	207	46.4%	7.2%
TOTAL	793	2417	32.8%	2.4%

El conjunto de la muestra de alumnos para los tres centros nos ofrece un intervalo de confianza de $\pm 2,4\%$ para un nivel de confianza del 95,5% ($p=q=0,5$).

Sobre la descripción de la muestra cabe destacar que la mayoría del alumnado encuestado pertenece a la Facultad de Educación (70%). En los tres centros, las titulaciones analizadas son de ciclo corto, observándose un porcentaje similar de estudiantes en los cursos primero, segundo y tercero (entre el 25% y el 34%). En general, el grupo se caracteriza por su homogeneidad. La mayor parte de los estudiantes son mujeres (76%) con una edad comprendida entre 18 y 23 años (82%). Para acceder a la universidad, realizaron Bachillerato y la prueba de acceso (90%) y accedieron en primera opción (67%) con una nota media entre cinco y seis en la mayoría de los casos (51%).

4.2. Análisis de datos

Se ha seguido una metodología diferente para los dos objetivos propuestos, el análisis de contenido de los informes de evaluación para el objetivo 1 y los análisis descriptivo, factorial y de contraste de hipótesis de diferencias para el objetivo 2.

4.2.1. Informes de evaluación

El procedimiento seguido en el análisis de contenido ha consistido en la reducción de la información contenida en los informes, su categorización de acuerdo con el protocolo de categorías referidas a los apartados de la Guía de Evaluación, y la posterior clarificación, síntesis y comparación de la información en función de la titulación, de la rama de estudio, y del tipo de información (puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora) teniendo en cuenta la procedencia de la información (comités de autoevaluación o de evaluación externa).

Los análisis cuantitativos realizados han consistido en frecuencias individuales relativas de los apartados de la guía en función de diversas variables: proceso de la evaluación (autoevaluación o evaluación externa), rama de enseñanza y titulación. Para la gestión de la información se han utilizado procesadores de texto y hojas de cálculo para la codificación de los registros (892 puntos fuertes, 963 puntos débiles y 1.049 propuestas de mejora) en bases de datos estructuradas sistemáticamente. Posteriormente, esta información se ha cuantificado, resumido y comparado mediante tablas dinámicas en el programa Excel.

4.2.2. Encuesta al alumnado

En el análisis de datos de los cuestionarios de alumnos se ha seguido el siguiente proceso utilizando el programa SPSS 11.5 para el tratamiento estadístico:

1. Análisis factorial exploratorio con el fin de detectar factores o dimensiones aglutinadoras de diversos ítems.
2. Construcción de escalas acordes con los factores hallados.
3. Análisis descriptivo.

4. Contraste de hipótesis de diferencias para los factores construidos en función de las variables centro, curso, género, edad, opción de elección de titulación, vía de acceso, nota media de acceso, calificación en los estudios universitarios y utilización de las tutorías.

Respecto al análisis factorial exploratorio, la hipótesis de normalidad no suele considerarse necesaria para el caso descriptivo realizado en este caso por lo que se considera adecuada la realización de este análisis a pesar de que los datos no se ajustan a la distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se ha seguido el siguiente proceso: a) análisis de la matriz de correlación para comprobar si resulta adecuada para la realización del análisis, b) extracción de los factores y rotación de los mismos a través del método Varimax, con el objeto de facilitar su interpretación y c) interpretación de los factores o dimensiones obtenidas (Lévy y Varela, 2003; Gil Pascual, 2003).

Para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones se han seguido los siguientes procedimientos estadísticos: (1) bajo determinante de la matriz de correlaciones, (Determinante = 3.732E-09), (2) test de esfericidad de Bartlett (con un nivel de significación 0,000) y prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (índice KMO 0,895) y (3) bajos coeficientes de la matriz de correlaciones anti-imagen fuera de la diagonal principal en la que se observan valores próximos a 1 (todos ellos por encima de 0.7).

Posteriormente se ha utilizado el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores que la unidad obteniendo 10 factores que explican aproximadamente el 60% de la varianza.

Se ha realizado la rotación varimax para facilitar la interpretación de los factores. Entre los valores de la comunalidad una vez extraídos los factores se obtienen algunas variables con valores bajos (inferiores a 0.5) que indican que los resultados deben ser tomados con precaución. En la elección final de los ítems, no se han considerado aquellos relacionados con más de un factor manteniendo que cada ítem tenga una carga en el factor de al menos 0.40.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación organizados en función de los objetivos planteados. De acuerdo con el objetivo 1, se expone en primer lugar la importancia otorgada a la orientación en los procesos de evaluación y, posteriormente, el tratamiento de los aspectos relacionados con la orientación y el apoyo al estudiante como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora. A continuación, de acuerdo con el objetivo 2, se presentan los resultados sobre la pertinencia del concepto de «orientación universitaria» mediante la identificación de factores diferenciados, y sobre la satisfacción del alumnado con la orientación en comparación con otros aspectos relacionados con los estudios universitarios.

TABLA 2
 VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR CADA FACTOR

Componente	Autovaleores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación	
	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza
1	10.733	23.332	10.733	23.332	4.542	9.873
2	3.077	6.689	3.077	6.689	3.921	8.524
3	2.929	6.367	2.929	6.367	3.809	8.281
4	2.005	4.359	2.005	4.359	2.659	5.781
5	1.749	3.801	1.749	3.801	2.548	5.539
6	1.578	3.431	1.578	3.431	2.421	5.264
7	1.528	3.321	1.528	3.321	2.238	4.866
8	1.314	2.856	1.314	2.856	1.955	4.251
9	1.250	2.718	1.250	2.718	1.871	4.067
10	1.040	2.261	1.040	2.261	1.237	2.689
		23.332		23.332		9.873
		30.021		30.021		18.398
		36.388		36.388		26.679
		40.747		40.747		32.459
		44.548		44.548		37.998
		47.978		47.978		43.261
		51.300		51.300		48.128
		54.156		54.156		52.378
		56.874		56.874		56.445
		59.134		59.134		59.134

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

5.1. Importancia de la orientación en los procesos de evaluación

Los apartados específicos sobre la orientación y el apoyo que recibe el estudiante en la Guía de Evaluación son (a) la atención tutorial (incluida en el apartado 4 sobre el desarrollo de la enseñanza) y (b) diversos aspectos recogidos en el apartado 6 sobre el alumnado. Entre estos aspectos destacan la información y orientación, los servicios de apoyo académico y también la participación y el asociacionismo del estudiante. Tanto la atención tutorial como la situación del alumnado en general son poco tratados en los procesos de evaluación, tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa. Las valoraciones sobre la atención tutorial son muy similares en la autoevaluación y en la evaluación externa y, en general, han constituido aproximadamente el 2% del total de las aportaciones en los informes. Las valoraciones sobre el alumnado son superiores en los informes de autoevaluación, principalmente como puntos débiles y propuestas de mejora (ver Tabla 3).

Los apartados más tratados en el proceso de autoevaluación tanto como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora corresponden al programa de formación y a las instalaciones y recursos. La evaluación externa coincide con la autoevaluación en la importancia dada a los diferentes apartados y, además, añade valoraciones sobre el profesorado (ver Tabla 3).

Distinguiendo por titulaciones, los informes que más tratan apartados relacionados con la orientación (mejoras en las tutorías, en la interacción con el alumnado, en facilitar información, etc.) pertenecen a las titulaciones de Humanidades. En el caso contrario se encuentran las titulaciones de Enseñanzas Técnicas.

5.2. La situación de la orientación: fortalezas, debilidades y mejoras

La estructura de este apartado responde a los apartados específicos sobre la orientación y el apoyo que recibe el estudiante en la Guía de Evaluación comentada en el apartado anterior. En primer lugar, se presentan los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora sobre la atención tutorial. Posteriormente, se muestran los resultados del apartado sobre la situación del alumnado en el que se distingue entre la valoración de la orientación recibida, de la implicación y participación de los estudiantes en la vida universitaria y, por último, de la relación entre alumnado y profesorado.

5.2.1. La atención tutorial

Los resultados de los procesos de evaluación en la Universidad de León indican que la preocupación por la atención tutorial resulta tremendamente variada en función de la titulación, sobre todo, en el proceso de autoevaluación. Se observa desde su consideración como un elemento secundario, pasando por iniciativas moderadas en las que se insta al cumplimiento de las tutorías y a potenciar la cultura tutorial, hasta aquellas propuestas en las que se incluye la posibilidad de adoptar sistemas personalizados de atención tutorial con una función de ayuda para el alumno en su itinerario académico-profesional. Estas tres posturas hacia la atención tutorial se describen a continuación:

TABLA 3
 TRATAMIENTO DE LOS APARTADOS DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN (PE, PD Y PM)

Apartado	Puntos Fuertes		Puntos Débiles		Propuestas Mejora	
	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
01. Contexto	4%	8%	2%	4%	3%	5%
02. Metas y objetivos	6%	7%	3%	6%	2%	6%
03. Programa de formación	30%	34%	18%	22%	19%	29%
04. Desarrollo de la enseñanza	12%	10%	6%	7%	10%	8%
04.1 Atención Tutorial (*)	2%	4%	1%	1%	2%	3%
05. Resultados de la enseñanza	3%	3%	6%	6%	3%	2%
06. Alumnado	5%	4%	10%	8%	14%	7%
07.1. Profesorado	9%	12%	8%	14%	8%	10%
07.2. PAS	2%	4%	6%	4%	5%	5%
08. Instalaciones y recursos	24%	16%	40%	27%	32%	24%
09. Relaciones externas	4%	3%	2%	2%	4%	5%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Porcentaje sobre el total general

- Existe un primer grupo de titulaciones que no consideran la atención tutorial en el proceso de autoevaluación. No obstante, en la evaluación externa se hace referencia a la misma. Así en el informe de evaluación externa de una titulación se expone que se ha puesto de manifiesto *que no existe ningún procedimiento para controlar la atención tutorial, lo que no permite constatar si se está realizando adecuadamente.*
- Otro grupo de titulaciones incluyen en sus informes de autoevaluación la atención tutorial, pero no proponen mejoras al respecto. En este grupo, la mayor parte de las titulaciones confirman una buena disposición del profesorado a la atención tutorial, junto con una ausencia de cultura tutorial tanto por parte del profesorado como del alumnado.
- Por último, varias titulaciones de Humanidades y Ciencias Sociales proponen mejoras, bien para conseguir que el actual sistema de tutorías sea más eficiente, o bien para innovar y adoptar sistemas de tutorías más personalizados. Entre las titulaciones del primer caso, aquellas que proponen mejoras en las tutorías que cada profesor tiene asignadas en su asignatura, se proponen mejoras encaminadas a controlar el cumplimiento de las tutorías, dar publicidad al horario de cada profesor durante todo el curso académico, y mejorar los espacios para que todos los profesores puedan realizar sus funciones de tutoría. Entre las titulaciones del segundo caso, se proponen mejoras que van más allá de la tutoría de asignatura como, por ejemplo, la necesidad de implantar la *figura del «tutor» (que pueden desempeñar alumnos de los últimos cursos o profesores) para orientar a los alumnos del primer año en la elección de optativas y asignaturas de Libre Configuración*, ya que consideran que existe una *clara indeterminación* sobre las tutorías de asignatura. En algunas titulaciones de Humanidades, aprovechando un menor número de alumnos matriculados, consideran que convendría tender a la enseñanza tutorizada con disminución de las clases magistrales incluyendo la elección del itinerario curricular en las propias asignaturas. En la Facultad de Educación se propone crear *experiencias singulares para potenciar la función de las tutorías, en los ámbitos de la orientación académica y profesional* y se plantean la posibilidad de realizar tutorías individualizadas de orientación académica-profesional.

5.2.2. La situación del alumnado

Los criterios sobre el alumnado recogidos en la Guía de Evaluación incluyen tres aspectos que configuran y afectan a la organización de la orientación en la universidad.

En primer lugar, se solicita la valoración sobre la orientación que reciben los alumnos, tanto sobre la información y orientación en general, como sobre la disponibilidad de servicios de estudiantes complementarios en la institución y el apoyo académico que reciben los alumnos por parte del centro. Por tanto, este subapartado se refiere específicamente a la situación global de la orientación y de los servicios de estudiantes. En segundo lugar, se incluyen criterios sobre la implicación del alumnado con la institución. En concreto se recoge la valoración de la participación del alumnado en el centro y en las elecciones y sobre los cauces que tienen los alumnos para expresar sus

opiniones sobre la calidad de sus estudios. Por último, se incluye la valoración de la relación entre profesores y alumnos.

Considerando el conjunto de criterios que se refieren a la situación del alumnado, la mayoría de los puntos débiles y propuestas de mejora se dirigen a la valoración de la orientación (55%), mientras que la mayor parte de las fortalezas se dirigen hacia la implicación del alumnado y la relación entre alumnos y profesores (aproximadamente el 60%) (ver Tabla 4).

TABLA 4
TRATAMIENTO DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS
DE EVALUACIÓN

		Puntos fuertes	Puntos débiles	Propuestas de mejora
Valoración de la orientación	La información y orientación	37%	37%	50%
	Los servicios de atención y ayuda	2%	4%	1%
	Las actividades de apoyo académico	0%	14%	5%
Subtotal orientación		39%	55%	56%
Valoración de la implicación del alumnado	La participación en el Centro	30%	5%	17%
	La participación en elecciones	13%	18%	13%
	Las vías de libre expresión	4%	13%	4%
Subtotal implicación		48%	37%	34%
Relación con profesorado	La relación alumnos profesores	13%	8%	10%
Subtotal relación con profesorado		13%	8%	10%
Total general		100%	100%	100%

Se observan diferencias importantes al analizar el tratamiento de los diferentes criterios incluidos en cada subapartado. Así, en la valoración de la orientación, la mayoría de las aportaciones se dirigen al criterio genérico sobre la información y la orientación (el 37% como puntos fuertes y débiles y el 50% de las propuestas de mejora), mientras que la importancia otorgada al funcionamiento de los servicios de estudiantes externos al centro y a las actividades de apoyo académico es muy escasa. Por el contrario, las aportaciones se encuentran más repartidas en los diferentes criterios que conforman el subapartado sobre la implicación del alumnado.

5.2.2.1. Valoración de la orientación

La información y orientación

Los puntos fuertes de este apartado se refieren a los sistemas de información, preferentemente guías y boletines, proporcionados por la Universidad en la matriculación o por iniciativa de algún centro en particular. Aunque en varias titulaciones se considera que la información disponible es buena, se valora como una debilidad su organización

y estructura. Se considera que los alumnos no se encuentran satisfechos con la información que reciben porque la consideran escasa y desestructurada. Si bien la opinión sobre la información es más variada, algunas titulaciones la consideran como fortaleza y otras como debilidad, existe consenso al valorar la orientación como un punto débil tanto en el acceso a los estudios universitarios, como posteriormente, sobre las salidas laborales de las diferentes titulaciones.

De acuerdo con las debilidades detectadas en este apartado, se proponen mejoras en dos aspectos: información y orientación a los alumnos de *nuevo ingreso* y a los de últimos cursos sobre *salidas laborales*. Además, varias titulaciones hacen referencia a la necesidad de realizar estudios de seguimiento desde el acceso a los estudios hasta la graduación.

Entre las propuestas sugeridas en la información y orientación en *el acceso* destacan por su mayor frecuencia: (1) reelaborar el material informativo (guías, boletines, etc.) que se proporciona al alumnado, con el fin de explicar de manera más concisa y completa los diferentes itinerarios de especialización que posibilita el Plan de Estudios, mejorar la información contenida en la Guía ECTS, mejorar la información complementaria (modalidad de exámenes, calendario, derechos y deberes, etc.), (2) fomentar las Jornadas de Puertas Abiertas y de Acogida dando información oral normalizada a los alumnos de nuevo ingreso y (3) realizar estudios de seguimiento para conocer las situaciones que atraviesan los alumnos durante sus estudios universitarios y sus opiniones y actitudes con respecto a las titulaciones.

Las propuestas de mejora relacionadas con la información y la orientación *al finalizar los estudios universitarios* se dirigen a (1) mejorar la información y la orientación sobre el mercado laboral, salidas profesionales, bolsas de trabajo, becas, ayudas, inicio a la investigación, posibilidad de trabajar en el extranjero, etc., (2) mejorar la orientación profesional dirigida a fomentar en los alumnos las percepciones realistas sobre el mercado laboral de la titulación que estudian, (3) hacer de la orientación profesional parte del currículum del alumno (salidas profesionales de la titulación, estudios de postgrado, etc.) y (4) potenciar la formación específica para la inserción laboral, partiendo de estudios y procedimientos *que aseguren una información eficaz sobre las necesidades de formación y de cualificación de los alumnos demandadas por el entorno socioeconómico en el que previsiblemente han de desarrollar su actividad empresarial*.

En general, los resultados de la evaluación indican la necesidad de crear mecanismos que aseguren la información y orientación permanente a los estudiantes sobre asuntos académicos, culturales y profesionales, incidiendo especialmente en los alumnos que se incorporan por primera vez a la universidad y en los que finalizan sus estudios.

Los servicios de atención y ayuda

La mayoría de las titulaciones no valoran los servicios de atención y ayuda al estudiante que puedan estar disponibles en el campus. Al menos, no aparecen de forma explícita como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora. No obstante, en algunos documentos se encuentran breves referencias al respecto. Por ejemplo, las titulaciones de Humanidades reconocen la queja de los alumnos sobre la falta de información pero

a la vez creen que existe una oferta amplia de servicios con el fin de mejorarla, aunque los alumnos no los conocen.

En algunas titulaciones de la Facultad de Educación, se insiste en la necesidad de crear servicios destinados a ayudar a los alumnos, de incluir alumnos de todas las titulaciones en las mesas de información disponibles en el periodo de matriculación, y de mejorar la oferta de servicios de apoyo académico ya que consideran que las funciones del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) son específicas de orientación profesional. Además, consideran que los alumnos utilizan poco los servicios existentes, como por ejemplo el COIE, o no los conocen. Se propone, en este sentido, mejorar los vínculos entre los centros y otros organismos institucionales encargados de la atención al estudiante. Excepto por la alusión al COIE, no se hace referencia explícita a ningún otro servicio o programa dirigido a los estudiantes externo al centro, como por ejemplo, las funciones desarrolladas por el Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales mediante la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad o la ayuda para la búsqueda de alojamiento mediante el Programa Padrino.

Las actividades de apoyo académico

La mayoría de las titulaciones reconocen seguir una metodología docente basada en la lección magistral y dedicar poco tiempo al desarrollo de actividades complementarias como técnicas de estudio, exposiciones a lo largo del curso, etc. En este contexto, resulta difícil promover eficientemente un aprendizaje autónomo y un trabajo más personal de los estudiantes. El apoyo académico parece depender de la voluntad de determinados profesores no existiendo programas en los centros encaminados a ayudar a los alumnos con dificultades académicas. No aparecen fortalezas en este ámbito en ninguna de las titulaciones.

En consecuencia, en algunos centros se propone la necesidad de apoyar a los alumnos en asuntos académicos, por ejemplo, facilitando ayudas complementarias a los alumnos con dificultades de aprendizaje y de otro tipo o impartiendo cursos de técnicas de estudio. Otros centros no inciden específicamente en el apoyo académico.

5.2.2.2. Valoración de la implicación del alumnado

En general, se considera que los alumnos muestran una actitud pasiva y poco comprometida con sus estudios y con actividades extra-académicas, y en especial con la Universidad y con la participación en órganos de representación. En resumen, se considera que la participación del alumnado en la vida académica es escasa. Las propuestas de mejora en este apartado provienen de las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La participación de los estudiantes en el centro

La mayoría de las titulaciones no tratan este criterio. Aquellas que lo consideran como una fortaleza, inciden en este apartado en la motivación de los estudiantes hacia los estudios. Algunas titulaciones, en concreto las de la Facultad de Biología, se

encuentran satisfechas con la participación de los alumnos a través de los Consejos de Curso. Por el contrario, en otras se considera que existe una excesiva preocupación por obtener buenos resultados académicos, lo cual implica una menor participación de los estudiantes en el centro.

La mayoría de las propuestas de mejora se dirigen a fomentar la participación de los alumnos en el desarrollo de los programas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la elaboración de objetivos y contenidos y en el proceso de evaluación. Se propone potenciar la participación del alumnado mediante la concesión de créditos de Libre Elección Curricular.

La participación de los estudiantes en elecciones

En general, se observa la preocupación por el bajo índice de participación del alumnado en los diferentes órganos y por el escaso interés en defender los intereses comunes a través de la participación en órganos colegiados. Entre las propuestas ofrecidas para mejorar esta situación se incluyen: promover la concienciación entre el alumnado de la gran importancia de su participación activa en los órganos de gobierno, dar más publicidad a las elecciones de los representantes de alumnos y realizar campañas informativas sobre su función. Algunas titulaciones consideran que la universidad no debe inmiscuirse en la participación del alumnado en la elección de sus representantes, ya que se trata de un tema *que es competencia de los partidos políticos y de las asociaciones estudiantiles*.

Las vías de libre expresión

Al igual que los anteriores, este aspecto es muy poco tratado. Algunas de las propuestas al respecto se refieren a la necesidad de crear mecanismos para canalizar las opiniones de los alumnos hacia el profesorado y hacia el decanato ya que, se observa en ocasiones, que el alumnado no expresa sus opiniones sobre la calidad docente y *manifiesta cierta sensación de impotencia en casos que tienen que ver con la posible deficiencia de la enseñanza, en la circunstancia concreta de una materia o profesor*. En la Facultad de Económicas se propone crear la figura del «defensor de los estudiantes».

5.2.2.3. Relación entre alumnos y profesores

Al igual que la mayoría de los criterios relacionados con la situación del alumnado, apenas se ha prestado atención a este tema en los procesos de evaluación. Algunos centros incluyen como punto fuerte la convivencia entre profesores y alumnos, especialmente en aquellos casos en que la ratio profesor/alumno es baja y en los que existen estructuras de coordinación por titulación o coincidencia del profesorado de una titulación en un mismo departamento. Por el contrario, otras titulaciones destacan la escasa comunicación entre profesores y alumnos indicando, por ejemplo, que existe *un problema de interacción entre profesores y alumnos que afecta a su respectiva motivación*. En consecuencia, se incluyen entre sus propuestas de mejora el establecimiento de nuevos canales de comunicación, así como la mejora de los existentes, entre alumnado y profesorado.

5.3. Factores relacionados con el sistema de orientación

En este apartado se presentan los resultados sobre la interpretación de los factores de la encuesta realizada al alumnado.

Los factores encontrados responden a las dimensiones que se presentan en la Tabla 5 y quedan definidos por los ítems que los integran. Se debe tener en cuenta que la mayor parte de la varianza es explicada por el factor relacionado con la orientación y la información que reciben los alumnos (factor 1), mientras que el factor 10 definido por un ítem explica únicamente el 2.3% de la varianza. Debido a que el objetivo 2 de este estudio radica en analizar la pertinencia del término «orientación universitaria», es decir, comprobar que el alumnado considera conceptos diferentes al preguntarle por diversos aspectos relacionados con los estudios universitarios, mantendremos los diez factores con el fin de conocer comparativamente la satisfacción del alumno con dimensiones diversas.

Teniendo en cuenta los factores extraídos, se ha analizado la consistencia interna de los ítems que conforman, por una parte, el conjunto de ítems o escala general con un valor de α de 0.92 y, por otra, los ítems que componen cada factor. En el análisis de la consistencia interna de los ítems de cada factor, se ha eliminado el ítem de información sobre la convocatoria de exámenes en el factor 9 por no contribuir a aumentar el valor del α de Cronbach de su escala.

Respecto al objetivo 2, se confirma, por tanto, que el alumnado distingue dimensiones diferentes al preguntarle sobre aspectos diversos relacionadas con los estudios universitarios. De estos factores, dos están muy vinculados a la orientación y al apoyo al estudiante: el factor 1 sobre orientación e información y el factor 7 sobre tutorías. Otros factores vinculados de forma más indirecta al sistema de orientación y apoyo al estudiante son el factor 9 relacionado con la información para la evaluación y, especialmente, los factores 5 y 3 sobre la participación de los estudiantes y la actitud del profesorado. En la Tabla 6 se presenta la satisfacción media para cada uno de los factores ordenados de mayor a menor satisfacción.

En todos los factores obtenidos, la satisfacción de los alumnos es baja. Excepto en la limpieza de los centros, ningún valor se encuentra por encima de 3 que es el valor medio de la escala (1 —nada satisfecho— a 5 —muy satisfecho—). Especialmente, el alumnado muestra mayor insatisfacción con la orientación y la información y con su participación en órganos de gobierno u otro tipo de asociacionismo. Considerando la insatisfacción generalizada con la orientación, se observan matices que permiten precisar qué ítems de este factor producen mayor grado de satisfacción. Se observa que los alumnos se encuentran más satisfechos con la información académica básica tradicionalmente ofrecida por los centros, es decir, con la información sobre los objetivos de la titulación y sobre becas y ayudas. Por el contrario, se encuentran más insatisfechos con la información sobre bolsas de trabajo, sobre intercambios y ayudas complementarias a los alumnos con dificultades académicas o de otro tipo (ver Tabla 7). Es decir, la insatisfacción es mayor hacia aquellas funciones de la orientación que pueden ser consideradas más prescindibles por parte de los centros.

TABLA 5
FACTORES OBTENIDOS, ÍTEMS QUE LOS INTEGRAN Y APORTACIÓN AL MODELO

FACTORES	ÍTEMS	Varianza explicada
Factor 1: Orientación e información	Información sobre bolsas de trabajo	23.3%
	Ayudas complementarias para alumnos con dificultades académicas o de otro tipo	
	Información sobre salidas profesionales	
	Información sobre becas y ayudas	
	Sistemas de orientación existentes para los alumnos	
	Información sobre los objetivos de la titulación	
	Información sobre intercambios	
Factor 2: Infraestructuras y servicios externos	Cauces existentes para expresar opiniones sobre la calidad de los estudios	6.7%
	Disponibilidad de material adecuado para la enseñanza teórica (proyectores, etc.)	
	Servicio de restaurantes y cafeterías	
	Instalaciones deportivas	
	Equipamiento y número de libros en las bibliotecas	
	Oferta de recursos informáticos a disposición de los alumnos	
	Servicio de reprografía / Fotocopiadora	
Factor 3: Profesorado (metodología y actitud)	Disponibilidad de material adecuado para la enseñanza práctica (laboratorios, etc.)	6.3%
	Métodos empleados por el profesor para fomentar el aprendizaje independiente	
	Métodos empleados por el profesor para fomentar la responsabilidad en el trabajo de los alumnos	
	Actitud del profesorado hacia la enseñanza y estudiantes	
	Preparación/Formación del profesorado	
Factor 4: Enseñanza práctica	Métodos de enseñanza utilizados	4.4%
	Calidad de la docencia teórica	
	Cumplimiento del tiempo de prácticas	
	Nº de alumnos en clases prácticas	
	Calidad de la docencia práctica	
Factor 5: Participación de los estudiantes	Organización de los horarios de clases prácticas	3.8%
	Peso de la enseñanza práctica	
	Los estudiantes participan activamente en los órganos de representación	
	Los estudiantes participan activamente en la elección de sus representantes	
	Recibo información de mis representantes en los órganos de gobierno universitarios	
Factor 6: Programas de las asignaturas	Conozco los órganos de representación universitaria	3.4%
	La opinión de los representantes de estudiantes influye en los órganos de gobierno de la universidad	
	Método utilizado para dar a conocer los programas a comienzo de curso	
	Coordinación entre los diferentes programas de las asignaturas	
Factor 7: Tutorías	Contenido del programa de las asignaturas (documento público)	3.3%
	Cumplimiento de los programas	
	Desarrollo general de la atención tutorial	
Factor 8: Dificultad de los estudios	Información sobre la organización de las tutorías	2.9%
	Atención individual recibida en las tutorías	
	Adecuación del nº de créditos totales requeridos para terminar la titulación, con el nº de años previstos por el Plan para terminar de la carrera (3, 4 ó 5)	
Factor 9: Información sobre la evaluación	Nº de créditos totales establecidos por curso	2.7%
	Distribución de las asignaturas a lo largo de la carrera según su grado de dificultad	
	Información sobre el reglamento de revisión de exámenes	
Factor 10: Limpieza	Información sobre los criterios de evaluación	2.3%
	Información sobre la convocatoria de exámenes	
TOTAL	Limpieza del centro	60%

TABLA 6
RÁNKING DE SATISFACCIÓN CON LOS 10 FACTORES

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1º Factor 10: Limpieza del Centro	786	1	5.0	3.84	0.98
2º Factor 8: Dificultad de los estudios	672	1	5.0	2.82	0.81
3º Factor 4: Enseñanza práctica	729	1	5.0	2.82	0.86
4º Factor 2: Infraestructuras y servicios externos	720	1	5.0	2.78	0.87
5º Factor 6: Programas de las asignaturas	773	1	5.0	2.73	0.74
6º Factor 7: Tutorías	735	1	5.0	2.66	1.01
7º Factor 3: Profesorado (metodología y actitud)	768	1	5.0	2.63	0.79
8º Factor 9: Información sobre la evaluación	771	1	5.0	2.42	1.01
9º Factor 5: Participación de los estudiantes	754	1	4.6	2.14	0.70
10º Factor 1: Orientación e información	748	1	4.9	2.07	0.75
	534				

TABLA 7
SATISFACCIÓN CON LOS ÍTEMS DEL FACTOR SOBRE ORIENTACIÓN
E INFORMACIÓN

ID	Ítems factor 1: Orientación e Información	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
1.6.	Información sobre los objetivos de la titulación	788	1	5	2.64	1.18
1.4.	Información sobre becas y ayudas	785	1	5	2.47	1.15
1.3.	Información sobre salidas profesionales	786	1	5	2.19	1.15
1.5.	Sistemas de orientación existentes para los alumnos	781	1	5	2.03	1.02
1.8.	Cauces para expresar opiniones sobre la calidad de los estudios	777	1	5	1.91	0.98
1.2.	Ayudas para alumnos con dificultades académicas o de otro tipo	769	1	5	1.84	1.04
1.7.	Información sobre intercambios	784	1	5	1.82	0.98
1.1.	Información sobre bolsas de trabajo	779	1	5	1.65	0.96

Por otra parte, aunque la satisfacción media con las tutorías (2.7) es mayor que con la orientación y la información en general (2.1), los alumnos se encuentran más satisfechos con la atención individualizada recibida en las tutorías que con su desarrollo general.

5.4. Diferencias en la satisfacción con el sistema de orientación

En este apartado se presentan las diferencias en los diez factores en función de las variables centro, curso, género, edad, opción de elección de titulación, vía de acceso, nota media de acceso, calificación en los estudios universitarios y utilización de las tutorías. Puesto que los factores no se ajustan a la distribución normal, se han realizado pruebas no paramétricas de análisis de diferencias ilustrando los datos con estadísticos

descriptivos de las pruebas paramétricas equivalentes. Tras estos análisis se observa que algunas variables generan diferencias importantes en la satisfacción con los factores analizados. Estas variables son el centro, el curso y la utilización de las tutorías.

El *centro* es la variable que mejor explica las diferencias en la satisfacción con los distintos factores no existiendo un patrón común de satisfacción en ninguna de las variables analizadas. Los centros, por tanto, son diferentes y diversos, algunos generan satisfacción por las prácticas mientras que otros lo hacen por sus infraestructuras, los programas de las asignaturas, etc. En cuanto a la información y orientación recibida (factor 1), el centro no genera diferencias siendo la satisfacción muy baja en todos los centros.

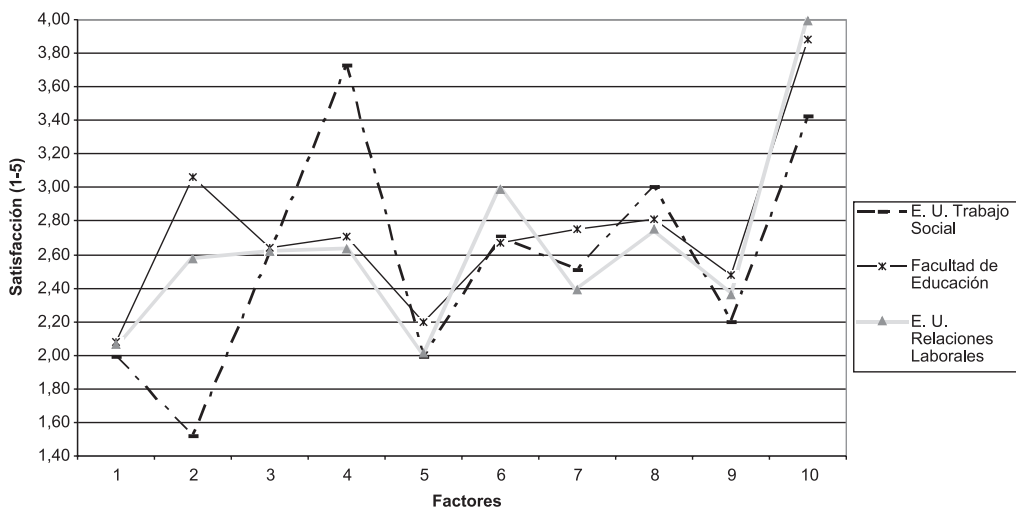


Gráfico 1
Satisfacción con los 10 factores por centro

Las diferencias observadas por *curso* se refieren a la mayor satisfacción de los estudiantes de primero. Esta satisfacción comienza a descender en primero y en tercero alcanza su nivel más bajo. Así, la línea que corresponde a la satisfacción de los alumnos de primero transcurre de forma más o menos paralela por encima de los otros dos cursos excepto en los factores 3, profesorado, y 7, tutorías, en los que la satisfacción del alumnado de primero se aleja sustancialmente por encima de la de los otros dos cursos. Como contraste, los estudiantes de tercero perciben su experiencia en la universidad de forma más negativa que el resto y consideran más difícil finalizar sus estudios en el tiempo previsto por el plan de estudios (ver factor 8. Dificultad de los estudios).

Por último, el alumnado que utiliza *las tutorías* se encuentra más satisfecho que el resto. Existen diferencias significativas en la mayoría de los factores analizados en función de la utilización de las tutorías nunca o alguna vez. Los estudiantes que no utilizan nunca las tutorías están más insatisfechos sobre todo con las propias tutorías. También se encuentran más insatisfechos con las infraestructuras y servicios externos,

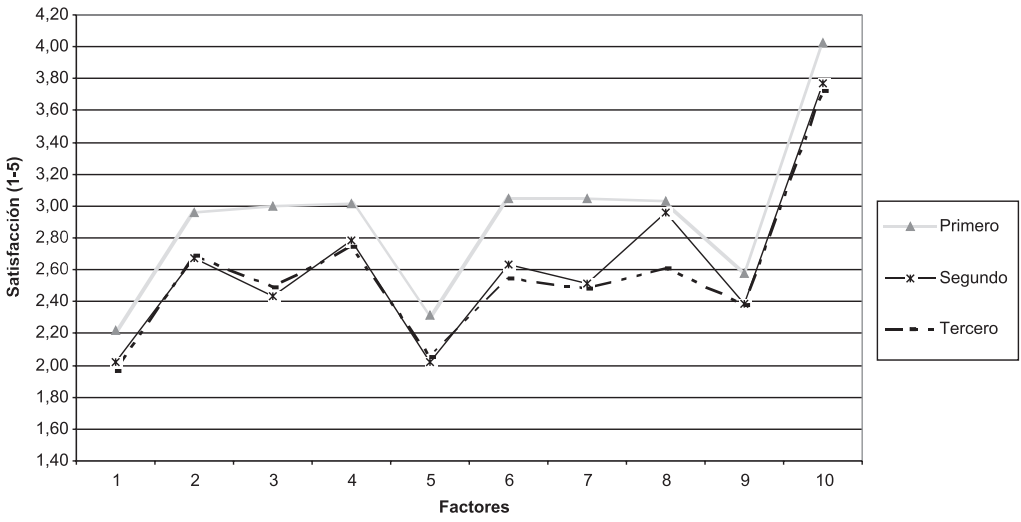


Gráfico 2
Satisfacción con los 10 factores por curso

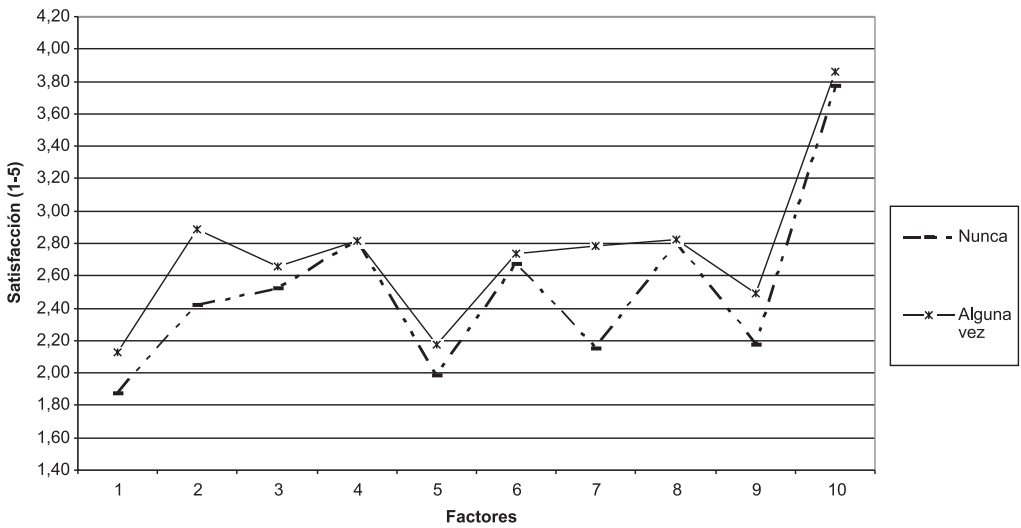


Gráfico 3
Satisfacción con los 10 factores por utilización de las tutorías

con la información sobre la evaluación, con la orientación e información, con la participación de los estudiantes y con la metodología y actitud del profesorado. Precisamente, estos factores son los más relacionados con lo que hemos definido como el sistema de orientación y apoyo al estudiante que estaría formado por servicios de orientación e información, la acción tutorial, la participación y relación entre profesorado y alumnado y, como complemento, los servicios extra-académicos.

Otras variables como el género, la edad, la opción de elección de la titulación, los estudios previos y la calificación, tanto la de acceso como la conseguida en los estudios universitarios, generan, por el contrario, pequeñas diferencias que pueden ser explicadas en la mayoría de los casos por el centro o el curso. No obstante, en términos generales, se podría decir que las mujeres se encuentran más satisfechas que los hombres, los estudiantes de primera opción son más críticos que los que accedieron en otras opciones con algunos aspectos y, aunque fuertemente influenciados por el centro, también se encuentran menos satisfechos los alumnos con mejores notas tanto de acceso como la obtenida durante los estudios.

6. CONCLUSIONES

La metodología de los procesos de evaluación institucional realizados en la universidad española no ha favorecido el análisis del sistema de orientación y apoyo al estudiante en una dimensión institucional, aunque sí en el ámbito de cada titulación. No obstante, los resultados del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades apuntan a una evidente preocupación por la mejora de la orientación que se ha visto reflejada en la propuesta de acciones que afectan a la institución en su conjunto, como son los Planes de Acción Tutorial.

Esta situación generalizada en la universidad española, se constata en el análisis pormenorizado de una de ellas. Así, en la evaluación de la enseñanza realizada en la Universidad de León se observa un escaso tratamiento de los apartados relacionados con la orientación en comparación con otros apartados y, cuando estos temas son tratados, se incide en su situación en el contexto de los centros y de las titulaciones sin valorar, en la mayoría de los casos, la situación en el conjunto de la universidad. La importancia de los centros y las titulaciones como referente contextual en los procesos de evaluación es coherente con el hecho de que sea la variable centro la de mayor efecto diferenciador en la opinión de profesores y alumnos sobre diversos aspectos relacionados con los estudios universitarios como son, por ejemplo, las infraestructuras o el plan de estudios. No obstante, todos los centros coinciden, tanto en los informes de evaluación como en los resultados de las encuestas, en la insatisfacción con los mecanismos de información y orientación que recibe el alumnado. Además del centro, otras variables que generan diferencias en el grado de satisfacción son el curso y la utilización de las tutorías. Resulta fundamental destacar que estas tres variables, centro, curso y utilización de tutorías, son en cierta medida controlables por la institución o, al menos, se encuentran en su campo de actuación. Ante estos resultados, no parecería justificable, dada la homogeneidad de los estudiantes universitarios españoles, plantear como objetivo prioritario la puesta en marcha de programas específicos de atención a los estudiantes por tipología, como por ejemplo, según los estudios de

procedencia, por estudiar a tiempo parcial o completo, por edad, por cargas familiares, etc. La atención a la diversidad en estos centros se explicaría, en parte, por elementos de los propios estudios en los que el centro y la institución pueden incidir. En este contexto, la planificación del sistema de orientación y apoyo al alumnado debe partir de un marco global compartido por la institución, que posteriormente se concrete en las necesidades específicas de los centros.

Como reflexión final sobre la situación del sistema de orientación en los procesos de evaluación, se observa la tendencia a perder la dimensión de la institución en su conjunto, y por tanto, la consideración de la orientación como sistema integrado en la política de las universidades. Los procesos de evaluación desarrollados en España se han centrado excesivamente en la titulación. A este contexto en el que la titulación ha sido el eje de referencia, se une la situación actual de homologación y acreditación de títulos en el proceso de adaptación de los estudios universitarios a la estructura de grado y postgrado. Una posible opción complementaria que incluya la institución como referente, pueden ser los procesos de auditoría institucional, desarrollados por ejemplo en Reino Unido, donde la institución, su plan estratégico y su plan de evaluación y mejora son ejes centrales en los procesos de evaluación. La importancia de la institución como eje aglutinador de la educación superior se justifica no sólo en términos de política universitaria, planificación y gestión, sino también ante el fenómeno de la globalización en el que la educación forma parte de la comercialización de servicios a escala mundial. En este contexto, la titulación es un referente fundamental, pero también la institución como conjunto de servicios y facilidades a disposición de los alumnos, los principales usuarios.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAS. (2003). *The book of professional standards for higher education*. Washington, D. C.: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.
- CCU. (2003a). *Informe Global (1996-2000). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- CCU. (2003b). *Acciones de mejora (Premios 2001-2002)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Coba, E. (2001). La evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 383-388.
- CU. (1999). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación* Madrid: Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CU. (2001). *Acciones de mejora (Premio Convocatoria 2000)*. Madrid: Consejo de Universidades, MECD.
- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Gil Pascual, J. A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen III: Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- Hämäläinen, K., Pehu-Voima, S., & Wahlén, S. (2001). *Institutional Evaluations in Europe*. Helsinki: ENQA.

- Kells, H. R. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Perú: Fondo Editorial de la PUCP.
- Lévy, J. P., & Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- Ludeman, R. B. (2001). *The role of student affairs and services in Higher Education: A practical manual for developing, implementing, and assessing student affairs programs and services*. IASAS/UNESCO.
- Nuss, E. M. (2001). The development of student affairs. En S. R. Komives, & D. B. Woodward (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession* (pp. 22-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- QAA. (2003). *Quality assurance in UK higher education: a brief guide*. Gloucester: Quality Assurance Agency.
- Rey, A. A. (1998). *Planificación estratégica, gestión de la calidad total y sistemas de información en la universidad*. Planificación Estratégica y Mejora de la Calidad en la Universidad, Universidad del País Vasco, 2-4 diciembre de 1998.
- Tuttle, K. N. (2000). Academic advising. *New directions for Higher Education*, 111, 15-24.
- Vidal, J. (2003). Quality Assurance, Legal Reforms and the European Higher Education Area in Spain. *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 38(3), 301-313.
- Watts, A. G., & Kidd, J. M. (2000). Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(4), 485-502.

Fecha de recepción: 18 de abril de 2005.

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2005.

VARIABLES QUE DISCRIMINAN ENTRE ALUMNOS DE BAJO Y MEDIO-ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Arturo de la Orden y Coral González¹

RESUMEN

Tras revisar la teoría y la investigación relacionadas con el bajo rendimiento, específicamente en el ámbito español, el estudio empírico que aquí presentamos pretende aportar algunos datos relacionados con la determinación de aquellos factores que inciden en el bajo rendimiento.

Nuestro interés es determinar una ecuación lineal que nos permita predecir en qué grupo de alumnos (de bajo rendimiento o de rendimiento suficiente) se encontrará cualquier sujeto, con características similares a las de la muestra, conociendo únicamente algunas variables concretas. Se sigue una secuencia de siete pasos hasta alcanzar dicha ecuación.

El tratamiento de los datos se realiza mediante la técnica estadística denominada análisis discriminante, aunque en algún paso concreto, se utiliza alguna otra como el análisis de regresión.

Palabras clave: Ecuación discriminante, Bajo rendimiento académico, Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

After reviewing the research literature related to low academic performance, specially in the spanish school system , the empirical study presented here tries to provide some evidence about factors associated to low academic performance in compulsory secondary education.

The main purpose of the study is to identify a linear equation to predict which group (low performance group or medium-high performance group) would belong to any subject with similar characteristics to our sample subjects.. A seven step protocol is followed to reach the equation.

¹ aohmide@edu.ucm.es y cgbarbera@edu.ucm.es

The statistical analysis was mainly carried out by discriminant analysis but in some concrete steps regression analysis was also done.

Key words: *discriminant equation, low academic performance, compulsory secondary school.*

INTRODUCCIÓN

El estudio empírico que aquí presentamos pretende aportar evidencias relacionadas con la determinación de los factores que inciden en el bajo rendimiento escolar.

Aunque, como es sabido, son numerosos los factores que influyen directa o indirectamente en los malos resultados académicos de los alumnos, tras revisar la bibliografía pertinente, sólo se han tomado en consideración algunos de ellos, lo que, supone asumir las limitaciones propias de esta selección previa.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación forma parte de otra de mayor alcance cuyo objetivo general es: Determinar las variables que permiten identificar a los alumnos de bajo rendimiento y a los que no lo son. Para lograr dicho objetivo nos planteamos un problema de investigación general:

¿Qué variables, de todas las que fueron medidas, son las más importantes en la explicación del rendimiento académico?

Concretando dicho problema general, planteamos varias cuestiones específicas, entre las cuales se encuentra la que trataremos de responder en este artículo. A saber:

¿Qué variables permiten diferenciar más y mejor a los alumnos de bajo rendimiento de aquellos de rendimiento medio y alto?

HIPÓTESIS

Las hipótesis sustantivas, por definición, son alternativas de respuesta al problema de investigación y cuya formulación guía el desarrollo del estudio o experimento. Para dar respuesta al problema planteado, formulamos 5 hipótesis diferentes:

H1. Las variables relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio permiten discriminar correctamente entre alumnos de bajo y suficiente (medio y alto) rendimiento.

H2. Las variables relacionadas con aspectos educativo-familiares permiten discriminar correctamente entre alumnos de bajo y suficiente (medio y alto) rendimiento.

H3. Las variables relacionadas con la motivación de logro de los alumnos discriminan entre alumnos de bajo y suficiente (medio y alto) rendimiento

H4. Las variables relacionadas con el autoconcepto social y académico permiten discriminar entre alumnos de bajo y suficiente (medio y alto) rendimiento.

H5. Las expectativas que el alumno tiene en relación a su formación permiten discriminar a los alumnos de bajo y suficiente (medio y alto) rendimiento.

VARIABLES

Tras una amplia revisión bibliográfica y basándonos en un criterio relacionado con la función que realizan en el estudio, podríamos incluir como constructos latentes explicativos, los que siguen:

- Motivación
- Autoconcepto
- Estrategias y habilidades de aprendizaje y estudio
- Aspectos educativo-familiares
- Expectativas de formación

Y como variable criterio, el rendimiento académico de los alumnos.

La tabla 1 presenta una síntesis de la operacionalización de las variables, que junto con el apartado dedicado a los instrumentos de medida, permite visualizar de una manera clara y concisa cuáles, finalmente, han sido las variables estudiadas y de qué manera ha sido recogida la información con respecto a ellas.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los instrumentos de medida utilizados son, en su mayoría, cuestionarios adaptados de instrumentos estandarizados y validados, publicados en español. Las adaptaciones realizadas son todas ellas a nivel de lenguaje a excepción de algún caso en el que hemos omitido algún ítem o escala por no estar en concordancia con los objetivos de medida del estudio.

A continuación, expondremos, brevemente, los instrumentos utilizados.

Motivación

El cuestionario de motivación de logro aplicado, está tomado de una escala de motivación de Manassero y Vázquez (1995) fundamentada en las teorías motivacionales del tipo Expectativa*Valor. Intenta reflejar las causas de logro habituales percibidas por los alumnos de Educación Secundaria.

Está compuesto por 22 ítems, los cuales son afirmaciones acompañadas de una escala tipo Likert de 1 a 5 (de acuerdo y desacuerdo). Están clasificados en 5 dimensiones.

Igualmente, la suma de las puntuaciones en todos los ítems permite calcular una puntuación final de motivación de logro.

La fiabilidad de la escala de partida era .8626, esta misma escala (puesto que las adaptaciones de lenguaje han sido mínimas) aplicada en nuestra muestra arroja una fiabilidad medida con el Alfa de Cronbach de .8579.

TABLA 1
SÍNTESIS DE LA OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

<i>Motivación de logro</i>	Tarea
	Esfuerzo
	Interés
	Exámenes
	Competencia del profesor
<i>Autoconcepto</i>	Académico
	Social
<i>Estrategias de aprendizaje y estudio</i>	Actitud e interés hacia la escuela
	Autocontrol
	Gestión del tiempo
	Ansiedad y preocupación por los resultados escolares
	Atención y Concentración
	Estrategias para el procesamiento de la información
	Estrategias de repaso
	Comprensión en el estudio
<i>Aspectos educativo-familiares</i>	Nivel socioeducativo de los padres
	Implicación de los padres en la formación de sus hijos
	Control de los padres de los hábitos de estudio de sus hijos
<i>Expectativas de formación</i>	Expectativas de formación futura de los alumnos
<i>Rendimiento académico</i>	Calificaciones en 5 materias fundamentales (lengua, matemáticas, cc sociales, cc naturales e inglés)
	Número de asignaturas suspensas
	Prueba objetiva de rendimiento en matemáticas

Autoconcepto

La escala de autoconcepto aplicada, está tomada de un instrumento llamado AFA (Autoconcepto forma A) publicado por Musitu, García y Gutiérrez (1994). En dicho instrumento se contemplan cuatro escalas de autoconcepto claramente diferenciadas, basadas en diferentes ámbitos o aspectos en los que se hace patente el autoconcepto: académico, social, emocional y familiar.

El instrumento aplicado en esta investigación, tiene las mismas características de aplicación (escala de acuerdo/desacuerdo de 1 a 3) que el citado, sin embargo, únicamente consta de los ítems propios del autoconcepto académico y social. Las razones fundamentales son dos, por una parte, que son las dos subescalas del AFA que más varianza total explican (69,6%) y, por otra, porque la literatura al respecto apunta hacia una relación significativa entre dichas dimensiones y los resultados escolares.

La fiabilidad del instrumento estandarizado medido con el coeficiente Alfa de Cronbach es de .823. Por su parte, el coeficiente de Cronbach calculado para el instrumento aplicado es de .8492, como era de esperar puesto que no se han realizado modificaciones de las escalas originales.

Habilidades para el Aprendizaje y el Estudio

El instrumento utilizado para medir este constructo está basado en dos instrumentos, la mayoría de las dimensiones se basan en la prueba LASSI, *Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio* (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988). La última dimensión, sin embargo, es una adaptación de una escala del ILP (Schmeck y cols., 1991) que mide estilos de aprendizaje.

Consta de 64 preguntas, que, de nuevo, son afirmaciones que el alumno debe valorar en una escala de acuerdo-desacuerdo de 1 a 5.

La suma de las puntuaciones en todas las escalas o dimensiones permite obtener una puntuación total de habilidades para el aprendizaje y el estudio.

Es destacable el valor de la fiabilidad considerada como consistencia interna de la prueba, calculada mediante el alpha de Cronbach que es de .9195.

Cuestionario del alumno

Este instrumento está creado *ad hoc*, con el fin de recoger algunos datos referentes al nivel socio-educativo de los padres, a la implicación de los padres en la formación de sus hijos, al control de los padres en los hábitos de estudio de los hijos y a las expectativas del futuro formativo de los alumnos.

Esta clasificación, o mejor, agrupación de los ítems está basada en la teoría. Se trata de ítems de carácter ordinal de entre 3 y 7 opciones.

El nivel socioeducativo de los padres arroja un Alpha de Cronbach de .5347. Mientras que la consistencia interna de los ítems que miden implicación de los padres desciende hasta un Alpha de Cronbach .3039.

La consistencia interna de este cuestionario resulta ser baja, algo totalmente previsible puesto que cada ítem, aunque pretende tener relación con el resto, mide un aspecto diferente e independiente del resto.

Calificaciones escolares

Las variables relacionadas con las calificaciones escolares y el número de suspensos fueron aportadas por los centros en los documentos estándar que existen al efecto (actas académicas).

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población se compone de los alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, ESO, de Institutos de Enseñanza Secundaria, IES, de la zona Este de la Comunidad de Madrid.

El número de matriculados en el presente curso 2002-2003 en el conjunto de la Comunidad de Madrid en ESO asciende a 240.826, siendo en el primer ciclo un total de 119.030.

La muestra (compuesta por 22 Centros) se obtiene a partir de un tipo de muestreo no probabilístico en la selección de los conglomerados (considerando conglomerados los centros) basada en la disposición a colaborar en el estudio. En cada uno de los 22 I.E.S. fueron seleccionados aleatoriamente 2 grupos naturales (clases) de 2º de la ESO., contando, finalmente, con una muestra de 989 alumnos de 2º de la ESO.

Análisis y resultados

Una vez tomados todos los datos necesarios para medir las variables expuestas con anterioridad, hemos procedido a su preparación para analizarlos, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 11.5 para Windows.

Con el fin de dar respuesta al problema de investigación planteado, conocer las variables que más discriminan entre alumnos de rendimiento normal y de bajo rendimiento, hemos realizado un *análisis discriminante*.

Este tipo de análisis proporciona información sobre dos cuestiones fundamentales, tales como:

- Obtener una ecuación o función matemática que permita llegar a una puntuación para cada sujeto basada en la combinación lineal de las variables explicativas. Puntuación que servirá para clasificar a los sujetos de la muestra en los dos grupos (de rendimiento académico) establecidos a priori, permitiendo conocer en qué porcentaje se encuentran bien clasificados.
- Poder predecir el grupo de rendimiento al que pertenecerá un sujeto externo a la muestra, conociendo únicamente las puntuaciones obtenidas en las variables explicativas.

La variable dependiente constituye el criterio para asignar a los sujetos a un grupo de pertenencia determinado, en nuestro caso se trata de la variable rendimiento, que permite clasificar a los sujetos en dos grupos: rendimiento académico suficiente y rendimiento académico bajo. Las variables explicativas son el resto de las expuestas en el apartado correspondiente.

Hemos seguido todo un proceso, incluyendo y eliminando algunas variables en los análisis, con el fin de obtener una función discriminante con el menor número de variables que clasificase correctamente al mayor porcentaje de sujetos respetando el principio de parsimonia.

Nos ha parecido interesante hacer un recorrido por las fases seguidas, puesto que hacer referencia únicamente los últimos resultados, podría plantear interrogantes fácilmente evitables siguiendo a grandes rasgos el proceso.

Paso 1

Análisis discriminante, incluyendo todas las variables (a excepción de las nominales y los totales en las prueba —puesto que son combinaciones lineales de otras

variables—) y probando dos posibilidades de agrupación de los sujetos en función del rendimiento, partiendo de dos y tres grupos teniendo en cuenta el número de suspensos que presentan (ver tabla 2).

TABLA 2
GRUPOS DE RENDIMIENTO

<i>Dos grupos de rendimiento</i>	Grupo 1: 0, 1 ó 2 suspensos
	Grupo 2: más de 2 suspensos
<i>Tres grupos de rendimiento</i>	Grupo 1: 0 ó 1 suspenso
	Grupo 2: entre 2 y 5 suspensos
	Grupo 3: Más de 5 suspensos

La tabla 3. presenta todas las variables incluidas en los dos análisis (con 2 y con 3 grupos).

TABLA 3
VARIABLES EXPLICATIVAS

nivel de estudios padre	atención concentración
nivel de estudios madre	preparación de la información
frecuencia de prensa	selección de ideas principales
nº de libros	uso de técnicas de apoyo
asistencia a reuniones	estrategias de reposo
horas estudio	comprensión en el estudio
marcha estudios	tarea
fuera padre	esfuerzo
fuera madre	interés
frecuencia de actividades extra escolares	exámenes
tiempo que se pasa en la calle al día	competencia del profesor
expectativas	implicación de los profesores
autoconcepto académico	cohesión de los trabajadores
autoconcepto social	apoyo entre trabajadores
actitud e interés hacia la escuela	implicación de los alumnos
autocontrol	afiliación
gestión del tiempo	ayuda entre los alumnos
ansiedad y preocupación por los resultados escolares	

Resultados fundamentales partiendo de 2 grupos de rendimiento

Los resultados más importantes relacionados con la función discriminante obtenida se expresan en la tabla que siguen (ver tabla 4).

TABLA 4
AUTOVALOR Y LAMBDA DE WILKS

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica		
1	.470	100.0	100.0	.565		
Contraste de las funciones		Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	
1		.680	275.707	35	.000	

El autovalor presenta un valor positivo y podemos afirmar que la varianza de las puntuaciones discriminantes debida a las diferencias entre los grupos es mayor que aquella debida a las diferencias individuales entre los sujetos. La correlación canónica representa la relación existente entre las puntuaciones discriminantes y los grupos, resulta no ser demasiado elevada (.565). El estadístico λ de Wilks expresa la proporción de varianza total de las puntuaciones discriminantes no explicada por las diferencias grupales de rendimiento. Dicho estadístico es sometido a un contraste de hipótesis cuya hipótesis nula defiende la no existencia de diferencias entre las puntuaciones otorgadas a las variables explicativas de los sujetos, en nuestro caso, a la vista de los resultados ($\chi^2=275.707$; $p=.000$), debemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias en las puntuaciones que los sujetos obtienen en las variables explicativas en función del grupo de rendimiento al que pertenezcan.

TABLA 5
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			no bajo rendimiento	bajo rendimiento	
Original	Recuento	grupos de rendimiento			
		no bajo rendimiento	307	84	391
		bajo rendimiento	84	260	344
	Casos desagrupados	48	83	131	
	%	no bajo rendimiento	78.5	21.5	100.0
		bajo rendimiento	24.4	75.6	100.0
Casos desagrupados		36.6	63.4	100.0	

Clasificados correctamente el 77.1% de los casos agrupados originales.

Podemos comprobar la función discriminante permite agrupar correctamente al 77.1% de los casos. Un 21.5% de los alumnos que pertenecen al grupo de «no bajo rendimiento» se clasifican mal mediante la función discriminante, así como un 24.4 % de los casos de «bajo rendimiento» se incluyen en el grupo de «no bajo rendimiento».

Resultados fundamentales partiendo de tres grupos de rendimiento

TABLA 6
AUTOVALOR Y LAMBDA DE WILKS

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica		
1	.624	89.2	89.2	.620		
2	.076	10.8	100.0	.265		
Contraste de las funciones		Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	
1 a la 2		.573	398.696	70	.000	
2		.930	52.076	34	.024	

La combinación lineal de las variables explicativas da lugar a dos funciones discriminantes que intentan explicar las diferencias entre los tres grupos de rendimiento.

La primera de las funciones presenta unos estadísticos aceptables, explicando casi el 90% de la varianza total, dejando el 10,8% de la explicación a la segunda función. Las correlaciones canónicas y las lambdas de Wilks calculadas destacan por ser mejores en la primera función, hasta el punto que el contraste de hipótesis realizado incita a mantener la hipótesis nula en el caso de la segunda función (no existencia de diferencias entre las puntuaciones en las variables explicativas en función de los grupos) cuando el nivel de significación fijado es de .01.

A continuación presentamos la tabla resumen de clasificación de los sujetos en los tres grupos (tabla 7.).

TABLA 7
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

			Grupo de pertenencia pronosticado			Total
rendimiento			no bajo rendimiento	Bajo rendimiento	muy bajo rendimiento	
Original	Recuento	no bajo rendimiento	217	52	18	287
		bajo rendimiento	49	109	46	204
		muy bajo rendimiento	25	64	155	244
		Casos desagrupados	38	35	58	131
	%	no bajo rendimiento	75.6	18.1	6.3	100.0
		bajo rendimiento	24.0	53.4	22.5	100.0
		muy bajo rendimiento	10.2	26.2	63.5	100.0
Casos desagrupados			29.0	26.7	44.3	100.0
Clasificados correctamente el 65.4% de los casos agrupados originales.						

El 65.4 % de los casos se encuentran bien agrupados bajo esta función discriminante. Observando la tabla, vemos que los casos que mejor se agrupan son aquellos que pertenecen al grupo «no bajo rendimiento» (75.6%) seguidos de los de «muy bajo rendimiento» (63.5%), sin embargo, los que en la realidad se encuentran en el grupo intermedio «bajo rendimiento», se distribuyen entre los tres grupos incluyéndose sólo en un 53.4% en el grupo que les corresponde. Esto quiere decir que, la función discriminante utilizada no permite discriminar con claridad a aquellos sujetos que pertenecen al grupo de «bajo rendimiento».

Así, comparando los resultados obtenidos con ambas formas de clasificar tomamos la decisión de trabajar únicamente con dos grupos de rendimiento, puesto que parece que las diferencias entre ellos son más claras. Siguiendo el mismo razonamiento, y puesto que el gran tamaño de la muestra lo permite, hemos optado por seleccionar a aquellos sujetos que puntúen de una manera extrema en alguno de los dos grupos, tal y como explicamos en el paso que sigue.

Paso 2

Análisis discriminante incluyendo las mismas variables que en el paso anterior, pero entendiendo la variable dependiente con dos grupos de rendimiento extremos, esto es, seleccionando aquellos sujetos que no presentan ningún suspenso (no bajo rendimiento) por una parte y, por otra, los que presentan más de 5 suspensos (bajo rendimiento).

Seguidamente se exponen los resultados obtenidos más interesantes.

TABLA 8
AUTOVALOR Y LAMBDA DE WILKS

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica	
1	.955	100.0	100.0	.699	
Contraste de las funciones		Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1		.512	285.873	35	.000

De nuevo una única función permite explicar el 100% de la varianza. En este caso la relación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos es bastante elevada (.699) y el contraste de hipótesis permite rechazar la hipótesis nula, afirmando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones debidas a la agrupación en función del rendimiento.

La tabla-resumen de clasificación de los casos, es la que aparece a continuación (tabla 9.).

TABLA 9
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
	rendimiento extremos	bajo rendimiento	no bajo rendimiento		
Original	Recuento	bajo rendimiento	201	43	244
		no bajo rendimiento	28	174	202
	%	bajo rendimiento	82.4	17.6	100.0
		no bajo rendimiento	13.9	86.1	100.0
Clasificados correctamente el 84.1% de los casos agrupados originales.					

El 84.1 % de los casos está bien clasificado en su grupo de origen mediante la función de discriminación, lo que quiere decir que, con el simple hecho de seleccionar a los alumnos que puntúan en los extremos del rendimiento (número de suspensos) aumentamos considerablemente el poder de discriminación y por tanto, de clasificación adecuada de los sujetos en los grupos, como era de esperar.

Llegados a este punto, surge la necesidad de eliminar algunas variables explicativas, puesto que contar con 36 variables sobre un alumno para predecir en que grupo de rendimiento se situará, no aporta demasiado a la determinación del bajo rendimiento, sin embargo, si conseguimos reducir el número de variables explicativas sin reducir significativamente el porcentaje de casos clasificados correctamente, sí obtendremos resultados más útiles para la práctica educativa.

Así pues, en los tres pasos que siguen, se intenta, mediante diferentes técnicas o métodos, seleccionar las variables del estudio que mejor expliquen el rendimiento académico, y por tanto, que más discriminen (o permitan distinguir) entre sujetos con bajo rendimiento y los que no lo son.

Paso 3

Análisis discriminante, utilizando el método paso a paso, incluyendo las mismas variables explicativas. La diferencia con el paso anterior radica en que el propio programa incluye únicamente aquellas variables que ejercen un aporte significativo en la discriminación entre los grupos.

Las variables incluidas en el modelo son nueve y los estadísticos Lambda de Wilks y la significación del modelo según van incluyéndose variables se exponen en la tabla que sigue (tabla 10.).

TABLA 10
VARIABLES INTRODUCIDAS

Paso	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Esta- dístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1	Autocontrol	.725	1	1	444	168.807	1	444	.000
2	Exámenes	.656	2	1	444	115.939	2	443	.000
3	Expectativas	.616	3	1	444	91.839	3	442	.000
4	comprensión en el estudio	.597	4	1	444	74.485	4	441	.000
5	tiempo que se pasa en la calle al día	.579	5	1	444	64.050	5	440	.000
6	ansiedad y preocupación por los resultados escolares	.570	6	1	444	55.111	6	439	.000
7	autoconcepto académico	.564	7	1	444	48.443	7	438	.000
8	Tarea	.559	8	1	444	43.165	8	437	.000
9	asistencia a reuniones	.554	9	1	444	39.054	9	436	.000
En cada paso se introduce la variable que minimiza la lambda de Wilks global.									
A El número máximo de pasos es 70.									
B La F parcial mínima para entrar es 3.84.									
c La F parcial máxima para eliminar es 2.71									
d El nivel de F. la tolerancia o el VIN son insuficientes para continuar los cálculos.									

El programa decide contar únicamente con nueve de las treinta y seis variables introducidas. Por tanto, trabaja finalmente con una función discriminante que presenta las siguientes características.

TABLA 11
AUTOVALOR Y LAMBDA DE WILKS

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica		
1	.806	100.0	100.0	.668		
Contraste de las funciones		Lambda de Wilks		Chi-cuadrado	gl	Sig.
1		.554		259.836	9	.000

De nuevo, una única función permite una buena relación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos (.668), la proporción de varianza no explicada por los grupos es relativamente baja (.554) y el valor de χ^2 (259.836) y su probabilidad asociada (.000) permiten afirmar las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones debidas a los grupos.

Finalmente, los datos referentes a la clasificación de los casos en base a la función discriminante son los siguientes (ver tabla 12.):

TABLA 12
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		rendimiento extremos	bajo rendimiento	no bajo rendimiento	
Original	Recuento	bajo rendimiento	245	63	308
		no bajo rendimiento	36	197	233
	%	bajo rendimiento	79,5	20,5	100,0
		no bajo rendimiento	15,5	84,5	100,0
Clasificados correctamente el 81,7% de los casos agrupados originales.					

Estos resultados apuntan hacia la idea que perseguimos, de que muchas de las variables incluidas no aportan casi nada con respecto a las discriminación de los grupos de rendimiento, puesto que, incluyendo únicamente nueve variables (de las 36 originales) sólo se disminuye el porcentaje de clasificación correcta en menos de 3 puntos.

Paso 4

Siguiendo en la misma línea de seleccionar las variables implicadas en el rendimiento académico de los alumnos, nos parece interesante realizar un análisis de regresión paso a paso con todas las variables explicativas incluidas en el análisis discriminante y como variable dependiente *número de suspensos*. El único fin de realizar este análisis de regresión es corroborar que la mayoría de las variables incluidas en el análisis discriminante por pasos se incluyen también en el modelo de regresión, es decir, somos conscientes que por la naturaleza de las variables que manejamos, la varianza del criterio será explicada en muy baja proporción, por tanto no haremos demasiado hincapié a este respecto.

Las tablas siguientes (tablas 12. y 13.) se refieren a los 8 pasos o modelos de regresión, expresando los resultados más relevantes obtenidos tras el análisis de regresión.

TABLA 12
RESUMEN DEL MODELO

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1	.462(a)	.214	.213	3.00
2	.536(b)	.287	.286	2.85
3	.568	.323	.320	2.79
4	.579(d)	.336	.332	2.76
5	.587	.345	.340	2.74
6	.592(f)	.350	.345	2.73
7	.595(g)	.354	.348	2.73
8	.598(h)	.358	.351	2.72
a Variables predictoras: (Constante), autocontrol				
b Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes				
c Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes, expectativas				
d Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes, expectativas, comprensión en el estudio				
e Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes, expectativas, comprensión en el estudio, tiempo que se pasa en la calle al día				
f Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes, expectativas, comprensión en el estudio, tiempo que se pasa en la calle al día, tarea				
g Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes, expectativas, comprensión en el estudio, tiempo que se pasa en la calle al día, tarea, autoconcepto académico				
h Variables predictoras: (Constante), autocontrol, exámenes, expectativas, comprensión en el estudio, tiempo que se pasa en la calle al día, tarea, autoconcepto académico, n° de libros				

TABLA 13
COEFICIENTES

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	9.228	.408		22.621	.000
	autocontrol	-8.209E-02	.006	-.462	-14.111	.000
2	(Constante)	10.373	.410		25.288	.000
	autocontrol	-6.190E-02	.006	-.349	-10.306	.000
	exámenes	-4.596E-02	.005	-.295	-8.712	.000
3	(Constante)	10.820	.407		26.607	.000
	autocontrol	-4.957E-02	.006	-.279	-8.009	.000
	exámenes	-4.287E-02	.005	-.275	-8.291	.000
	expectativas	-.323	.052	-.204	-6.175	.000
4	(Constante)	11.528	.445		25.909	.000
	autocontrol	-4.224E-02	.006	-.238	-6.562	.000
	exámenes	-4.162E-02	.005	-.267	-8.103	.000
	expectativas	-.305	.052	-.192	-5.849	.000
	comprensión en el estudio	-2.318E-02	.006	-.124	-3.758	.000
5	(Constante)	11.988	.465		25.800	.000
	autocontrol	-3.770E-02	.007	-.212	-5.756	.000
	exámenes	-4.053E-02	.005	-.260	-7.924	.000
	expectativas	-.280	.052	-.177	-5.354	.000
	comprensión en el estudio	-2.422E-02	.006	-.130	-3.946	.000
	tiempo que se pasa en la calle al día	-.243	.076	-.103	-3.218	.001
6	(Constante)	12.108	.466		25.990	.000
	autocontrol	-3.406E-02	.007	-.192	-5.080	.000
	exámenes	-3.437E-02	.006	-.220	-6.017	.000
	expectativas	-.264	.053	-.167	-5.021	.000
	comprensión en el estudio	-2.262E-02	.006	-.121	-3.675	.000
	tiempo que se pasa en la calle al día	-.237	.075	-.100	-3.148	.002
	tarea	-1.430E-02	.006	-.093	-2.388	.017

TABLA 13
COEFICIENTES (CONTINUACIÓN)

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
7	(Constante)	11.334	.589		19.244	.000
	autocontrol	-3.168E-02	.007	-.178	-4.673	.000
	exámenes	-3.471E-02	.006	-.223	-6.089	.000
	expectativas	-.262	.053	-.165	-4.986	.000
	comprensión en el estudio	-2.200E-02	.006	-.118	-3.580	.000
	tiempo que se pasa en la calle al día	-.235	.075	-.100	-3.126	.002
	tarea	-1.322E-02	.006	-.086	-2.205	.028
	autoconcepto académico	1.204E-02	.006	.067	2.142	.033
8	(Constante)	11.843	.636		18.621	.000
	autocontrol	-3.007E-02	.007	-.169	-4.417	.000
	exámenes	-3.486E-02	.006	-.223	-6.128	.000
	expectativas	-.249	.053	-.157	-4.725	.000
	comprensión en el estudio	-2.208E-02	.006	-.118	-3.601	.000
	tiempo que se pasa en la calle al día	-.232	.075	-.098	-3.093	.002
	tarea	-1.233E-02	.006	-.080	-2.055	.040
	autoconcepto académico	1.241E-02	.006	.069	2.212	.027
	n° de libros	-.190	.091	-.065	-2.093	.037
Variable dependiente: n° de suspensos						

Si nos fijamos en el modelo número 8, puesto que es el que más variables incluye, vemos que muchas de las variables del paso anterior se incluyen en este también. Como cabría esperar, este modelo sólo consigue explicar un 36% de la varianza del rendimiento y los pesos que las variables explicativas tienen en la ecuación de regresión no son demasiado elevados. El signo negativo que presentan todos los betas (a excepción del de autoconcepto académico) se debe a que la variable número de suspensos mide

el rendimiento académico de forma inversa, es decir, a medida que aumenta la variable rendimiento disminuye el número de suspensos. Por esta razón los pesos debemos interpretarlos como relaciones directas o positivas con el rendimiento (cuando tienen un signo negativo) y como relaciones indirectas o inversas (cuando presentan signo positivo).

Paso 5

Análisis de regresión paso a paso, incluyendo como variables explicativas las 36 originales y como variable criterio el rendimiento en la prueba objetiva en matemáticas (otra variable continua que mide rendimiento).

El objetivo de este paso vuelve a repetirse, simplemente pretendemos determinar cuáles son las variables que se incluyen en el modelo de regresión paso a paso, sin prestar demasiada atención al resto de los resultados, puesto que somos conscientes de las limitaciones de la investigación y no es nuestro objetivo.

TABLA 14
RESUMEN DEL MODELO

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.275(a)	.076	.075	3.65
2	.345(b)	.119	.117	3.56
3	.379(c)	.144	.141	3.52
4	.401(d)	.161	.157	3.48
5	.416(e)	.173	.168	3.46
6	.426(f)	.181	.176	3.44
7	.433(g)	.187	.181	3.43
a Variables predictoras: (Constante), tarea				
b Variables predictoras: (Constante), tarea, frecuencia de actividades extraescolares				
c Variables predictoras: (Constante), tarea, frecuencia de actividades extraescolares, comprensión en el estudio				
d Variables predictoras: (Constante), tarea, frecuencia de actividades extraescolares, comprensión en el estudio, n° de libros				
e Variables predictoras: (Constante), tarea, frecuencia de actividades extraescolares, comprensión en el estudio, n° de libros, exámenes				
f Variables predictoras: (Constante), tarea, frecuencia de actividades extraescolares, comprensión en el estudio, n° de libros, exámenes, expectativas				
g Variables predictoras: (Constante), tarea, frecuencia de actividades extraescolares, comprensión en el estudio, n° de libros, exámenes, expectativas, tiempo que se pasa en la calle al día				

TABLA 15
COEFICIENTES

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	5.947	.365		16.289	.000
	tarea	4.706E-02	.006	.275	8.395	.000
2	(Constante)	8.498	.530		16.033	.000
	tarea	4.359E-02	.006	.255	7.923	.000
3	frecuencia de actividades extra escolares	-.563	.087	-.209	-6.505	.000
	(Constante)	6.928	.611		11.329	.000
	tarea	3.547E-02	.006	.208	6.257	.000
	frecuencia de actividades extra escolares	-.540	.085	-.201	-6.318	.000
	comprensión en el estudio	3.416E-02	.007	.164	4.954	.000
4	(Constante)	5.260	.728		7.228	.000
	tarea	3.162E-02	.006	.185	5.553	.000
	frecuencia de actividades extra escolares	-.483	.086	-.180	-5.629	.000
	comprensión en el estudio	3.327E-02	.007	.160	4.868	.000
	n° de libros	.440	.106	.134	4.138	.000
5	(Constante)	4.814	.733		6.568	.000
	tarea	1.881E-02	.007	.110	2.821	.005
	frecuencia de actividades extra escolares	-.480	.085	-.179	-5.635	.000
	comprensión en el estudio	3.174E-02	.007	.152	4.667	.000
	n° de libros	.438	.106	.133	4.147	.000
	exámenes	2.421E-02	.007	.137	3.619	.000
6	(Constante)	4.578	.734		6.235	.000
	tarea	1.552E-02	.007	.091	2.304	.021
	frecuencia de actividades extra escolares	-.464	.085	-.172	-5.452	.000
	comprensión en el estudio	2.806E-02	.007	.135	4.075	.000
	n° de libros	.403	.106	.123	3.806	.000
	exámenes	2.353E-02	.007	.133	3.531	.000
	expectativas	.172	.059	.098	2.925	.004
	(Constante)	4.061	.762		5.332	.000
tarea	1.393E-02	.007	.081	2.064	.039	
7	frecuencia de actividades extra escolares	-.454	.085	-.169	-5.347	.000
	comprensión en el estudio	2.806E-02	.007	.135	4.087	.000
	n° de libros	.400	.106	.122	3.790	.000
	exámenes	2.258E-02	.007	.128	3.393	.001
	expectativas	.147	.059	.084	2.472	.014
	tiempo que se pasa en la calle al día	.209	.085	.079	2.455	.014

Variable dependiente: prueba objetiva de matemáticas

En este caso se incluyen, en el último modelo, siete variables de las cuales una (frecuencia de actividades extra escolares) ejerce un peso negativo sobre la variable criterio. Observamos que el conjunto de las variables del modelo únicamente explican el 18.7 % de la varianza.

Tras revisar las tablas anteriores podemos elegir o seleccionar las variables que mejor discriminan entre alumnos con bajo rendimiento y aquellos que no lo presentan. Así en los dos pasos que siguen, se especificará la función discriminante definitiva.

Paso 6

Análisis discriminante incluyendo todas las variables que se incluyen en los modelos paso a paso, utilizados para ayudarnos a seleccionar variables (ver *pasos 3, 4 y 5*).

A modo de síntesis comparativa, y previo al análisis de los resultados obtenidos, veamos la siguiente tabla resumen (tabla 16.) donde se recogen las variables incluidas en los tres modelos anteriores, así como el orden en que aparecen y su repetición en los tres modelos con el fin de justificar la reducción de variables explicativas.

TABLA 16
VARIABLES EXPLICATIVAS QUE SALEN EN LOS TRES MODELOS

A. Discriminante paso a paso	A. Regresión paso a paso (V.D. N° de suspensos)	A. Regresión paso a paso (V.D. Rendimiento en prueba de matemáticas)
Autocontrol	Autocontrol	<i>Tarea</i>
<i>Exámenes</i>	<i>Exámenes</i>	Frecuencia de actividades extra escolares
<i>Expectativas</i>	<i>Expectativas</i>	<i>Comprensión en el estudio</i>
<i>Comprensión en el estudio</i>	<i>Comprensión en el estudio</i>	Número de libros
<i>Tiempo que pasa en la calle al día</i>	<i>Tiempo que pasa al día en la calle</i>	<i>Exámenes</i>
Ansiedad y preocupación por los resultados escolares	<i>Tarea</i>	<i>Expectativas</i>
Autoconcepto académico	Autoconcepto académico	<i>Tiempo que pasa en la calle al día</i>
<i>Tarea</i>	Número de libros	
Asistencia a reuniones		

Nota: Las variables señaladas en letra cursiva son aquellas que aparecen en los tres modelos.

En la fase en la que nos encontramos, nos ha parecido oportuno incluir las 11 variables de la tabla anterior en el análisis discriminante, puesto que se trata de un número muy asequible y no necesita de una selección aún mayor.

Los resultados más destacables de este análisis se exponen a continuación.

TABLA 17
AUTOVALOR Y LAMBDA DE WILKS

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica		
1	.799	100.0	100.0	.666		
Contraste de las funciones		Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	
1		.556	311.437	11	.000	

Comencemos por las características de la función discriminante, el autovalor es positivo, lo que indica que la varianza entre los grupos es mayor que la existente dentro de cada grupo. La función discriminante explica la totalidad de la varianza, puesto que sólo existe una función. La correlación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos (correlación canónica) es relativamente alta ($r=.66$) lo que favorece la calidad de la función discriminante. El valor del Lambda de Wilks (.556) expresa la varianza total de las puntuaciones discriminantes no explicada por las diferencias entre los grupos, que si bien parece elevado, el estadístico que contrasta la hipótesis de que no existe diferencia entre las puntuaciones en las diferentes variables explicativas por el hecho de pertenecer a grupos diferentes, lleva a rechazar dicha hipótesis ($\chi^2=311.437$; $p=.000$).

A continuación veamos los coeficientes o pesos estandarizados de las diferentes variables en la función, así como las correlaciones existentes entre diferentes pesos y la función discriminante (tabla 18).

TABLA 18
COEFICIENTES ESTANDARIZADOS DE LAS FUNCIONES
DISCRIMINANTES CANÓNICAS

	Coeficientes estandarizados	Correlaciones con la función discriminante
n° de libros	.086	.259
asistencia a reuniones	-.131	.065
frecuencia de actividades extra escolares	-.138	-.226
tiempo que se pasa en la calle al día	.290	.440
expectativas	.290	.502
autoconcepto académico	-.172	-.289
autocontrol	.302	.677
ansiedad y preocupación por los resultados escolares	-.159	-.183
comprensión en el estudio	.197	.452
tarea	.178	.613
exámenes	.349	.575

Los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas, parten de los coeficientes no estandarizados, es decir, de los pesos de cada variable en la función discriminante (hemos preferido no incluirlos porque no es la función discriminante definitiva, ver anexo). Evitan el efecto escala y son medidas de la dirección de la relación y de su intensidad.

Observamos también, que los pesos más elevados corresponden a las variables exámenes y autocontrol.

Podemos observar que tres de las variables discriminantes o explicativas se relacionan negativamente con la función discriminante y con valores no demasiado altos (*autoconcepto académico, frecuencia de actividades extra escolares y ansiedad y preocupación por los resultados escolares*). A su vez, la variable *asistencia a reuniones*, si bien se relaciona positivamente con la función discriminante, lo hace en muy poca medida.

TABLA 19
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		rendimiento extremos	bajo rendimiento	no bajo rendimiento	
Original	Recuento	bajo rendimiento	244	63	307
		no bajo rendimiento	34	197	231
	%	bajo rendimiento	79.5	20.5	100.0
		no bajo rendimiento	14.7	85.3	100.0
Clasificados correctamente el 82.0% de los casos agrupados originales.					

Si nos fijamos en la tabla resumen de clasificación (tabla 19), podemos observar que un 82 % de los casos se encuentra clasificado en su grupo real de pertenencia.

Por tanto, incluyendo únicamente 11 variables, de las 36 de partida se obtiene básicamente el mismo resultado en la clasificación de los casos en los grupos (pasando de un 84.1 % a un 82%), lo que supone que, sin lugar a dudas, el proceso de selección de las variables realizado ha surtido el efecto deseado.

Siguiendo en el empeño de acogernos al principio de parsimonia, el paso que sigue pretende depurar aún más la función discriminante obtenida, eliminando aquellas variables que se relacionan negativamente o de manera insignificante con la función discriminante.

Paso 7

Análisis discriminante incluyendo 7 variables explicativas: *autocontrol, exámenes, expectativas, tiempo que pasa en la calle al día, número de libros, tarea y comprensión en el estudio.*

La principal información sobre la función canónica discriminante figura en la tabla 20.

TABLA 20
AUTOVALOR Y LAMBDA DE WILKS

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica		
1	.728	100.0	100.0	.649		
Contraste de las funciones		Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	
1		.579	294.649	7	.000	

El signo del autovalor nos indica que la suma cuadrática entre los grupos es mayor que la suma cuadrática intragrupos. Es la única función y por tanto explica el 100% de la varianza. La correlación canónica (relación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos) es relativamente alta ($r=.649$). El estadístico que indica la parte de la varianza total de las puntuaciones discriminantes que no se explica por las diferencias entre los grupos ($\lambda=.579$) no está cercano a la unidad lo que indica que dicha varianza no es muy elevada. Así, el contraste de hipótesis realizado permite concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones discriminantes por el hecho de pertenecer a un grupo de rendimiento o a otro ($\chi^2=294.649$; $p=.000$).

Gracias a los componentes básicos de la función discriminante (pesos no tipificados) podrían calcularse las puntuaciones discriminantes a partir de la siguiente expresión:

$$\text{P.D.} = -5.13 + 0.068 * \text{n}^\circ \text{ de libros} + 0.016 * \text{exámenes} + 0.010 * \text{tarea} + 0.015 * \text{comprensión en el estudio} + 0.019 * \text{autocontrol} + 0.15 * \text{expectativas} + 0.185 * \text{tiempo diario que pasa en la calle.}$$

El cuadro resumen de clasificación (tabla 21.), o matriz de confusión, que ya resulta familiar puesto que ha sido el referente en todo el proceso seguido en este apartado, expresa el número de casos que han sido clasificados de forma correcta o incorrecta sobre el total de la muestra.

Como podemos observar con únicamente 7 variables explicativas agrupamos correctamente al 81.8 % de los casos, aunque, por supuesto, no podemos obviar que

TABLA 21
RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		rendimiento	bajo rendimiento	no bajo rendimiento	
Original	Recuento	bajo rendimiento	242	66	308
		no bajo rendimiento	33	203	236
	%	bajo rendimiento	78.6	21.4	100.0
		no bajo rendimiento	14.0	86.0	100.0
Clasificados correctamente el 81.8% de los casos agrupados originales.					

66 sujetos que pertenecen al grupo original de bajo rendimiento son pronosticados por la función discriminante para el grupo de no bajo rendimiento, lo que supone un 21.4 %; asimismo, un 14% se encuentra mal clasificado en el grupo de bajo rendimiento.

Todo este proceso ha permitido obtener esta última función discriminante, que con sólo 7 de las 36 variables discriminantes de las que partíamos y definiendo como variable agrupación el rendimiento académico de dos grupos de alumnos (uno, considerado de bajo rendimiento académico y otro si considerado de rendimiento académico suficiente), permite lograr los dos objetivos que nos proponíamos en este apartado:

- Definir las variables que mejor discriminan entre sujetos de bajo y suficiente (medio o alto) rendimiento.
- Predecir, de la forma más acertada posible, a qué grupo de rendimiento pertenecerá un sujeto con las mismas características que los sujetos de la muestra, pero externo a ella, conociendo sus puntuaciones en las variables discriminantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la revisión teórica y el posterior estudio empírico es importante concluir sintetizando, a modo de conclusiones, las aportaciones fundamentales que este estudio pretende realizar en el campo de la educación.

De las siete variables discriminantes que constituyen la función discriminante final (ver resultados, paso 7), dos de ellas se incluyen en el constructo que hemos venido denominando habilidades para el aprendizaje y el estudio: *el autocontrol y la comprensión en el estudio*.

Se trata de dos variables que aparecen constantemente en estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988; Castejón,

Monteñés y García, 1993; Monedero y Castelló, 1997; Fernández, Beltrán y Martínez, 2001). Concretamente, el *autocontrol* puede incluirse en el conjunto de estrategias de aprendizaje que Beltrán (1996) denomina metacognitivas y la *comprensión para el estudio* en las que denomina estrategias de personalización de conocimientos.

Tanto el *autocontrol* como la *comprensión en el estudio* son variables susceptibles de mejora y desde los centros de enseñanza podemos y debemos trabajar su entrenamiento, así como el entrenamiento de otras variables relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio que aunque en la función discriminante final presentada en esta investigación no aparecen, si lo han hecho en los pasos previos (ver resultados), por ejemplo la *ansiedad y preocupación por los resultados escolares*. En esta línea, Gallardo (2000) realiza un interesante estudio que refleja la influencia del entrenamiento en estrategias de aprendizaje en el rendimiento de los alumnos, y presenta una completa propuesta de intervención para las escuelas en este sentido.

De los aspectos educativo-familiares que se han tenido en cuenta en el estudio, dos de ellos se incluyen en la función de discriminación final.

Se trata, en primer lugar, del *número de libros* que los alumnos dicen tener en su casa. Esta variable tan concreta, se incluye dentro de un aspecto más amplio como es el nivel socio educativo de los padres. Muchos son los estudios que concluyen que el nivel socioeducativo de los padres es una de las variables fundamentales en la explicación del rendimiento académico (Morrow, 1983; Gómez Dacal, 1992; Prats, 2002), algo que parcialmente, también se repite en este.

En segundo lugar, nos encontramos con una variable relacionada con el control de los padres presentan con respecto a los hábitos de estudio de sus hijos. Se trata del *tiempo diario que los alumnos pasan en la calle* durante los días laborales. Desde el planteamiento de esta investigación, basados en la experiencia y la observación nos pareció fundamental incluir este aspecto en nuestro estudio, y llegados a este punto, los datos corroboran lo que suponíamos, los alumnos pasan mucho tiempo en la calle, con otros iguales, lo que no favorece en absoluto la consecución de éxitos escolares, puesto que no dedican tiempo a la realización en casa de las tareas escolares que, a medida que avanzan en nivel educativo, son más numerosas y más influyentes en el rendimiento posterior. Íntimamente relacionada con este aspecto se encuentra la variable *frecuencia de actividades extra escolares* que aunque no aparece como variable explicativa en la función discriminante final, si lo hace en los pasos anteriores.

La motivación de logro se ha considerado, no tanto como variables de motivación en sí sino como causas que predisponen para realizar las acciones necesarias para obtener rendimiento académico.

De las cinco variables que estudiamos bajo este constructo, dos de ellas tienen un peso significativo en la función discriminante.

Hemos denominado *tarea (coping)* a la variable que hace referencia a la percepción que el alumno tiene de ser capaz de superar la tarea escolar (o tareas escolares) que le correspondan sin demasiada dificultad, percepción que le impulsa o predispone hacia su realización para alcanzar su resolución con éxito. Parece razonable pensar si el alumno intenta alcanzar una tarea con éxito y lo logra, su motivación hacia el aprendizaje aumente, y en consecuencia también lo haga el rendimiento académico. Algunos

estudios sobre metas académicas, concretamente sobre metas de aprendizaje (Miller et al., 1996; Nicholls 1989, 1992; González, Tourón y Gaviria 1994 y González Torres 1997) llegan a conclusiones parecidas, relacionando las metas de aprendizaje con la motivación intrínseca.

La otra variable de importancia en este apartado, es la denominada *exámenes*. Parece concluyente que la motivación hacia el logro académico está causada por la existencia de las evaluaciones, de los exámenes. Es decir, que el hecho de encontrarse ante un examen cercano, desarrolla el deseo de lograr superarlo. Si en todas las etapas del sistema educativo, incluso fuera de éste, la sociedad concede importancia a la consecución de cualquier meta de reconocimiento social, el hecho de obtener resultados positivos en los exámenes que se realizan en Educación Secundaria Obligatoria, puede convertirse en algo decisivo en las carreras escolares de estos alumnos, puesto que como podemos observar es una de las variables que mejor discrimina entre alumnos de rendimiento suficiente y alumnos de bajo rendimiento.

Sin embargo, el hecho de que sea la existencia de la evaluación la que motiva o predispone a los alumnos a obtener un buen rendimiento, permite relacionarlo con metas de ejecución, y por tanto con motivación extrínseca. ¿Es posible que dos variables motivacionales, en principio opuestas entre sí, permitan discriminar entre grupos de rendimiento en la misma dirección? Los resultados de este estudio así lo demuestran. En la misma línea, Suárez y otros (2001) afirman que las metas de aprendizaje y las metas de ejecución no son mutuamente excluyentes entre sí, puesto que un mismo estudiante se ajusta a cada una de las metas atendiendo al tipo de tarea, al contexto, a variables motivacionales, etc., es más, afirman que el hecho de que un alumno persiga más de una meta está muy relacionado con su capacidad de autorregulación, por tanto, resulta coherente que los alumnos del grupo de rendimiento suficiente puntúen más alto en los dos tipos de motivación señalados así como en la estrategia de autocontrol.

Las conclusiones relativas a la hipótesis 5 pueden resultar, cuanto menos curiosas. Dicha hipótesis debemos rechazarla puesto que ni el *autoconcepto social* ni el *autoconcepto académico* se destacan como importantes para la discriminación entre alumnos de ambos grupos de rendimiento. Tanto es así, que las relaciones y pesos con que aparecen en los pasos anteriores son negativos. Lo que quiere decir que tanto el concepto que uno tiene de sí mismo a nivel social, como en el ámbito académico no sólo no influye en la agrupación de alumnos en bajo y suficiente rendimiento sino que, se relacionan con él de manera inversa, esto es, a medida que aumenta el rendimiento disminuye el autoconcepto y viceversa.

Es posible que a estas edades, el hecho de obtener muchos suspensos constituya una característica más de un prototipo de alumno admirado y seguido por sus iguales, lo que explicaría la relación negativa entre el autoconcepto social y el rendimiento académico. La explicación de la relación negativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento, puede deberse a que los alumnos que obtienen un bajo rendimiento no tienen un concepto negativo de ellos mismos en el ámbito académico, sino que consideran que si se esforzaran serían capaces de todo, lo que ocurre es que demuestran pasotismo ante ese mundo, porque suponemos que las recompensas que reciben le

compensan. Sin embargo, la mayoría de los estudios clásicos centrados en la relación entre autoconcepto académico y rendimiento concluyen que existe una relación positiva entre ambas variables, aún más si el rendimiento está basado en las calificaciones escolares (Brookover y cols., 1967; Shavelson y Bolous, 1982 y Marsh, 1990). A pesar de ello, algunas publicaciones recientes (Barbero y Barbero, 1999 y Funes, 2003) apuntan hacia las conclusiones obtenidas a este respecto, afirmando que los adolescentes que estudian ESO tienen un buen concepto de sí mismos y atribuyen sus fracasos escolares a las estrategias didácticas de sus docentes.

Finalmente, las expectativas de futuro en relación al nivel de formación que alcanzarán son importantes para discriminar entre los dos grupos de alumnos, aquellos alumnos que tienen intención de alcanzar títulos académicos de educación superior presentan mejor rendimiento académico.

En definitiva, la conclusión fundamental que podemos extraer de este trabajo es que la mayoría de las variables que discriminan entre los alumnos de rendimiento bajo y no bajo (medio y alto), a excepción de las relacionadas con las familias, están en manos de la educación. Todas ellas son susceptibles de modificación.

Es evidente que la práctica educativa necesita este tipo de trabajos con conclusiones que sirvan de base para llevar a cabo planes de intervención, y así intentar evitar el alto porcentaje de alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que se incluye en el grupo de bajo rendimiento académico.

Es preciso destacar que todas estas conclusiones deben ser tomadas con mucha cautela, el contexto y las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación establecen los límites entre los resultados y la realidad. La muestra es amplia, pero la población es muy concreta. Algunos errores de medida se asumen partiendo de que los evaluadores son personas diferentes y las horas de aplicación de las pruebas no han sido siempre las mismas. Las variables consideradas en el estudio restringen el campo a investigar y parcializan la realidad del fenómeno.

Es evidente que este campo de investigación debe ser abordado desde otras perspectivas, fundamentalmente se presta a modelos causales que permitan determinar los factores que explican el fracaso escolar. Hoy por hoy, la línea de investigación debe tender hacia la validación de modelos jerárquicos lineales que representen los anidamientos que se dan en la realidad educativa (alumnos en aulas, aulas en centros, centros en municipios, municipios en regiones, regiones en países, etc.) puesto que sólo acercándonos a la complejidad de la realidad podremos obtener conclusiones menos parciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alañón, M.T. (1990). *Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en formación profesional*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
- De la Orden, A., Oliveros, L., Mafokozi, J. y González, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 159-178.
- Lévy, J. y Varela, J. (2003). *Análisis multivariante para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.

- Manassero, M. y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: MEC.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003. Fundación Alternativas*. Documento electrónico.
- Marjoribanks, K. (1984). Occupational status, family environment, and adolescents aspirations: The Laosa model. *Journal of Education Psychology*, 76, 690-700.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA, Autoconcepto Forma A, Manual*. Madrid: TEA.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. En C. E. Weinstein y otros, *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.

Fecha de recepción: 2 de junio de 2005.

Fecha de aceptación: 9 de enero de 2006.

investigación que responde al diagnóstico hace referencia a una aproximación metodológica cuantitativa, bajo un diseño descriptivo, basado en la investigación por encuesta. Para ello, se ha adaptado la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) y se ha creado el test de competencia comunicativa intercultural. Este análisis nos aportará elementos suficientes para un primer estudio exploratorio a cerca de las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria, que fundamentará las bases del programa educativo dirigido a mejorar estas competencias. La creación de este programa, en la segunda fase de investigación, dará pie a una nueva aproximación metodológica de carácter cualitativo para la adaptación y evaluación de la aplicación de este programa en un contexto escolar concreto. Proponemos para ello, un diseño de investigación evaluativa de carácter colaborativo. Esta investigación está basada en un modelo de evaluación propuesto por el grupo de investigación en educación intercultural (gredi), del cual tomamos tres fases básicas: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación de resultados. Destacan diversos criterios que hemos considerado para intentar garantizar al máximo el rigor científico. Básicamente, se han considerado criterios de validez y fiabilidad en la validación de instrumentos de medida en la primera fase, y criterios paralelos para la investigación cualitativa de la tercera fase (criterios de credibilidad, de transferibilidad, dependencia y confirmabilidad), aunque también se han considerado algunos elementos que nos aproximen a un rigor propio de la investigación cualitativa.

Técnicas de análisis

En el estudio diagnóstico aplicamos los instrumentos de la escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural, cuyo análisis se ha efectuado mediante la estadística informática, con el paquete estadístico del SPSS. La última fase de evaluación del programa consta de la integración de técnicas de recogida de la información cualitativas y cuantitativas. Proponemos el uso de técnicas como la observación participante, la entrevista al profesorado y alumnado, el análisis de materiales del centro, diario autoreflexivo del profesorado y productos del alumnado, así como otros instrumentos de medida como el test sociométrico y los instrumentos utilizados en la primera fase de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural. Estas técnicas se complementan con diversas estrategias colaborativas como las reuniones periódicas con el equipo colaborativo, formado por la investigadora y el profesorado implicado en la aplicación del programa. Para el análisis de contenido contamos con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas/ti.

Conclusiones

En el estudio diagnóstico el alumnado ha manifestado tener carencias importantes en cuanto a competencias comunicativas interculturales, especialmente a nivel cognitivo y comportamental, aunque también a nivel afectivo. El perfil del alumnado con mayores necesidades en el ámbito cognitivo y comportamental, responde a un chico que se identifica con un único referente cultural que se percibe como competente en un único idioma, que es el que más utiliza en los distintos contextos, castellanohablante y que percibe que todas sus amistades pertenecen a una única cultura. Dadas estas necesidades hemos elaborado el *programa de comunicación intercultural*. Éste ha sido aplicado a un grupo de 21 alumnos y alumnas. En la **evaluación diagnóstica** se realizó la primera adaptación del programa respecto a su temporalización y cuestiones metodológicas y organizativas. La **evaluación del proceso**, mediante análisis triangulado de las diferentes fuentes de información, nos ha permitido identificar tres ámbitos de análisis: el *clima en el aula* progresivamente se ha ido manteniendo cálido, favoreciendo la participación y avanzando desde la pasividad hacia un clima activo y participativo; el *proceso de aprendizaje* del alumnado caracterizada por el incremento progresivo de su participación, la alta motivación y la consecución de los objetivos cognitivos, afectivos y comportamentales por una buena parte del alumnado (es especialmente relevante haber podido romper algunos bloques de segregación entre alumnado autóctono e inmigrado, y superado algunas manifestaciones sexistas y de rechazo a la lengua y cultura catalana por parte de un sector del alumnado); y los *materiales didácticos*, bastante valorados, aunque se señalan algunas medidas a considerar para su mejora, la *metodología* destaca como muy motivadora y que fomenta implicación del alumnado y los *contenidos* han sido valorados por su carácter novedoso e inusual. Finalmente, la **evaluación de resultados** pone de manifiesto la mejora de la competencia comunicativa intercultural, sobre todo de los aspectos cognitivos, aunque también algunos aspectos afectivos y comportamentales, y mejoras en las relaciones intergrupales, rompiendo ciertas tendencias a agrupamiento por razón de género y lugar de nacimiento. Mejoras por ejemplo en la reducción del rechazo hacia la comunicación intercultural o en el desarrollo de disfrutar ante la interacción intercultural, que nos hacen valorar de forma positiva la experiencia.

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.

